

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

Lilian Fernanda Cesca Andrade

A leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas

Juiz de Fora

2024

Lilian Fernanda Cesca Andrade

A leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Raquel Piazzini Machado

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cesca Andrade, Lilian Fernanda.

A leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental: desafios e perspectivas / Lilian Fernanda Cesca Andrade. -- 2024.
178 f. : il.

Orientadora: Miriam Raquel Piazzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Dificuldades na aquisição inicial de leitura e escrita. 2. letramento e alfabetização. 3. Anos iniciais. 4. Ensino Fundamental. I. Piazzi Machado, Miriam Raquel , orient. II. Título.

Lilian Fernanda Cesca Andrade

A leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental: desafios e perspectivas

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Gestão e Avaliação da
Educação
Pública Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
Gestão e Avaliação da
Educação Pública.
Área de
concentração: Gestão
e Avaliação da
Educação Pública.

Aprovada em 23 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Miriam Raquel Piazzini Machado - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Laura Silveira Botelho

Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ

Prof(a) Dr(a) Luciana da Silva Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

Juiz de Fora, 05/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo**, em 23/08/2024, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 23/08/2024, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 27/08/2024, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1902118** e o código CRC **EDA5E4B0**.

Dedico este estudo a Deus, que sempre está comigo, aos meus filhos e marido, que me apoiaram muito.

À EEPTC, por ter proporcionado esta pesquisa e ricos momentos em minha vida profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e pela sabedoria concedidas ao longo desta jornada, permitindo-me superar os desafios e alcançar este importante marco.

À minha família, pelo amor, apoio incondicional e incentivo em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido, filho e filha, pela compreensão, paciência e por estarem ao meu lado em cada passo desta caminhada. O apoio deles foi essencial para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Gostaria de expressar minha gratidão à minha orientadora, Prof. Dr. Miriam Raquel Piazzini Machado e minha Agente de Suporte acadêmico (ASA), Mônica da Motta Salles Barreto por todo o apoio durante a caminhada da pesquisa e pela orientação.

Aos membros da banca examinadora, pelo tempo e pelas valiosas contribuições que enriqueceram ainda mais esta dissertação.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela troca de conhecimentos e experiências. A toda equipe do PPGP/CAEd e UFJF, pelo cuidado e receptividade.

Agradeço imensamente à direção, coordenação e professores da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, pela colaboração e disponibilidade em participar desta pesquisa. Sem o apoio e as informações fornecidas por vocês, este trabalho não teria sido possível.

Aos meus alunos, fonte de inspiração e motivação constante, por me ensinarem a cada dia a importância do papel do educador e por me impulsionarem a buscar sempre o melhor.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos, meu sincero muito obrigado.

RESUMO

A pesquisa apresenta o caso de gestão que discute a defasagem em leitura e escrita dos alunos ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo busca investigar as medidas que podem ser adotadas para evitar que os alunos concluam essa fase sem saber ler e escrever. O objetivo geral é compreender as causas das dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alguns alunos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. Observamos um número considerável de alunos (23%) chegando ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem dominar essas habilidades. Para tanto, são delineados objetivos descritivos, analíticos e propositivos, quais sejam: descrever as dificuldades em leitura e escrita que os alunos da escola apresentam ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e de planilhas internas com diagnóstico de leitura e escrita; analisar o que tem provocado as dificuldades de leitura e escrita que são evidenciadas nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; e propor possíveis soluções para minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A defasagem em leitura e escrita é discutida, sendo evidenciada por meio dos resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa do 5º ano, além de dados da escola, como análise de planilhas internas e um ditado aplicado nas turmas do 5º ano. São apresentadas concepções norteadoras essenciais para o processo de alfabetização, incluindo métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e, por fim, as fases da escrita propostas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando dados primários e secundários, incluindo entrevistas com professores do 1º e 2º anos, do 5º ano, gestor escolar e especialista educacional. A análise teórica é embasada em autores como Carvalho (2005), Ferreiro e Teberosky (1999), Lemle (2000), Smolka (1988) e Soares (2003; 2014; 2016; 2020), fornecendo abordagens pedagógicas para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. O instrumento utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada com nove profissionais da escola caso de gestão, entre eles professores, especialista educacional, gestora e vice. De posse das análises

das entrevistas, elaborou-se um Plano de Ação Educacional com três ações principais para minimizar as dificuldades dos alunos em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: (1) fortalecer a relação família-escola com encontros bimestrais para melhorar a comunicação e incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos; (2) aperfeiçoar a formação docente com oficinas no primeiro semestre sobre métodos de alfabetização, letramento e fases da escrita; e (3) promover atendimentos sistemáticos da especialista educacional com os professores, semanalmente, para analisar dados diagnósticos e elaborar estratégias de ensino personalizadas.

Palavras-chave: Dificuldades na aquisição inicial de leitura, escrita, letramento e alfabetização, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The research presents a management case discussing the gap in reading and writing skills among students upon completing the early years of elementary education. This study aims to investigate measures that can be adopted to prevent students from finishing this phase without being able to read and write. The overall objective is to understand the causes of reading and writing difficulties faced by some students at the end of the early years of elementary education at Professor Teodoro Coelho State School. We observed a considerable number of students (23%) reaching the end of the early years of elementary education without mastering these skills. The study outlines descriptive, analytical, and proactive objectives: describing the reading and writing difficulties that students at the school encounter upon completing the early years of elementary education, using results from Basic Education Assessment System (Saeb) and Minas Gerais Public Education Evaluation and Equity System (Simave) assessments as well as internal spreadsheets with reading and writing diagnostics; analyzing what has caused these reading and writing difficulties among 5th-grade students; proposing possible solutions to minimize reading and writing difficulties among students in the early years of elementary education. The reading and writing gap is discussed, evidenced through external assessments in Portuguese language for 5th graders, as well as internal school data such as analysis of spreadsheets and a dictation exercise conducted in 5th-grade classes. Essential guiding concepts for literacy processes are presented, including literacy methods, literacy and literacy education, and Emilia Ferreiro and Ana Teberosky's proposed stages of writing. The research adopts a qualitative methodological approach, utilizing primary and secondary data, including interviews with 1st and 2nd-grade teachers, 5th-grade teachers, school administrators, and educational specialists. The theoretical analysis is grounded in authors such as Carvalho (2005), Ferreiro and Teberosky (1999), Lemle (2000), Smolka (1988) and Soares (2003; 2014; 2016; 2020), providing pedagogical approaches to address reading and writing difficulties during the literacy process. The field research instrument used was semi-structured interviews with nine school professionals, including teachers, an educational specialist, the school principal, and vice principal. Based on the interview analyses, an Educational Action Plan was developed with three main actions to minimize students' reading and writing

difficulties in the early years of elementary education: (1) strengthening the Family-School relationship with bi-monthly meetings to improve communication and encourage parental involvement in their children's school lives; (2) enhancing teacher training with workshops in the first semester on literacy methods, literacy, and stages of writing; (3) facilitating systematic consultations by the educational specialist with teachers weekly to analyze diagnostic data and develop personalized teaching strategies.

Keywords: Initial reading acquisition difficulties, writing, literacy, early years of elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da entrada da escola	49
Figura 2 - Foto do pátio interno da escola.....	50
Figura 3 - Foto de uma sala de aula.....	50
Figura 4 - Aluno x - Fase pré-silábica.....	65
Figura 5 - Aluno Y - Fase pré-silábica.....	65
Figura 6 - Aluno Z - fase silábica.....	66
Figura 7 - Aluno na fase pré-silábica da escrita	87
Figura 8 - Aluno na fase silábica sem valor sonoro da escrita	89
Figura 9 - Aluno na fase silábica com valor sonoro da escrita	90
Figura 10 - Aluno na fase silábico-alfabética da escrita	91
Figura 11 - Aluno na fase alfabética da escrita	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo dos alunos do 5º ano do estado de Minas Gerais, nos anos de 2016, 2018 e 2019 que se encontram no nível baixo	47
Gráfico 2 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2018 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola.....	53
Gráfico 3 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2019 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola.....	54
Gráfico 4 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2021 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola.....	55
Gráfico 5 - Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano - 2018, 2019 e 2021	56
Gráfico 6 - Participação dos alunos do 5º ano - Proeb de Língua Portuguesa - 2018, 2019 e 2021	57
Gráfico 7 - Evolução negativa do percentual dos alunos que se encontram no nível 0 (zero) no Saeb dos anos de 2015 a 2019	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do capítulo 2.....	25
Quadro 2 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Saeb com a descrição das habilidades propostas para cada nível.....	29
Quadro 3 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: tópicos e seus descritores para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	32
Quadro 4 - Componentes curriculares avaliados em cada ano de escolaridade do ensino regular nas avaliações diagnósticas e trimestrais.....	39
Quadro 5 - Níveis estabelecidos pelo Simave/Proeb 2019 e as suas características	42
Quadro 6 - Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb	42
Quadro 7 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental do Proeb	46
Quadro 8 - Quadro de profissionais e alunos da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho.....	51
Quadro 9 - Categorias estabelecidas pelo Simave para classificar os alunos nas avaliações diagnósticas e trimestrais de 2022	59
Quadro 10 - Diagnóstico leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 1 - 2022	61
Quadro 11 - Diagnóstico leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 2 - 2022	62
Quadro 12 - Diagnóstico de leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 3 - 2022 ...	63
Quadro 13 - Palavras e frases utilizadas no ditado aplicado nas turmas do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho em novembro de 2022	64
Quadro 14 - Síntese do capítulo 3.....	68
Quadro 15 - Participantes da pesquisa de campo.....	96
Quadro 16 - Formações e experiências dos participantes da pesquisa	98
Quadro 17 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo	136
Quadro 18 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo x ações propostas para o PAE x fundamentação teórica	139
Quadro 19 - Componentes da ferramenta 5W2H.....	141
Quadro 20 - Descrição da Ação 1	149
Quadro 21 - Descrição do Primeiro momento da Ação 2	157
Quadro 22 - Descrição do segundo momento da Ação 2.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliações diagnósticas e trimestrais do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho no ano de 2022	59
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CES-JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
EEB	Especialista da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb Minas	Índice de Desenvolvimento Educacional de Minas Gerais .
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PFA	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Siscom	Sistema de Informatização dos Serviços das Comarcas
SME-JF	Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE-JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
TJMG	Tribunal de Justiça de Minas Gerais
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS	25
2.1	APRESENTANDO O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SAEB	26
2.1.1	O que a BNCC propõe para a alfabetização	33
2.2	APRESENTANDO O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE MINAS GERAIS (SIMAVE)	36
2.2.1	Proeb avaliação externa estadual do 5º ano do Ensino Fundamental	40
2.3	CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR TEODORO COELHO	48
2.3.1	Dados do desempenho da escola nas avaliações externas	52
2.3.2	Dados internos da escola	60
3	CONCEPÇÕES NORTEADORAS NECESSÁRIAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	68
3.1	CONCEITOS IMPORTANTES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	69
3.1.1	Métodos de alfabetização	72
3.1.2	Alfabetização e Letramento	80
3.1.3	Fases da escrita	84
3.2	PERCURSOS METODOLÓGICOS	93
3.3	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	97
3.3.1	Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo	97
3.3.2	Desafios da leitura e escrita: possíveis causas e algumas soluções	100
3.3.3	Conhecimento e aplicação dos conceitos importantes para a alfabetização	116
3.3.4	Conclusão das análises das entrevistas	133
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	137
4.1	FORTALECIMENTOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	141
4.2	APERFEIÇOAMENTO DOCENTE E MELHORIA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO	151
4.2.1	Formação continuada para professores	152
4.2.2	Projeto para a melhoria do atendimento pedagógico	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163

REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	171
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	172
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL	173
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA ESCOLA.....	174
APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO/REUNIÃO DE PAIS	175
APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	176

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em fracasso escolar, as questões relacionadas às dificuldades de leitura e escrita surgem. Sendo assim, é recomendável que elas sejam consolidadas para garantir a progressão do processo educacional. Quando nos deparamos com a divulgação dos resultados do sistema de avaliações externas, percebemos que há um grande número de alunos chegando aos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º ano, com uma enorme defasagem nesse processo, ou seja, baixos resultados na proficiência em Língua Portuguesa, e isso vem aumentando a cada ano. É importante esclarecer que as avaliações externas trazem evidências desse fracasso escolar, mas também há outros fatores identificados no âmbito direto da escola. Entre eles, a falta de recursos didáticos adequados, a formação insuficiente dos professores para lidar com as dificuldades de leitura e escrita, bem como a ausência de políticas educacionais eficazes para combater esse problema. Sugere-se adotar uma abordagem mais holística, que considere em uma variedade de fatores e soluções para enfrentar o problema do fracasso escolar relacionado à proficiência em Língua Portuguesa. Isso implica não apenas a implementação de ações pedagógicas específicas, mas também a consideração de medidas estruturais e políticas que possam contribuir para melhorar a situação de forma mais ampla.

Com os dados das avaliações em larga escala verificamos o quanto os alunos ainda se encontram em desenvolvimento do processo de leitura e de escrita em uma etapa que já deveriam estar consolidadas essas habilidades.

O fracasso na alfabetização dos alunos precisa ser superado. Segundo Magda Soares (2020), toda criança pode aprender a ler e escrever, o que se faz necessário são ações e comprometimento com a aprendizagem dessa criança e confiança nas suas capacidades de aprender.

Assim, se torna indispensável praticar alguns conhecimentos básicos sobre a língua, que Miriam Lemle (2000) considera essenciais para trabalhar nas classes de alfabetização.

Trata-se de esclarecimentos de conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem

da língua escrita e à distinção entre a língua escrita e língua falada (Lemle, 2000, p. 7).

A alfabetização é um pilar fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, pois estabelece a base para todas as futuras aprendizagens e habilidades acadêmicas. Diante das defasagens na alfabetização, minha inquietação¹ tem gerado muitas discussões sobre como superar essas dificuldades no processo de aquisição das habilidades em leitura e escrita. É importante abordar essas questões para que os alunos possam minimizar frustrações, reduzir o risco de reprovação e evasão, e seguir seus estudos com sucesso. Ao garantir um processo de alfabetização eficaz, estamos preparando os alunos para uma trajetória acadêmica mais sólida e menos marcada por desafios.

A alfabetização é algo muito presente em minha prática diária de trabalho. Leciono há 23 anos, são muitas as indagações feitas ao longo da minha carreira. Iniciei minha trajetória com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em 1997, assim que me formei no antigo curso de Magistério, no Ensino Médio. Aprimorei meus conhecimentos no curso de Pedagogia, formando-me, em 2002, no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES-JF) e na especialização, em 2003, em Educação Infantil pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Nos últimos sete anos trabalho na mesma escola como professora alfabetizadora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, no ano de 2023, assumi uma turma de 1º ano Ensino Fundamental; porém, foram seis anos trabalhando com alunos do 5º ano, por isso conheço muitos alunos e familiares. A escola em questão é uma instituição localizada em uma comunidade com muitas necessidades, que vão além dos espaços da escola, mas que afetam diretamente nosso cotidiano escolar.

Nesse período foram muitos os momentos que presenciei alunos concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e escrita para essa etapa de ensino.

A Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, localizada na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, atende anos iniciais e finais do Ensino

¹ Neste trabalho, quando estiver abordando minha perspectiva profissional e pessoal, utilizarei a primeira pessoa do singular, enquanto no restante do texto empregarei a primeira pessoa do plural.

Fundamental, os três anos do Ensino Médio e tem Educação de Jovens e Adultos (EJA). A comunidade, na sua maioria, é do entorno da escola, do próprio bairro ou de bairros vizinhos. O documento da escola denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um importante instrumento de planejamento e gestão educacional de uma escola, que serve para guiar as ações que podem aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo esse documento, a percepção da comunidade escolar é:

Percebemos uma falta de comprometimento familiar com a vida escolar dos nossos alunos, em especial a partir dos anos finais do ensino fundamental. É visível também a falta de perspectivas de parte dos alunos matriculados no Ensino Médio que se mostram desmotivados e desinteressados nas aulas, na participação nas avaliações internas e externas, no engajamento para a preparação do Enem e outros processos seletivos para o ingresso em universidades e cursos técnicos. É marcante também a fragilidade da comunidade atendida, pois estamos situados em um bairro com considerável índice de criminalidade e circulação de drogas, tornando nossos discentes mais vulneráveis ao abandono escolar (Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, 2022, p. 10).

A instituição possui uma boa infraestrutura física, com salas de aula bem amplas, biblioteca, laboratórios de informática, áreas de recreação e recursos audiovisuais e um corpo docente apropriado, com educadores qualificados, que demonstram flexibilidade e compromisso com suas áreas de atuação. No entanto, mesmo com esses recursos, o sucesso da escolarização dos alunos não tem sido o que esperávamos, especialmente quando observamos os alunos que terminam os anos iniciais e vão para os anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos têm apresentado muitas dificuldades na leitura e escrita, chegando ao 6º ano, muitas vezes, sem até mesmo saber ler e escrever.

Lidar com demandas externas, diversidades dos sujeitos e desinteresse no ensino-aprendizagem representa um desafio diário para os professores. A falta de envolvimento familiar na vida escolar dos alunos é evidente, assim como a frequência irregular em todos os segmentos do Ensino Fundamental, os múltiplos fatores contribuem para as dificuldades dos alunos. Além da fragilidade da comunidade, a escola está localizada em um bairro com alto índice de criminalidade e circulação de drogas, o que os torna mais vulneráveis (Zanella, 2022).

Partindo do pressuposto de que toda criança é capaz de aprender, surge a questão norteadora da pesquisa: **quais medidas podemos adotar para que os alunos concluam os anos iniciais do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever na Escola Estadual Professor Teodoro Coelho?**

Para responder à questão, vamos buscar entender o que é, segundo Magda Soares (2014), o processo de alfabetização. A autora conceitua como sendo um processo de aprendizagem: o aluno alfabetizado se torna capaz de dominar as convenções gráficas, relacionando os grafemas aos fonemas, possibilitando-o codificar e decodificar a leitura e a escrita. Assim:

Alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (Soares, 2014, p. 15).

A autora defende a alfabetização indissociável do letramento. Importante ressaltar que se trata de conceitos distintos e complementares: é preciso alfabetizar letrando. Segundo Soares (1999), o indivíduo se caracteriza como letrado “porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 1999, p. 24). Soares (1999) aponta a importância e a necessidade de se partir, no processo educativo de ensino e aprendizagem, da leitura e da escrita voltadas para essa clara concepção de alfabetização e letramento, de suas diferenças e de suas relações.

Portanto, é essencial adotar uma abordagem pedagógica que reconheça a importância do letramento, além de apenas ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita. Isso implica proporcionar aos alunos oportunidades de participação em práticas sociais de leitura e escrita que sejam relevantes para suas vidas, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as habilidades de decodificação e compreensão textual.

Durante minha trajetória em sala de aula, verifiquei muitas dificuldades que os alunos encontravam, sobretudo nesse processo de alfabetização. As dificuldades de leitura e escrita são um fenômeno complexo e multifatorial, influenciado por uma variedade de fatores que se entrelaçam de maneiras diversas, tais como aspectos

individuais, como habilidades cognitivas, capacidades linguísticas e experiências educacionais.

O ambiente familiar e socioeconômico também pode impactar o desenvolvimento dessas habilidades, já que o acesso a estímulos literários e a qualidade da instrução recebida podem variar. Outro fator relevante são as características do sistema de escrita e leitura em si, incluindo a complexidade da língua em questão, as regras ortográficas e gramaticais, bem como a disponibilidade de materiais de leitura adequados. Questões emocionais e de saúde mental, como ansiedade, dificuldades de concentração ou transtornos específicos de aprendizagem, também podem desempenhar um papel importante.

Assim a falta de apoio e participação efetiva da família causam prejuízos ao aprendizado. Sem estímulo e sem acompanhamento, a probabilidade de sucesso diminui. Para Lareau (1987), a relação família-escola é composta de vários fatores, seja financeiro ou de escolarização, a localidade da moradia, cultura, religião, quantidade de filhos e até mesmo o trabalho dos pais.

A infrequência é algo marcante, que também contribui com a dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e escrita. A criança que se ausenta um dia ou mais a cada semana escolar tem sua sequência de aprendizagem rompida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) exige frequência mínima de 75% no ano letivo para aprovação nas séries da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); assim, é mais que necessário que o aluno, para aprender, vá para a escola.

Segundo Libâneo (1994), o professor tem o dever de planejar, dirigir e controlar esse processo de ensino, bem como estimular as atividades e competências próprias do aluno para a sua aprendizagem. Para que o professor exerça sua função, ele conta com o apoio da equipe escolar, principalmente dos coordenadores pedagógicos, e esperam deles suporte quando se deparam com dificuldades ao ensinar.

O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Freire (1982) defende essa ideia ao descrever que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola.

Esses fatores atuam de forma interligada, tornando o processo de alfabetização ainda mais desafiador e complexo, impedindo os alunos de alcançarem os objetivos propostos para cada faixa etária, nos conteúdos de leitura, escrita e cálculos, principalmente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Esta dissertação aborda um estudo de caso que visa analisar os desafios enfrentados por alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, sendo promovidos para os anos finais do Ensino Fundamental sem habilidades adequadas de leitura e escrita para essa etapa da escolaridade. A escola pesquisada atende 917 alunos, conforme dados do Censo Escolar 2022, nos turnos da manhã, com anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; tarde, com anos iniciais do Ensino Fundamental; e noite, com turmas do EJA. A escola tem uma boa estrutura física e dispõe de professores habilitados nas áreas em que atuam. A comunidade escolar é constituída por alunos que moram no entorno da escola. A escola está localizada em um bairro da Zona Norte da cidade e, segundo pesquisa realizada por Zanella (2022), o bairro apresenta uma elevada taxa de criminalidade e disseminação de drogas, tornando nossos estudantes mais suscetíveis a riscos.

Com a finalidade de responder ao questionamento, foi delimitado o seguinte objetivo geral: compreender as causas das dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alguns alunos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever as dificuldades em leitura e escrita que os alunos da escola apresentam ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e de planilhas internas com diagnóstico de leitura e escrita; analisar o que tem provocado as dificuldades de leitura e escrita que são evidenciadas nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; e propor possíveis soluções para minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nas análises conduzidas, os objetivos estabelecidos para esta pesquisa incluem a apresentação do tópico do estudo do caso de gestão, a contextualização do ambiente em que ele ocorre, uma discussão teórica, bem como

definições de alguns conceitos importantes, além do percurso metodológico da pesquisa e as principais conclusões.

Na pesquisa, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa e fizemos uso tanto de dados primários² quanto secundários. Vamos analisar informações provenientes de avaliações externas em nível nacional e estadual, bem como de avaliações internas da escola.

A seguir, apresentamos as opções metodológicas escolhidas e detalhamos a condução da pesquisa, incluindo seus participantes e os instrumentos selecionados para a coleta de informações e, como instrumento de investigação, utilizaremos entrevistas. Essas foram realizadas com professores do 1º e 2º anos, que são responsáveis pela alfabetização, a fim de compreender suas práticas de ensino da alfabetização e obter relatos sobre como percebem o processo de alfabetização de seus alunos. Além disso, realizamos entrevistas com os professores do 5º ano, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos nessa fase e identificar as estratégias de intervenção que estão sendo implementadas para ajudar os alunos com dificuldades.

Por último, entrevistamos o gestor escolar e o especialista educacional, a fim de compreender a visão que têm dos alunos com dificuldades na alfabetização e quais ações estão sendo tomadas para apoiar esses alunos.

Assim, esta pesquisa está dividida em cinco capítulos, sendo eles: introdução, capítulo descritivo, capítulo analítico, capítulo propositivo e as considerações finais. O primeiro corresponde a esta introdução, em que há uma apresentação inicial do caso de gestão, meu vínculo com o caso e objetivos.

O segundo capítulo, “A defasagem em leitura e escrita dos alunos”, é o descritivo, tendo como objetivo descrever a situação de defasagem dos alunos no processo de leitura e escrita ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Detalhamos o caso de gestão, analisando a alfabetização e a defasagem em leitura e escrita dos alunos. Apresentamos seções com descrições das avaliações externas: uma apresentando o sistema de avaliação da educação brasileira, o Saeb, com uma subseção sobre o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe

² Dados primários são informações coletadas diretamente na fonte. Ao contrário dos dados secundários, que são dados previamente coletados e disponíveis em fontes como livros ou estudos anteriores.

para a alfabetização e outra seção apresentando o sistema de avaliações de Minas Gerais, o Simave, em que descrevemos sobre o Poalfa e Proeb e as avaliações diagnósticas e trimestrais que surgiram pós-pandemia. Temos, ainda, uma subseção descrevendo os dados do Proeb, especificamente, uma vez que é essa que avalia o 5º ano do Ensino Fundamental, foco do caso da pesquisa. A seguir, uma seção com a descrição e contextualização da escola e subseções com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas e comparações dos alunos em relação aos alunos de Minas Gerais (MG) e da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora (SRE-JF) e outra com dados internos da escola e um ditado conceitual aplicado pela autora do caso. O referido capítulo é predominantemente descritivo e apresenta o caso de gestão em estudo.

O terceiro capítulo, “Concepções norteadoras necessárias ao processo de alfabetização”, é um capítulo analítico, em que apresentamos a discussão teórica sobre as concepções e conceitos necessários para compreendermos um processo de alfabetização de sucesso. É composto por três seções embasadas em autores que tratam dos métodos de alfabetização, agrupados em sintéticos e analíticos. Nesse sentido, conceituamos alfabetização e letramento e descrevemos as fases da escrita sugeridas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) para que o professor possa avaliar o que a criança pensa sobre a escrita, suas hipóteses. Trazemos, também, o percurso metodológico da pesquisa, realizada por meio de questionários aplicados aos professores e à equipe pedagógica. Por fim, apresentamos, ainda nesse capítulo, a análise dos dados produzidos.

No capítulo 4, intitulado “Plano de Ação Educacional (PAE)”, trazemos uma proposta para minimizar essas dificuldades na alfabetização encontradas nos alunos.

No quinto e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais, que de forma alguma esgotam as pesquisas e contribuições para amenizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos, apenas finalizam a trajetória deste estudo.

2 OS DESAFIOS DA LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS

Este capítulo tem por objetivo descrever os níveis de dificuldades em leitura e escrita que os alunos da escola apresentam ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de resultados das avaliações do Saeb e Simave, assim como por planilhas internas com diagnóstico de leitura e escrita. Para tanto, tomamos, como ponto de partida a abordagem descritiva das dificuldades na alfabetização. O objetivo é detalhar e mostrar as evidências que comprovam o caso de gestão. Descrevemos a situação de defasagem dos alunos no processo de leitura e escrita ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental encontrada nos dados das avaliações externas nacionais, estaduais e nas avaliações internas realizadas pela própria escola.

O Quadro a seguir é um resumo do que será descrito no Capítulo 2.

Quadro 1 - Síntese do capítulo 2

Capítulo 2 - Discute a defasagem em leitura e escrita dos alunos ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando dados de avaliações nacionais e estaduais, juntamente com diagnósticos internos.					
Avaliação da educação brasileira: Saeb		Sistema de avaliação de Minas Gerais: Simave		Conhecendo a escola	
Linha do tempo de aplicação	O que a BNCC propõe para alfabetização	Proalfa Proeb Avaliações diagnósticas e trimestrais	Ênfase no Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano Níveis de desempenho Matriz de referência	Dados das avaliações externas: Comparativos de dados entre escola/estado/cidade	Avaliações Internas: Planilhas de leitura e escrita Ditado de palavras e frases
Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano					
Matriz de referência					

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observamos uma preocupação contínua com a aprendizagem dos alunos em nosso sistema educacional. As políticas públicas, iniciativas governamentais e empreendimentos educacionais estão voltados para um aprimoramento da alfabetização. Esse empenho visa diminuir os desafios e consolidar as habilidades da leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa inquietação surge devido aos índices bastante reduzidos de competência evidenciados pelo Saeb, que é responsável por avaliar a qualidade da educação nacional, as condições iguais de acesso à escola e de permanência nela e por investigar a

qualidade do ensino no país. Tais resultados também são evidenciados nos resultados das avaliações educacionais estaduais, como o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb), realizado em Minas Gerais por meio do Simave.

As discussões estão em torno de como os alunos estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental sem adquirir as habilidades de leitura e escrita, ou seja, ainda sem ler e escrever adequadamente para avançar a essa etapa da escolaridade. São abordados, mais especificamente, os dados das avaliações externas realizadas com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, descrevemos sobre as avaliações da educação em níveis nacional, estadual e internas. Dessa forma, este capítulo está organizado em três seções. Inicia com a apresentação do sistema de avaliação educacional brasileira, com foco no Saeb e no que a BNCC diz sobre a alfabetização e, em um segundo momento, traz o sistema de avaliações do Estado de Minas Gerais, o Simave, com uma subseção sobre o Proeb. Na terceira seção, descrevemos a instituição do caso de gestão e duas subseções descrevem dados das avaliações externas que os alunos do 5º ano realizaram e a última apresenta dados de avaliações internas, as quais evidenciam as dificuldades dos alunos no processo de leitura e escrita.

2.1 APRESENTANDO O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: SAEB

O Saeb possibilita uma visão panorâmica da educação, tem como objetivo conhecer a qualidade da educação, avaliando o desempenho dos alunos e das escolas em diferentes níveis de ensino, além de fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais e aprimoramento do sistema educacional como um todo. Segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep):

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (Inep, [2023a], recurso online).

O site ainda diz que o Saeb é “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Inep, [2023a], recurso online).

A primeira iniciativa brasileira em escala nacional foi a criação de uma avaliação externa que abrangesse quase todas as escolas do Brasil e coletasse informações sobre professores e alunos, com o propósito de monitorar a qualidade da educação em todas as regiões do país. Esse sistema nacional ficou conhecido como Sistema de Avaliação da Educação Básica, sob responsabilidade do Inep.

O Saeb foi criado em 1990 com um enfoque de conhecer a qualidade da Educação Básica e no decorrer dos anos sofreu modificações até chegar ao modelo atual. Segundo histórico descrito no site do Inep, “Com a criação do Saeb, o Governo Federal passa a conhecer a qualidade da educação básica brasileira. A primeira edição avalia uma amostra de escolas públicas” (Inep, [2023b], recurso online). Assim, a primeira avaliação foi amostral envolvendo escolas públicas. No decorrer dos anos foi se aprimorando, usando novas metodologias, criando matrizes de referências, abrangendo escolas públicas e particulares de forma amostral, depois censitária, sendo sempre que necessário, as reestruturações.

De acordo com o histórico descrito pelo Inep ([2023b]), em 1993 a aplicação da prova foi com o mesmo formato. Em 1995 houve uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Iniciou-se a comparação dos resultados ao longo do tempo e o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. Na edição de 1997, os itens para os testes passaram a ser elaborados a partir de matriz de referência própria. A análise do desempenho dos alunos realizada por meio dos níveis das escalas de proficiência. Em 1999, a novidade da quinta edição do Saeb foi a realização de estudo-piloto para a avaliação de ciências humanas. Não houve divulgação dos resultados dessa área. Em 2001 o novo foco foi a aplicação apenas das provas de Língua Portuguesa e Matemática³, tendo sido adotadas novas matrizes de referência. Em 2003 a aplicação aconteceu novamente como em 2001 (Inep, [2023b]).

³ Destacamos que nessa pesquisa não serão descritos dados das Avaliações de Matemática, uma vez que o foco é em leitura e escrita.

Em 2005 a avaliação foi reestruturada, sendo criada a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), Segundo o Inep ([2023b], recurso online):

O Saeb é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

Iniciou-se neste ano, então, a avaliação censitária nas escolas públicas, final dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em 2007, segundo site do Inep ([2023b]), com os dados das avaliações aplicadas pelo Saeb nasceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para avaliar a qualidade da educação básica nas escolas do país. O Ideb é a combinação da média de desempenho dos estudantes, verificada no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar (Inep, [2023b]).

Em 2009 e 2011 as avaliações mantiveram o formato. No ano de 2013, segundo o histórico do site do Inep ([2023b]), o foco do Saeb foi a alfabetização, com a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Segundo o site, “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013” (Inep, [2023b], recurso online). A referida avaliação foi aplicada em três edições, sendo a última em 2016.

No ano de 2015 a avaliação foi disponibilizada na Plataforma Devolutiva Pedagógica, que traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejarem ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes. A edição de 2019 marcou o início de uma fase de transição entre as matrizes de referência previamente utilizadas desde 2001 e as novas matrizes, elaboradas em conformidade com a BNCC. Ainda em 2019, foi feito um estudo-piloto para a avaliação da educação infantil, aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental já alinhado com a BNCC de forma amostral e realização de testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental também alinhado.

A partir da edição de 2019 (Inep, [2023b]), as siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb.

Em 2021 iniciou-se a implementação da avaliação da Educação Infantil, conduzida por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores, diretores de creches e pré-escolas, assim como para gestores das redes.

Após pesquisas, verificamos que os principais objetivos do Saeb incluem: avaliar a excelência da educação, garantindo a equidade de acesso e permanência na escola para todos; oferecer informações e evidências que embasam a formulação de políticas públicas pelo governo, visando à melhoria contínua da educação; além de analisar a qualidade do ensino em todo o país; estimular o interesse de um público mais amplo na área de avaliação; e encorajar pesquisas relacionadas ao tema.

O Saeb transforma os dados coletados em indicadores que auxiliam na compreensão do cenário educacional no Brasil. Um desses indicadores, mencionado anteriormente, é o já conhecido Ideb.

Por meio de avaliações e questionários realizados a cada biênio na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb apresenta uma escala de proficiência dos alunos avaliados, interpretando esses resultados à luz de várias informações contextuais. Essa escala de proficiência, obtida pela TRI, consiste em um conjunto ordenado de números que mede a habilidade dos alunos em uma determinada área de conhecimento. Esses dados possibilitam que as instituições de ensino e as redes municipais e estaduais avaliem a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

A escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental descrita pelo Saeb e quais habilidades os alunos são capazes de demonstrar em cada nível de desempenho está no Quadro 2.

Quadro 2 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental do Saeb com a descrição das habilidades propostas para cada nível

Nível	Descrição das habilidades propostas para cada nível
Nível 0 Desempenho menor que 125	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
	Os estudantes provavelmente são capazes de:

Nível	Descrição das habilidades propostas para cada nível
Nível 1 Desempenho entre 125 e 150	<p>Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios.</p> <p>Identificar o tema de um texto.</p> <p>Localizar elementos como o personagem principal.</p> <p>Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</p>
Nível 2 Desempenho entre 150 e 175	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Localizar informações explícitas em contos.</p> <p>Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas.</p> <p>Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos.</p> <p>Inferir características de personagens em fábulas.</p> <p>Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.</p>
Nível 3 Desempenho entre 175 e 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Localizar informação explícita em contos e reportagens.</p> <p>Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.</p> <p>Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</p>
Nível 4 Desempenho entre 200 e 225	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.</p> <p>Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.</p> <p>Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.</p> <p>Identificar assuntos comuns a duas reportagens.</p> <p>Identificar o efeito de humor em piadas.</p> <p>Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.</p> <p>Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</p> <p>Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</p>
Nível 5 Desempenho entre 225 e 250	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</p> <p>Identificar assunto comum a cartas e poemas.</p> <p>Identificar informação explícita em letras de música e contos.</p> <p>Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</p> <p>Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</p> <p>Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</p> <p>Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</p> <p>Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</p> <p>Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</p>

Nível	Descrição das habilidades propostas para cada nível
	Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho entre 250 e 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho entre 275 e 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho entre 300 e 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: Adaptado de Inep (2020, p. 5).

Temos, também, as matrizes de referência, que são utilizadas em avaliações em larga escala para estabelecer conteúdos teóricos para a formulação dos testes ou questionários e indicam as habilidades a serem medidas.

Segundo o Inep ([2023c], recurso online), “as matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada”.

Desde 2019, o Saeb está passando por modificações, consequentemente as matrizes também, as que eram usadas desde 2001 estão gradualmente sendo substituídas por aquelas alinhadas com a BNCC.

No Quadro 3 estão descritas as matrizes de referência de Língua Portuguesa do Saeb e os tópicos e seus descritores para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 3 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: tópicos e seus descritores para o 5º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação linguística	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep ([2023d], p. 1).

No Brasil, a criação do Saeb, em 1990, foi o início da implementação de novos modos de gestão e regulação da educação básica. A partir de 2005 sofreu significativa mudança, deixando de ser exclusivamente amostral, e vários sistemas estaduais e municipais de ensino básico desenvolveram sistemas próprios de

avaliação acompanhando a tendência das avaliações nacionais. Todavia, anteriormente, o Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Simave; e o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaace), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm surgindo desde então: são dez os estados nos quais essa modalidade de avaliação se realiza (Lopes, 2007).

Assim, a iniciativa dos estados de criarem seus sistemas de avaliações educacionais tem como objetivo monitorar o desempenho das escolas e dos alunos, detectando falhas para que possam modificá-las em busca de uma educação de qualidade. Além do Saeb, que é aplicado em todo país, os estados têm suas iniciativas estaduais específicas de avaliações, provas e indicadores adicionais para acompanhar o progresso educacional no seu território. Essas ações visam melhorar a educação no estado, fornecendo dados para tomadas de decisões no sistema de educação estadual.

A seguir apresentamos um pouco sobre a alfabetização e a BNCC, um documento normativo aplicável às redes de ensino, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas. A BNCC é uma referência obrigatória para a criação de currículos escolares e propostas pedagógicas destinadas a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em território brasileiro. Portanto, na próxima seção descrevemos qual a proposta do documento para a alfabetização dos alunos.

2.1.1 O que a BNCC propõe para a alfabetização

Nessa subseção tratamos do documento da BNCC e do que ele descreve e sugere para o processo de alfabetização dos alunos.

Educar o indivíduo é uma das ações mais fundamentais para o desenvolvimento de qualquer nação e a BNCC desempenha um papel crucial na garantia de que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. A alfabetização é a base do processo de escolarização. Assim, explorar a alfabetização na BNCC, destacando sua importância, princípios orientadores e o que ela descreve sobre prazos para alfabetizar o aluno, se tornam temas importantes para os educadores que trabalham com a alfabetização dos alunos.

A BNCC é um documento normativo que estabelece os conteúdos, competências e habilidades que todos os estudantes da educação básica no Brasil

devem desenvolver ao longo de sua jornada educacional. Funciona como um guia para a elaboração dos currículos escolares de todas as redes de ensino do país, tanto públicas quanto privadas. Foi criada com o intuito de trazer mais equidade e qualidade ao sistema educacional brasileiro, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de base sólida e consistente. Busca contribuir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma educação que os prepare para os desafios do mundo contemporâneo. No próprio documento encontramos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017a, p. 7).

O documento abrange a Educação Infantil (creches e pré-escolas), o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano), sendo organizado em áreas de conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, entre outras. Para cada área, a BNCC define objetos de aprendizagem, competências gerais e específicas e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação.

O documento descreve que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que a criança deve ser alfabetizada. Segundo a BNCC, “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017a, p. 89).

Encontramos, ainda, uma abordagem sobre o processo de alfabetização, em que ela deve ser o foco central da abordagem pedagógica nessa fase. Durante esse período do Ensino Fundamental é importante que os estudantes adquiram um profundo entendimento do alfabeto e das complexidades da escrita e leitura, visando habilitar os alunos a se tornarem alfabetizados, o que significa que eles se tornam capazes de "codificar e decodificar" os sons da língua (fonemas) em símbolos

gráficos (grafemas ou letras). Esse desenvolvimento inclui a aquisição de consciência fonológica, compreendendo os fonemas da Língua Portuguesa do Brasil e como eles se organizam em unidades sonoras maiores, como sílabas e palavras. Além disso, é crucial que os alunos adquiram conhecimento sobre o alfabeto em seus diversos formatos, incluindo letras maiúsculas e minúsculas em estilos de escrita como imprensa e cursiva. Também é importante que eles estabeleçam conexões entre esses dois sistemas de representação da língua, conhecidas como relações grafofônicas, ou seja, as relações de correspondência entre letras e sons.

No documento da BNCC encontramos o que é preciso saber nesse processo de alfabetização, segundo pesquisa sobre a construção da língua pela criança:

- a) diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- b) desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- c) construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- d) perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- e) construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- f) perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- g) até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2017a, p. 91).

Concluindo, a BNCC estabelece diretrizes para a alfabetização dos alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental, o que implica que, ao avançarem para os anos finais, já deveriam possuir habilidades adequadas de leitura e escrita. A BNCC (Brasil, 2017) descreve que:

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017a, p. 55).

Entretanto, esta apropriação do sistema de escrita alfabética não está sendo verificada em alguns alunos. O domínio do código escrito é essencial, mas sem seu

uso social, a alfabetização perde seu propósito. A capacidade de ler e escrever devem ser aplicadas em contextos sociais para ser verdadeiramente significativa.

O letramento refere-se ao conjunto de práticas sociais que envolvem o uso efetivo da leitura e escrita em diferentes contextos e situações da vida cotidiana. Envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também compreender textos de diferentes gêneros, interpretar informações, fazer inferências, analisar criticamente textos e usar a linguagem de forma eficaz para comunicar ideias e interagir com o mundo ao redor. O letramento não se limita ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas refere-se à competência em utilizar a linguagem escrita de maneira significativa e funcional em diversas esferas da vida pessoal, social e profissional.

Assim, o alfabetizar letrando é uma abordagem no ensino da leitura e escrita que vai além do simples domínio das habilidades básicas de decodificação de letras e palavras. Envolve não apenas aprender a ler e escrever, mas também desenvolver a capacidade de compreender e usar a linguagem de maneira significativa em contextos diversos e reais. Nessa perspectiva, os alunos não apenas adquirem as habilidades técnicas da alfabetização, como também são capacitados a interpretar textos, reconhecer diferentes gêneros textuais, analisar criticamente informações e expressar suas próprias ideias de forma eficaz por escrito. Discutiremos mais profundamente adiante os conceitos de letramento e alfabetização.

Na próxima seção, falaremos sobre o Simave, que é o sistema de avaliação do Estado de Minas Gerais, que desempenha um papel crucial na análise e melhoria contínua da qualidade da educação. Exploraremos as avaliações aplicadas pelo Simave: Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), Proeb e avaliações diagnósticas e trimestrais, dando ênfase ao Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano. Descreveremos, também, níveis de desempenho e matriz de referência.

2.2 APRESENTANDO O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE MINAS GERAIS (SIMAVE)

Em Minas Gerais temos o Simave, que é apresentado nessa seção. Por meio de colaborações entre representantes de entidades governamentais, atores políticos e professores universitários, o Simave foi idealizado. Essa iniciativa foi traçada por parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG),

SRE, Superintendências de Avaliação, o MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia, bem como figuras políticas, incluindo o governador e o secretário adjunto. A UFJF também desempenhou um papel fundamental.

A trajetória do Simave teve início durante a gestão do governador Itamar Franco (1999-2002), com avaliações censitárias, e foi consolidada no primeiro mandato do governo estadual de Aécio Neves (2003-2006), como parte integrante do programa de reforma conhecido como "Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública".

A sigla Simave representa o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, uma plataforma que contém avaliações em larga escala para medir os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. A SEE-MG regulamentou o Simave em 2000 e continua coordenando suas atividades, buscando avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública de ensino e impulsionar melhorias em prol de uma educação de alta qualidade em Minas Gerais.

Instituído pela Resolução nº 14/2000 (Minas Gerais, 2000a) e reeditada pela Resolução nº 104/2000 (Minas Gerais, 2000b), o Sistema Mineiro de Avaliação é responsável por dar início a um ciclo de avaliações no Estado de Minas Gerais, sob os princípios gerais da descentralização, participação, centralidade da escola, gestão consorciada, formação do professor, equidade, publicidade e independência (Minas Gerais, 2000b).

Anualmente, o Simave agrupa escolas da rede estadual e municipal, realizando avaliações com o objetivo de medir o grau de conhecimento e habilidades adquiridos pelos alunos. Inicialmente, o foco era os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, além do 3º ano do Ensino Médio, por meio do Proeb. Posteriormente, em 2006, o Simave expandiu-se para incluir também os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização.

Atualmente, o Proalfa conduz avaliações censitárias anuais para os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. O Proeb, por sua vez, acontece desde 2000 e também realiza avaliações censitárias anuais em Língua Portuguesa e Matemática. Originalmente, o Proeb avaliava alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em anos pares. Em anos ímpares, avaliava alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e das 1ª e 3ª séries

do Ensino Médio. No entanto, agora foca apenas nas etapas finais de cada ciclo de escolarização.

A partir de 2021, ano em que a SEE-MG iniciou as avaliações trimestrais formativas em resposta aos desafios educacionais decorrentes da pandemia ocasionada pela Covid-19, reconhecendo os impactos nas trajetórias educacionais dos estudantes, a SEE-MG ampliou consideravelmente a finalidade das avaliações e as implementou em sua rede escolar.

Vale ressaltar que em 2020 não houve aplicação, pois era período pandêmico, tendo sido retomadas as atividades avaliativas do Proeb e Proalfa no ano de 2022.

As Avaliações Sistêmicas de Aprendizagem, como são chamadas, compreendem um conjunto de três avaliações distintas: uma Avaliação Diagnóstica seguida por duas Avaliações Trimestrais. Essas avaliações são cuidadosamente projetadas para fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento educacional dos alunos ao longo do tempo, permitindo que educadores e gestores identifiquem tendências, ajustem abordagens pedagógicas e implementem estratégias de apoio personalizadas.

Essa abordagem visa não apenas medir o progresso acadêmico, mas também desempenha um papel crucial na identificação e análise das lacunas educacionais e defasagens de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. O objetivo primordial dessas avaliações é diagnosticar, de forma precisa, as áreas de fragilidade educacional, proporcionando uma oportunidade de intervenção oportuna durante o próprio período letivo. As avaliações trimestrais formativas são realizadas para estudantes da educação básica na rede estadual, abrangendo do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo diferentes modalidades, englobando avaliações diagnósticas e intermediárias que são acompanhadas pelo sistema de monitoramento da aprendizagem.

Ao adotar essa abordagem, a SEE-MG reforça seu compromisso com a qualidade da educação e com a promoção de oportunidades de aprendizado eficazes para todos os estudantes, mesmo diante dos desafios excepcionais apresentados pela pandemia ocasionada pela Covid-19. A ênfase na natureza formativa das avaliações reflete a busca contínua por aprimoramento e adaptação,

garantindo que o sistema educacional do estado esteja preparado para enfrentar as demandas em constante evolução do ambiente global e local.

No Quadro 4 podemos verificar quais são os componentes curriculares avaliados em cada etapa de Ensino Fundamental e Médio nas avaliações diagnósticas e trimestrais. Vale ressaltar que não há essas avaliações no 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Componentes curriculares avaliados em cada ano de escolaridade do ensino regular nas avaliações diagnósticas e trimestrais

Ano de escolaridade	Componentes avaliados nas avaliações diagnósticas e trimestrais
2º ano 4º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática
5º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História
6º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física
7º ano 9º ano EF	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física
1º ano EM	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Artes, Biologia, Física, Química
2º ano EM	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Educação Física, Artes, Biologia, Física, Química
3º ano EM	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, Biologia, Física, Química

Fonte: Minas Gerais ([2023b]).

Os resultados das avaliações conduzidas pelo Simave permitem a medição do desempenho dos alunos da rede estadual em diversos aspectos curriculares. Além disso, esses dados alimentam o Índice de Desenvolvimento Educacional de Minas Gerais (Ideb Minas).

No decorrer de duas décadas, os resultados obtidos por meio do Simave têm desempenhado um papel importante na formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para o aprimoramento da qualidade da educação em Minas Gerais e a promoção da equidade. No entanto, para que o programa exerça seu impacto pleno na melhoria da qualidade da educação, é essencial que gestores, professores e equipes pedagógicas compreendam e apliquem as informações disponibilizadas pelos diversos indicadores que compõem os resultados das avaliações.

Na próxima seção apresentaremos os dados do Proeb referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental, traremos os níveis estabelecidos pelo Simave 2019 e as suas características e as descrições pedagógicas para cada nível de desempenho. Também faremos um quadro comparativo entre a matriz de referência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental do Proeb e do Saeb. Mostraremos alguns índices sobre o quantitativo dos alunos do 5º ano do Estado de Minas Gerais, nos anos de 2016, 2018 e 2019, que se encontram no nível baixo.

Os estados, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida, aplicam as avaliações externas, detectam disparidades e deficiências na educação ofertada e, assim, implementam políticas públicas na busca de melhorar a qualidade das escolas e do ensino oferecido aos alunos.

O Estado de Minas Gerais adota o Simave com suas avaliações; porém, é fundamental reconhecer que, mesmo após duas décadas de sua implementação, ainda encontramos crianças que não alcançaram a alfabetização.

É importante destacar que, embora as avaliações externas sejam fundamentais, não devem ser consideradas como único critério para avaliar o desempenho escolar. Sua principal finalidade é aferir a proficiência em áreas específicas, não necessariamente a alfabetização. O Simave, ao aferir proficiência, não contribui diretamente para a aprendizagem em si. No entanto, desempenha um papel valioso ao fornecer indicadores que permitem uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim, as avaliações externas como o Simave oferecem dados importantes que podem orientar a revisão e o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino e do aprendizado. No entanto, para analisar os alunos que saem dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar o processo de alfabetização, buscamos evidências nas avaliações externas, particularmente no Simave/Proeb. A seguir, enfatizaremos o Proeb.

2.2.1 Proeb avaliação externa estadual do 5º ano do Ensino Fundamental

Sobre o Proeb, foco dessa seção, destacamos que se trata de uma avaliação externa aplicada nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental em Minas Gerais, público alvo do caso de gestão, gerando dados com o objetivo de ajudar as autoridades educacionais a tomarem decisões, de desenvolver políticas

educacionais e de identificar áreas que necessitam de melhorias. No contexto mineiro, essas avaliações podem abranger vários aspectos da educação, desde a qualidade do ensino até o desenvolvimento de políticas públicas. O objetivo das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação é mensurar a qualidade da educação. Para isso, por meio do Proeb, almeja-se aferir os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos ao terminar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o site do Portal das Avaliações Educacionais de Minas Gerais (Minas Gerais, [2023a], recurso online):

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb): avaliação em larga escala, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados do desempenho das escolas nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. São avaliados o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao medir o desempenho dos alunos em áreas-chave do currículo, como Língua Portuguesa e Matemática, o estado pode ter uma compreensão clara do nível de aprendizado dos alunos ao saírem dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar áreas que precisam de mudanças.

Segundo o Simave, o desempenho escolar de qualidade implica a concretização dos objetivos curriculares - traduzidos em direitos de aprendizagem - propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desempenho estudantil que permitem identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes - aferido por meio dos testes de proficiência - e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram, e cada padrão agrupa estudantes com desempenho similar.

Sobre o Proeb, destacamos que se trata de uma avaliação censitária que visa à verificação do desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino (municipal e estadual) de Minas Gerais. A legislação que a implementou foi a Resolução nº 104/2000: “Reedita, com alterações, a Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - Simave e cria o Programa de Avaliação de Rede Pública de Educação Básica - Proeb” (Minas Gerais, 2000b, recurso online).

Segundo o site do Simave, os padrões de desempenho estudantil estabelecidos para o 2019 nas avaliações do Proeb são classificados em nível baixo, intermediário, recomendável e avançado, cada um com suas respectivas características. Ainda há no site uma descrição pedagógica de cada nível de desempenho, descrevendo o que provavelmente o aluno já consolidou no seu processo de ensino aprendizagem segundo o nível de desempenho alçado pós-realização da avaliação.

No Quadro 5 estão descritos os níveis estabelecidos e suas características.

Quadro 5 - Níveis estabelecidos pelo Simave/Proeb 2019 e as suas características

Nível	Características
Nível baixo	Reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Nível intermediário	Agrupam estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Nível recomendável	Reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade e que, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Nível avançado	Agrupam estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023b]).

No Quadro 6 estão as descrições pedagógicas de cada nível de desempenho do Proeb.

Quadro 6 - Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb

Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb		
Baixo	Nível 1 Até 125 pontos	Ler frases.
		Localizar informações em frases, em bilhetes curtos e em versos.
		Reconhecer gênero e finalidade de receitas.
		Interpretar textos curtos com auxílio de elementos não verbais, como tirinhas e cartuns.
	Nível 2 de 125 a 150 pontos	Identificar o personagem principal em contos.
		Localizar informações em poemas narrativos.
		Realizar inferência em textos não verbais e que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas.
		Identificar expressões próprias da oralidade e marcas de informalidade na fala de personagem em histórias em quadrinhos.
		Reconhecer os gêneros receita e adivinha e a finalidade de textos

Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb			
	informativos.		
	Identificar o personagem principal em narrativas simples.		
Intermediário	Nível 3 De 150 a 175 pontos	Localizar informação explícita em contos, em receitas e em textos informativos curtos.	
		Identificar o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas.	
		Reconhecer a finalidade de receitas, manuais, textos informativos e regulamentos.	
		Inferir características de personagem em fábulas.	
		Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas e inferir o sentido de expressão em tirinhas.	
		Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários e em lendas.	
		Nível 4 De 175 a 200 pontos	Localizar informação explícita em contos, reportagens e fábulas.
	Localizar informação explícita em propagandas, com ou sem apoio de recursos gráficos, e em instruções de jogo.		
	Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.		
	Inferir o sentido de palavra, de expressão ou o assunto em cartas, contos, poemas, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.		
	Depreender o efeito de sentido sugerido pelo ponto de exclamação em contos e pelo travessão em fábulas.		
	Reconhecer o gênero fábula.		
	Identificar a finalidade de textos informativos.		
	Recomendável	Nível 5 De 200 a 225 pontos	Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música.			
Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.			
Identificar assunto comum a duas reportagens.			
Identificar efeito de humor em piadas.			
Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, notícias, contos e poemas.			
Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos, tirinhas e textos didáticos, além de reconhecer o referente de expressão adverbial em contos.			
Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.			
Inferir efeito de humor em tirinhas e em histórias em quadrinhos.			
Estabelecer relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar em textos didáticos e em contos.			
Reconhecer marcas características da linguagem científica em textos didáticos.			
Nível 6 de 225 a 250 pontos			Identificar assunto e informação principal em reportagens e contos.
			Identificar assunto comum a cartas e poemas e a poemas e notícias.
		Identificar informação explícita em letras de música e contos.	
		Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.	
		Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em	

Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb		
		verbetes, lendas e contos.
		Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.
		Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
		Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.
		Inferir a finalidade de fábulas e de resenhas.
		Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.
		Inferir informação em poemas, reportagens, cartas e fábulas.
		Diferenciar opinião de fato em reportagens e em contos.
		Interpretar efeito de humor e inferir sentido de palavra em piadas e tirinhas.
		Inferir sentido de palavra ou expressão em reportagens.
Avançada	Nível 7 de 250 a 275 pontos	Identificar opinião em reportagens, biografias e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.
		Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.
		Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.
		Reconhecer relação de causa e consequência em reportagens, relação lógico-discursiva em contos e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.
		Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, notícias, reportagens e tirinhas.
		Inferir informação em contos e reportagens.
		Inferir moral e efeito de humor em piadas, fábulas e histórias em quadrinhos.
	Nível 8 de 275 a 300 pontos	Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.
		Identificar opinião em poemas, crônicas, cartas pessoais e notícias.
		Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e o assunto comum a duas reportagens.
		Inferir informação comum na comparação entre reportagens e charges.
		Reconhecer elementos da narrativa em fábulas e em contos.
		Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos, crônicas e em textos didáticos e informativos.
		Inferir informação em fábulas e em contos, efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música e o significado de palavra em textos didáticos.
		Interpretar efeito de humor em piadas, tirinhas e contos.
		Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
		Identificar marcas da linguagem formal/padrão em reportagens e as marcas linguísticas que caracterizam o público-alvo de textos de orientação.
		Reconhecer a finalidade de textos didáticos.
		Nível 9 de 300 a 325
Identificar o trecho que apresenta uma opinião em reportagens.		

Descrição pedagógica de cada nível de desempenho do Proeb		
	pontos	Reconhecer sentido de locução adverbial e conjunção aditiva em notícias e elementos da narrativa em fábulas e contos.
		Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.
		Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
		Inferir informações e o sentido de expressão em poemas narrativos, em textos informativos e em fábulas.
		Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas, piadas e tirinhas.
	Nível 10 Acima de 325 pontos	Identificar o trecho que apresenta uma opinião em fábulas, resenhas e notícias.
		Reconhecer sentido de advérbios em poemas, cartas do leitor e textos didáticos.
		Reconhecer a informação comum em duas reportagens.
		Inferir o efeito de espanto sugerido pelo uso de exclamação na fala de personagem em tirinhas.
		Inferir informação sobre a ação de um personagem em lendas e tirinhas.
		Identificar marcas da linguagem informal em trecho de reportagens e de contos.
		Identificar o fato gerador do enredo em contos.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023b]).

Outro assunto importante quando se fala de avaliação em larga escala são as matrizes de referência. O termo "Matriz de Referência" é empregado no contexto de avaliações em larga escala para definir as bases teóricas de cada teste. Ele indica as habilidades a serem avaliadas e guia a elaboração dos itens. Além disso, orienta a criação de escalas de proficiência, que detalham os níveis de habilidade dos estudantes e as tarefas que são prováveis de serem executadas no contexto da avaliação.

Uma matriz de referência é um documento estruturado que descreve o conteúdo a ser avaliado em um exame, levando em conta as habilidades específicas de cada série e disciplina. Dentro da matriz de referência para avaliação, encontram-se os descritores, que descrevem as habilidades a serem avaliadas em testes externos e são a base para a elaboração das questões. Os descritores são elementos essenciais em cada área de conhecimento, mostrando as habilidades esperadas dos estudantes em diferentes etapas da educação e que podem ser medidas em avaliações padronizadas.

É relevante destacar que as matrizes de referência não devem ser confundidas com currículos, os quais possuem uma finalidade mais abrangente. Elas também não se misturam com procedimentos, estratégias de ensino ou

orientações metodológicas. As matrizes representam recortes específicos dos conteúdos curriculares para cada etapa escolar. Elas servem como referência tanto para os participantes dos testes, facilitando a preparação, quanto para a análise dos resultados das avaliações aplicadas.

As matrizes de referência dos testes do Proeb são elaboradas pelo Simave. São estruturadas a partir das competências e habilidades esperadas para cada etapa da educação básica avaliada. Também são moldadas pela legislação educacional brasileira e pelo consenso entre professores, pesquisadores e especialistas, definindo as habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. Abaixo, no Quadro 7, estão as matrizes de referência do Proeb de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental do Proeb

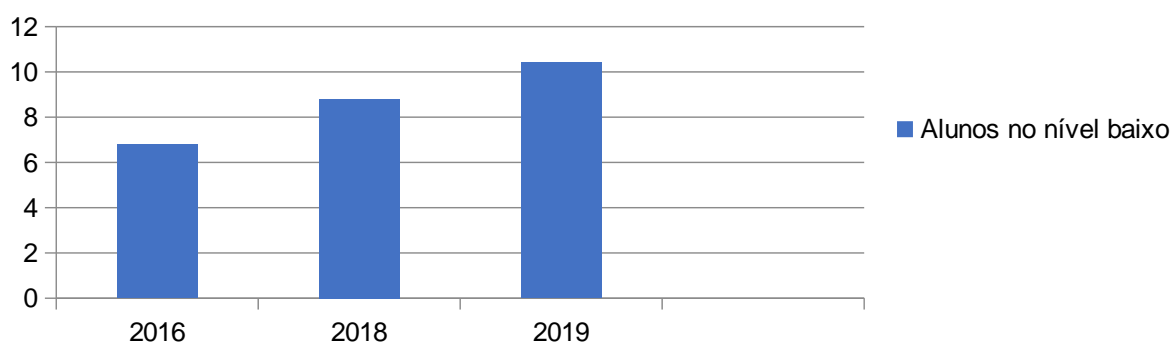
Procedimentos de leitura	D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
	D02	Localizar informações explícitas em um texto.
	D03	Inferir informações em um texto.
	D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
	D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D06	Identificar o gênero de um texto.
	D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
	D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
Relação entre textos	D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
Coerência e coesão no processamento do texto	D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
	D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
	D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
	D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D19	Identificar efeitos de humor em textos variados.
Variação linguística	D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023b]).

Ao analisar as matrizes descritas no Quadro 7, verificamos que abordam tópicos e descritores que serão avaliados e quais habilidades serão necessárias para essa fase da escolaridade

No que se refere aos dados gerados pelas avaliações do Proeb, é possível verificar um aumento do número de alunos sem as habilidades necessárias nesse segmento de ensino. No Gráfico 1, a seguir, estão expostos os dados dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que se encontram no nível baixo no Estado de Minas Gerais nos anos de 2016, 2018 e 2019, para uma comparação.

Gráfico 1 - Quantitativo dos alunos do 5º ano do estado de Minas Gerais, nos anos de 2016, 2018 e 2019 que se encontram no nível baixo



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2022a]).

Os dados apresentados pelo Proeb do 5º ano dos alunos do Estado de Minas Gerais mostram que em 2016 eram 6,8% dos alunos no nível baixo; em 2018, o número aumentou para 8,8% e, em 2019⁴, cresceu para 10,4%. Como descrito anteriormente, o nível baixo representa alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles que necessitam de uma intervenção pedagógica porque ainda não estão em condições de concluir essa fase da escolaridade.

Assim, o gráfico possibilita uma visão de como vem aumentando o percentual dos alunos que se encontram no nível baixo a cada ano. Isso é algo que compromete todo o desempenho do aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, levando-o a uma trajetória escolar repleta de frustrações, com evoluções mínimas.

⁴ Devido à pandemia do Covid-19, não foi possível obter informações mais atualizadas, uma vez que as avaliações não puderam ser realizadas.

A seguir, na terceira seção deste capítulo, descreveremos a instituição de ensino do caso de gestão estudado, suas características físico-estruturais, quadro de recursos humanos e perfil do público atendido. Ela está dividida em duas subseções: uma com dados das avaliações externas e outra com dados coletados internamente.

2.3 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR TEODORO COELHO

A Escola Estadual Professor Teodoro Coelho está localizada na Zona Norte do Município de Juiz de Fora, Minas Gerais. O município se estende por 1.435,7 km². Tem, segundo o último censo de 2022, uma população de 540.756 habitantes, com uma densidade demográfica de 376,64 habitantes por quilômetro quadrado, e pertence à Mesorregião da Zona da Mata. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010 da cidade de Juiz de Fora foi de 0,778.

A escola atende os alunos em três turnos, sendo: manhã, do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio; tarde, 1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental; e noturno, turmas de EJA, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante disso, é um desafio diário lidar com as demandas externas. As diversidades dos sujeitos e a falta de interesse com o processo de ensino-aprendizagem são questões com as quais o professor deve lidar. Percebemos uma enorme falta de comprometimento familiar com a vida escolar dos alunos. A infrequência em todos os segmentos do Ensino Fundamental é uma “luta diária”. É marcante, também, a fragilidade da comunidade atendida, pois a escola está situada, como já citado anteriormente, em um bairro com considerável índice de criminalidade e circulação de drogas, tornando nossos discentes mais vulneráveis (Zanella, 2022).

Segundo pesquisa realizada na cidade, o que se destaca no levantamento feito pela Promotoria de Justiça da Vara do Tribunal do Júri de Juiz de Fora é que são várias as áreas de vulnerabilidade. A pesquisa revela 15 áreas com maior incidência dos delitos contra a vida. A Zona Norte lidera o ranque com seis bairros. O bairro em que está localizada a escola situa-se na Zona Norte e é o segundo com maior índice. Os números levantados foram extraídos do Sistema de Informatização dos Serviços das Comarcas (Siscom), disponibilizado pelo Tribunal de Justiça de

Minas Gerais (TJMG). Os motivos indeterminados alcançaram 51,44%, os atritos pessoais chegaram a 19,22%, o tráfico de drogas foi a causa provável em 13,66%, vinganças teriam motivado 13,22%, enquanto ações passionais estariam relacionadas a 2,44% (Zanella, 2022).

Apesar dos altos índices de violência enfrentados pela escola, ela se destaca por manter uma excelente estrutura física. As instalações são bem conservadas e oferecem um ambiente adequado para o aprendizado, tem biblioteca, quadra descoberta, laboratório de informática com acesso à internet, 13 salas de aula, cantina e despensa para armazenamento e preparo da merenda, refeitório, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) - que necessita, contudo, de reforma para acessibilidade - sala de direção/especialista educacional, secretaria, sala de professores, amplo espaço externo com jardim, parquinho, estacionamento e uma “pequena quadra” gramada. A seguir, algumas imagens da escola foco do caso de gestão. A Figura 1 é a entrada da escola.

Figura 1 - Foto da entrada da escola



Fonte: Acervo da autora (2022).

Podemos observar que é uma entrada atrativa, com espaços verdes da natureza, bem cuidada, com um portão de acesso ao interior da escola. A Figura 2 é o pátio interno da escola.

Figura 2 - Foto do pátio interno da escola



Fonte: Acervo da autora (2022).

No pátio interno da escola estão as laterais e as portas das salas de aula. Ali acontecem os intervalos dos alunos. O local possui banco e algumas pinturas no chão para os alunos brincarem, são desenhos com números e letras. A Figura 3 é de uma sala de aula.

Figura 3 - Foto de uma sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2022).

As salas de aulas são espaçosas, com carteiras novas, quadro branco e alguns trabalhos dos alunos expostos nas paredes.

No Quadro 8 temos a apresentação dos discentes, distribuição por etapas e docentes com um enquadramento funcional, área de atuação e nível de escolaridade.

Quadro 8 - Quadro de profissionais e alunos da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho

	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino Médio	EJA
Nº de alunos	275	267	237	38
Nº de professores	20	26	25	11
Professores com graduação/ Licenciatura	19	25	25	11
Professores com pós-graduação	7	4	11	11
Professores com mestrado	0	3	4	4
Professores com doutorado	0	2		2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebemos que o ambiente da escola está propício ao sucesso, pois os professores possuem qualificação para trabalhar com a alfabetização e aprendizagem dos alunos, porém não é o que percebemos de fato. Nesse cenário, na alfabetização, o que se destaca nas observações é o quanto vem subindo o número de alunos que estão iniciando o 6º ano sem consolidar as habilidades elementares para essa etapa de ensino.

Um dos programas que a escola vem adotando desde 2022 para contribuir na solução do problema⁵ é o Programa de Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), implementado com o objetivo de minimizar as dificuldades em Língua Portuguesa e/ou Matemática e, assim, buscar melhorar a aprendizagem dos alunos nesses componentes curriculares.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais visando oportunizar aos estudantes a vivência de atividades que intensifiquem as aprendizagens estruturantes ofertou, nos anos 2019 e 2021, o programa Reforço Escolar. Em 2022 o Reforço Escolar terá continuidade e seu objetivo será promover condições de aprendizagem diferenciadas para os estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade, além de resgatar os estudantes que tiveram dificuldades em continuar suas atividades no decorrer dos

⁵ Os dados que evidenciam o caso de gestão serão detalhados na seção subsequente.

anos letivos 2020 e 2021, em um trabalho pedagógico mais individualizado e direcionado, incluindo novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas. Assim, as aulas extras para fortalecimento das aprendizagens - Reforço Escolar - pretendem potencializar a melhoria do fluxo escolar garantindo ações eficazes para a aprendizagem dos estudantes (Minas Gerais, 2022b).

O PFA tem como objetivo diminuir a evasão e o abandono, reduzir as desigualdades educacionais e garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, com ações organizadas em quatro pilares: escola acolhedora, reforço escolar, intervenção pedagógica e os melhores sábados letivos da sua vida (Minas Gerais, 2022b).

A escola acolhedora busca tornar o ambiente escolar agradável e propício à aprendizagem e os “melhores sábados letivos da sua vida” são sábados letivos em que os alunos vão à escola na busca de melhorar a sua aprendizagem com atividades ludopedagógicas diferenciadas.

A intervenção pedagógica realizada no próprio turno de aula do aluno ocorre por uma divisão em agrupamento de acordo com o nível de dificuldade que os alunos apresentam. O reforço escolar acontece no contraturno, com professores designados para esse fim. Nesse horário são atendidos os alunos com dificuldades, autorizados pelos responsáveis a participar desse momento de aula extra para minimizar as dificuldades. Todas as ações são realizadas com os alunos dos 5º anos com o objetivo de trabalhar leitura, escrita, interpretação e cálculos, para que essas habilidades sejam desenvolvidas e consolidadas de modo que, ao irem para o 6º ano, os estudantes tenham consolidado os saberes necessários para essa etapa de ensino.

Na seção a seguir apresentaremos os dados da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho nas avaliações externas e alguns quadros comparativos.

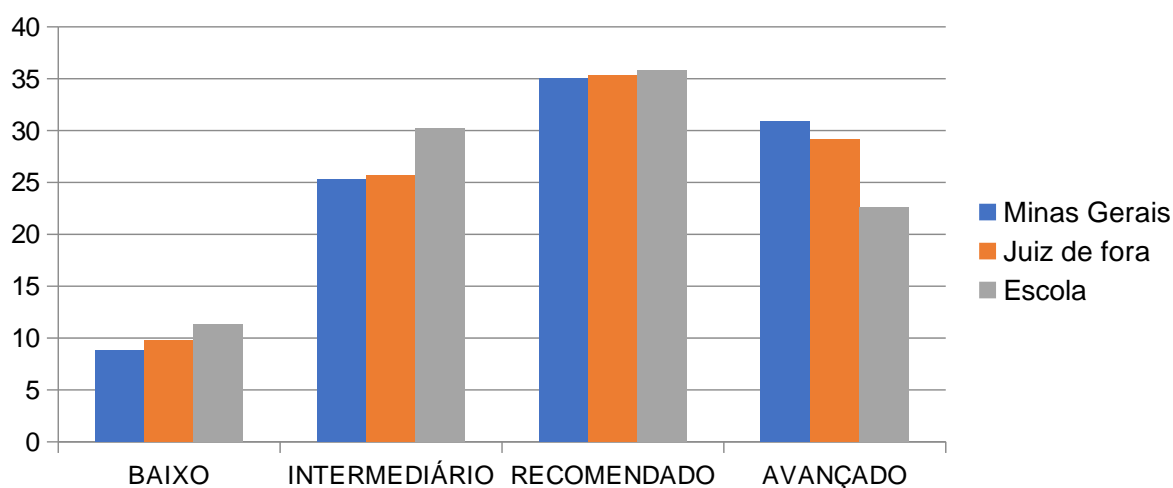
2.3.1 Dados do desempenho da escola nas avaliações externas

Com o propósito de apresentar dados que comprovem o caso de gestão estudado, trazemos um comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb dos

anos de 2018, 2019⁶ e 2021 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG e da SRE-JF e um índice decrescente dos dados da escola nos mesmos anos. Serão apresentados, também, a participação dos alunos do 5º ano na avaliação do Proeb de Língua Portuguesa nos anos citados; a evolução negativa do percentual dos alunos que se encontram no nível 0 (zero) no Saeb dos anos de 2015 a 2019; as avaliações diagnósticas e trimestrais do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho no ano de 2022; e as categorias estabelecidas pelo Simave para classificar os alunos nessas avaliações de 2022, bem como os descritores não alcançados pelos alunos.

De posse dos dados do desempenho nas avaliações externas, é possível comparar os resultados do Proeb da escola pesquisada com os dados dos alunos da rede do Estado de Minas Gerais e com os dados dos alunos da SRE-JF. São apresentados dados dos anos de 2018, 2019 e 2021. No ano de 2020 estávamos vivendo um período pandêmico e não houve aplicação das avaliações. No Gráfico 2 observamos os dados dos alunos do 5º ano em 2018 em relação aos alunos de SEE-MG, da SRE-JF e da escola.

Gráfico 2 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2018 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2022a]).

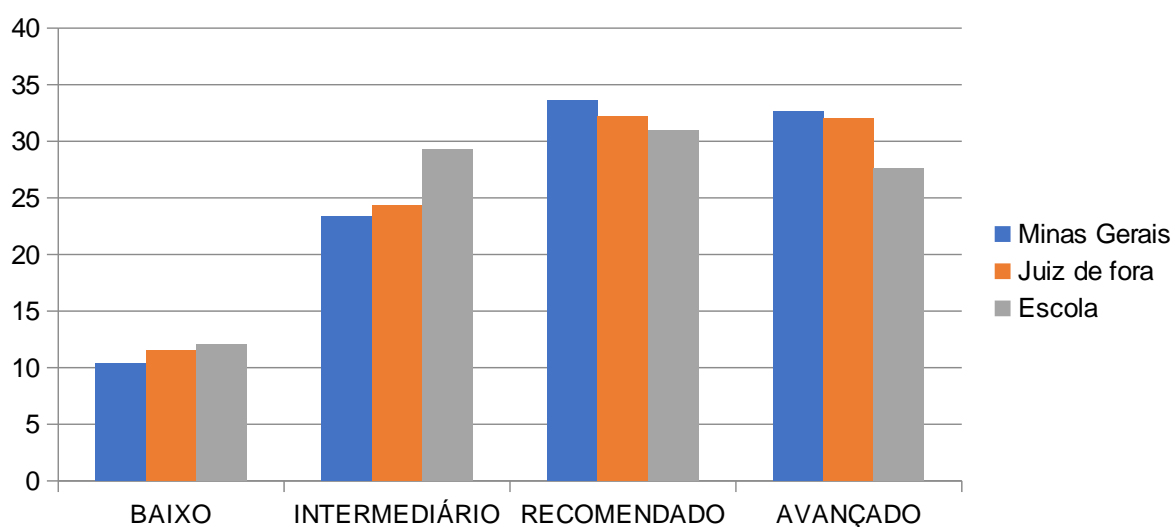
Os dados mostram que a escola, em 2018, apresentava um percentual nos níveis baixo e intermediário maior que os dados percentuais dos alunos de MG e

⁶ Em 2020 não houve aplicação devido à pendência da pandemia do Covid 19.

dos alunos da SRE-JF. No nível avançado, o percentual dos alunos da escola é menor quando comparado com os alunos de MG e da SRE-JF. No nível recomendado, observa-se uma pequena diferença percentual favorável aos alunos da escola em comparação com os de SEE-MG e os da SRE-JF Assim, no nível recomendado, os alunos da escola têm um desempenho suavemente melhor em comparação com os de SEE-MG e da SRE-JF. Isso pode indicar que, em termos gerais, os alunos da escola estão alcançando um padrão considerado satisfatório ou desejável em relação aos critérios estabelecidos, superando ligeiramente seus pares de outras regiões ou grupos. Isso representa que, no ano de 2018, tínhamos um percentual de alunos levemente superior aos percentuais observados na cidade de Juiz de Fora e no Estado de Minas Gerais. Esse resultado é positivo para análises de dados, pois sugere um desempenho relativamente mais favorável em comparação com os padrões regionais. No entanto, é importante interpretar esses números com cautela e considerar outros fatores que possam influenciar os resultados, como características socioeconômicas dos alunos, qualidade do ensino oferecido e políticas educacionais implementadas.

O Gráfico 3 apresenta dados em percentuais dos alunos do 5º ano em 2019, em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola.

Gráfico 3 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2019 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola

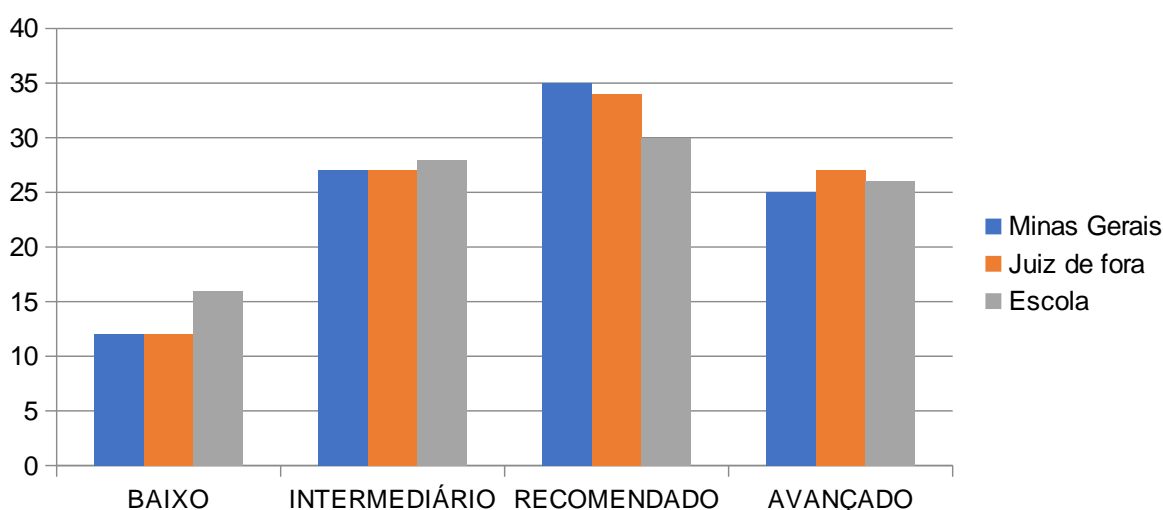


Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2022a]).

No ano de 2019 os alunos da escola descrita na pesquisa apresentam um percentual maior que os alunos de MG e da SRE-JF nos níveis baixo e intermediário. Já nos níveis recomendado e avançado o percentual dos alunos da escola é mais baixo quando comparado com os alunos de MG e da SRE-JF.

O Gráfico 4 apresenta os dados de 2021 dos alunos do 5º ano, comparando os alunos de MG, da SRE-JF e da escola. Analisando o ano de 2021, verificamos mais uma vez a mesma ocorrência ao comparar dados dos percentuais dos alunos da escola pesquisada com dados dos estudantes da SEE-MG e da SRE-JF. Há um aumento do percentual dos alunos nos níveis baixo e intermediário e uma diminuição dos percentuais nos níveis recomendados e avançados. O aumento nos níveis baixo e intermediário e a diminuição nos níveis recomendados e avançados apontam para uma queda no desempenho dos alunos. Isso levanta preocupações sobre como estamos ensinando e apoiando os discentes, destacando a necessidade de intervenções que possam garantir uma educação de qualidade para todos.

Gráfico 4 - Comparativo entre os dados em porcentagem do Proeb 2021 de Língua Portuguesa do 5º ano em relação aos alunos de MG, da SRE-JF e da escola

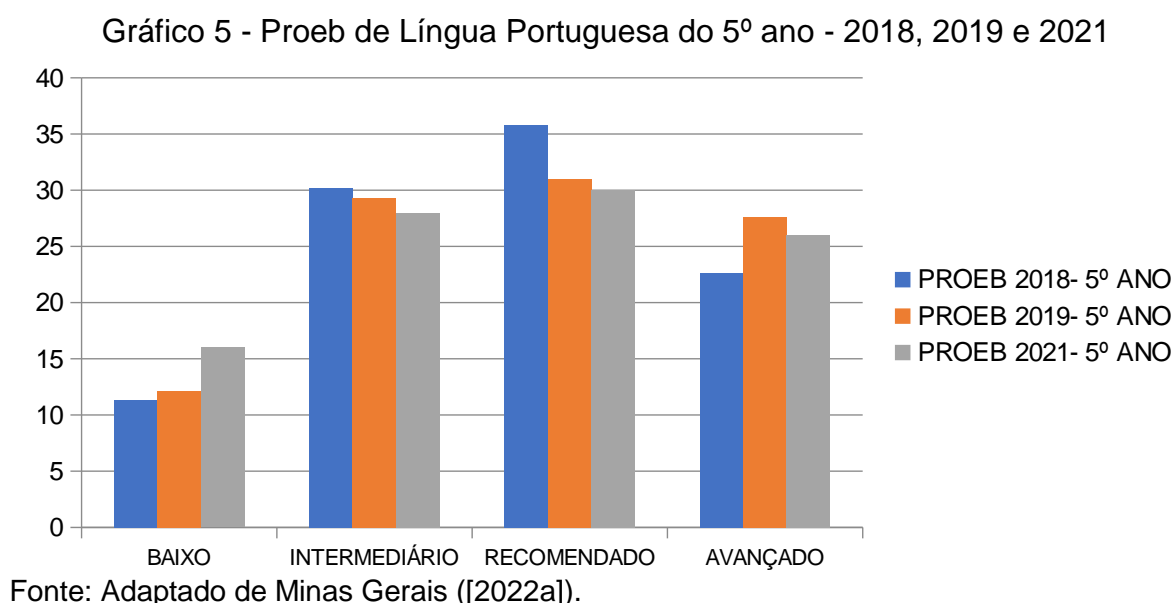


Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2022a]).

Analisando os dados, podemos verificar que nos anos de 2018, 2019 e 2021 o percentual dos alunos no nível baixo da escola em questão é sempre maior que o percentual dos alunos da SEE-MG e da SRE-JF. Em 2018, o percentual de alunos da escola que estavam no nível baixo era de 11,3%, enquanto na SRE-JF era de 9,8% e no Estado de Minas Gerais havia 8,8%. Em 2019, a escola novamente

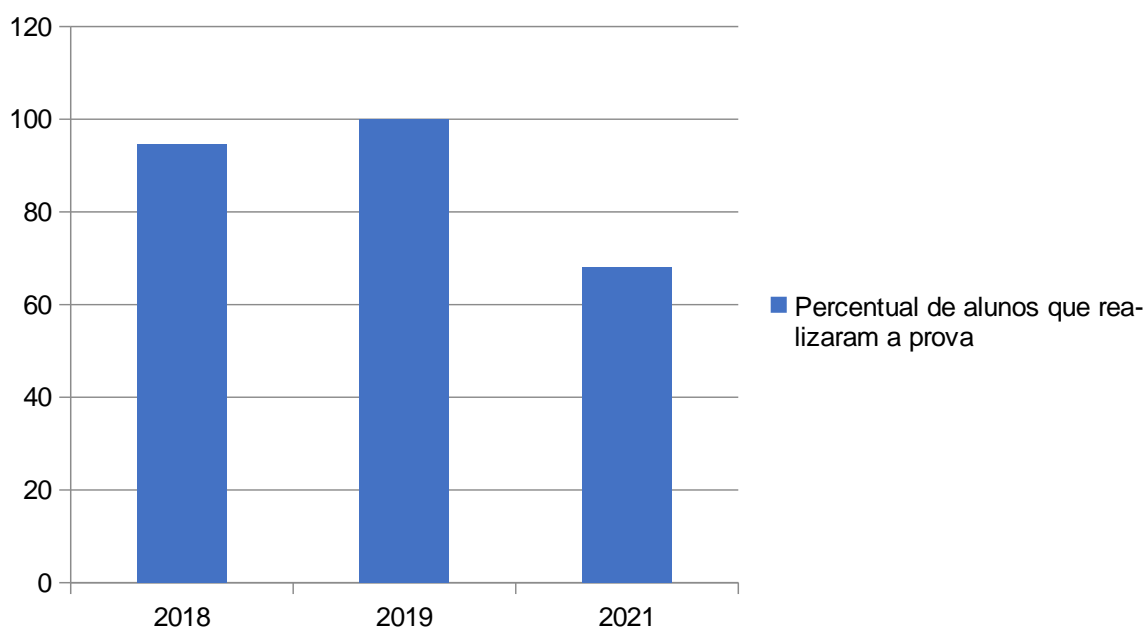
apresentou percentuais mais altos: escola, 12,1%; SRE-JF, 11,5%; e estado, 10,4%. Mais uma vez, no ano de 2021, a escola apresentou percentuais maiores, com 16%, enquanto na SRE-JF foi 12% e no Estado de Minas Gerais, 12%.

Fazendo uma análise apenas dos dados da escola pesquisada nos anos de 2018 a 2021, verificamos, no Gráfico 5, o aumento do quantitativo dos alunos da escola no nível baixo nas avaliações do Proeb de Língua Portuguesa nos anos de 2018, 2019 e 2021.



Observando os resultados do Proeb de Língua Portuguesa da escola, houve um aumento dos alunos no nível baixo em cada edição do Proeb. Os dados do Proeb de Língua Portuguesa dos anos de 2018 a 2021 mostram que o percentual de alunos do 5º ano que aparecem no nível baixo foi, em 2018, de 11,3%; em 2019, de 12,1%; e, no ano de 2021, foi para 16%. Estávamos retornando da pandemia ocasionada pela Covid-19 e a participação foi de 68% dos alunos, enquanto nos anos anteriores foi de 94,6% em 2018 e de 100% em 2019. O Gráfico 6 apresenta esse percentual de participação dos alunos nas avaliações do Proeb nos anos de 2018, 2019 e 2021.

Gráfico 6 - Participação dos alunos do 5º ano - Proeb de Língua Portuguesa - 2018, 2019 e 2021



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2022a]).

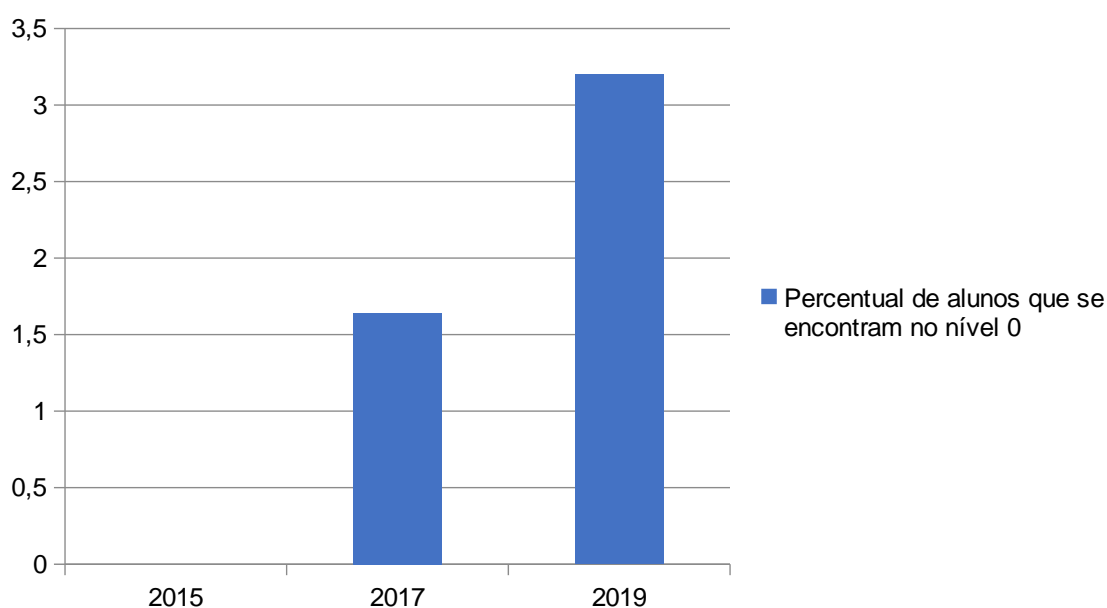
Ao analisarmos os dados do gráfico de participação, verificamos que em 2018 e 2019 houve uma participação de quase todos os alunos. Assim, os dados apresentados de alunos nos níveis baixo e intermediário expressam que a maioria foi avaliada e muitos ainda se encontravam em defasagem de aprendizagem. Já no ano de 2021, o percentual de alunos avaliados foi de apenas um pouco mais da metade, pois muitos não participaram. Assim, os dados obtidos não expressam efetivamente em qual nível estavam os alunos.

Outra evidência de que os alunos com dificuldades em leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental aumentaram são os dados do Saeb (antes chamado de Prova Brasil), um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

O Saeb tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, ênfase em leitura, e em Matemática, ênfase em resolução de problemas. Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência, níveis progressivos e cumulativos. Na descrição do nível zero, o Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades desse nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção

especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar. Assim, podemos detectar que a distribuição percentual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa aponta que há uma evolução negativa do percentual dos alunos que se encontram no nível 0 (zero) no Saeb nos anos de 2015 a 2019, como é demonstrado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Evolução negativa do percentual dos alunos que se encontram no nível 0 (zero) no Saeb dos anos de 2015 a 2019



Fonte: Adaptado de Inep ([2023e]).

No gráfico podemos verificar que, em 2015, o percentual de alunos no nível 0 era de 0%; em 2017, subiu para 1,64%; e em 2019, para 3,2%. Esses dados são preocupantes, pois os alunos nesse nível ainda não adquiriram conhecimentos necessários para esse segmento de ensino.

Além dos dados já apresentados do Proeb e Saeb anteriormente, podemos analisar as avaliações diagnósticas e trimestrais realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais no ano de 2022. Essas avaliações diagnósticas e trimestrais aplicadas nos alunos da rede estadual de MG iniciaram-se no período pós-pandemia Covid-19 a fim de identificar os diferentes níveis de aprendizagem entre estudantes e, assim, direcionar o trabalho com o objetivo de minimizar as desigualdades educacionais existentes entre eles. Há dois conjuntos de indicadores disponíveis para essa avaliação: participação e desempenho. Se

analisados conjuntamente, eles permitem o diagnóstico do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, a definição de estratégias focadas nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. Assim, com os dados das avaliações, verifica-se que os alunos da escola estão sem as habilidades necessárias para avançar.

O desempenho nas avaliações evidencia as dificuldades de acordo com o percentual de acertos no teste. É possível, por meio desse teste, classificar o desempenho dos estudantes em quatro categorias, como apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias estabelecidas pelo Simave para classificar os alunos nas avaliações diagnósticas e trimestrais de 2022

Nível	Percentual de acertos
Muito baixo	Até 25% de acerto
Baixo	De 26% a 50% de acerto
Médio	De 51% a 75% de acerto
Alto	Acima de 75% de acerto

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023a]).

Assim, é importante observar essa distribuição e pensar em estratégias distintas para cada grupo de estudantes, pois aqueles com desempenho muito baixo certamente terão muita dificuldade em acompanhar o processo de ensino, quando comparados àqueles com desempenho alto. Adotar as mesmas estratégias, além de dificultar o desenvolvimento das aulas, é extremamente prejudicial à aprendizagem dos estudantes, que acabam ficando cada vez mais desestimulados. Essa situação aumenta as desigualdades educacionais e, em longo prazo, gera grandes prejuízos individuais e coletivos. Os dados da Tabela 1 mostram os resultados da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho nas três avaliações realizadas em 2022.

Tabela 1 - Avaliações diagnósticas e trimestrais do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho no ano de 2022

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	% de participação - alunos
2ª trimestral de 2022	12%	36%	29%	23%	97%
1ª trimestral de 2022	3%	31%	39%	27%	95%
Diagnóstica	9%	46%	28%	18%	96%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023b]).

Evidências dessa defasagem dos alunos estão nos resultados descritos na Tabela 1 das avaliações diagnóstica e trimestrais realizadas pela SEE-MG. Os dados mostram que o percentual de alunos indo para o 6º ano sem alcançar os níveis de proficiência adequada tem aumentado. Os resultados obtidos em Língua Portuguesa demonstram que os alunos com desempenho muito baixo e baixo apresentam um percentual de acertos dos descritores avaliados inferior ao recomendado. Descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações. As habilidades, segundo a BNCC (Brasil, 2017a), são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências. Em outras palavras, ao desenvolver uma competência, estamos mobilizando várias habilidades que, juntas, proporcionam o domínio em determinado contexto. As habilidades referentes a esses descritores avaliados por esses testes e não alcançados pelos alunos do 5º ano em 2022, conforme descrito no site do Simave, são: Identificar a função do texto de diferentes gêneros; a) Reconhecer efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; b) Localizar informações explícitas; c) Identificar o sentido global do texto e as marcas que evidenciam o locutor e o interlocutor; d) Distinguir um fato de uma opinião; e) Estabelecer a relação de causa e consequência entre as partes e os elementos do texto (Minas Gerais, [2023a]).

Como podemos verificar, os descritores não alcançados pelos alunos são essenciais para essa fase da escolarização. Assim, torna-se necessária uma reformulação da prática com esses alunos para que tenham resultados condizentes com o que é proposto para o 5º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, trazemos os dados internos da escola em questão, os quais identificam que há alunos concluindo o 5º ano do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e escrita.

2.3.2 Dados internos da escola

Nesta seção mostraremos as planilhas de diagnóstico interno de leitura e escrita do 4º bimestre das turmas dos 5º anos da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, preenchido a cada bimestre pelas professoras e entregue à especialista educacional nos conselhos de classe. Dessa forma, são identificados os

alunos com dificuldades que estão cursando o 5º ano sem terem adquirido ou consolidado as habilidades de leitura e escrita.

As planilhas contêm dados dos níveis de leitura e escrita dos alunos para que se compare bimestralmente e analise as evoluções, seguindo os níveis de leitura propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). A criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em quatro níveis de hipóteses: pré-silábica; silábica; silábico-alfabético; e alfabética, até o alcance no nível ortográfico (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Os Quadros 10, 11 e 12 mostram como os alunos do 5º ano do ano letivo de 2022 estão no 4º bimestre em nível de leitura e escrita. Essas informações são preenchidas em planilhas pelas professoras das respectivas turmas, depois de terem feito avaliações escritas, em que é possível verificar como os alunos estão escrevendo e interpretando. São usados, também, testes de leituras orais formais e informais para detectar como está a fluência e compreensão do que está sendo lido pelos alunos. Nos Quadros, cada regência se refere a uma turma do 5º ano. Iniciando com o Quadro 10, apresentamos o diagnóstico interno de leitura e escrita da turma do 5º ano regência 1.

Quadro 10 - Diagnóstico leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 1 - 2022

Ord	Nome	Leitura				Escrita			
		LF	LSF	LS	NL	PS	S	SA	A
1	Aluno A Reg1 ⁷		X						X
2	Aluno B Reg1		X						X
3	Aluno C Reg1		X						X
4	Aluno D Reg1	X							X
5	Aluno E Reg1			X				X	
6	Aluno F Reg1		X						X
7	Aluno G Reg1			X				X	
8	Aluno H Reg1			X					X
9	Aluno I Reg1		X						X
10	Aluno J Reg1		X						X
11	Aluno K Reg1	X							X
12	Aluno L Reg1		X						X
13	Aluno M Reg1		X						X
14	Aluno N Reg1			X					X
15	Aluno O Reg1		X						X
16	Aluno P Reg1		X						X
17	Aluno Q Reg1			X					X

⁷ Não usamos os nomes dos alunos para preservar suas identidades. Utilizamos letras do alfabeto e a turma de referência do aluno, pois essa é a denominação usada na escola.

Ord	Nome	Leitura				Escrita			
		LF	LSF	LS	NL	PS	S	SA	A
18	Aluno R Reg1	X							X
19	Aluno S Reg1			X			X		
20	Aluno T Reg1			X			X		
21	Aluno U Reg1		X						X
22	Aluno V Reg1	X							X
23	Aluno W Reg1	X							X
24	Aluno X Reg1			X					X
25	Aluno Y Reg1			X				X	

Legenda: LF: Lê com fluência; LSF: Lê sem fluência; LS: Lê silabando; NL: Não lê; PS: Pré-silábica; S: Silábica; SA: Silábico-alfabética; A: Alfabética.

Fonte: Documento da escola fornecido pela Especialista de Educação Básica (EEB) (2024).

Nesse Quadro verificamos que na turma do 5º ano regência 1 encontramos: 11 alunos sem fluência na leitura, nove que apresentam leitura silabada, dois na fase silábica da escrita e dois na fase silábico-alfabética. Refletindo sobre esses alunos, podemos dizer que eles ainda não estão com a leitura e escrita adequadas para finalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresentaremos, a seguir, o diagnóstico interno de leitura e escrita da turma do 5º ano regência 2.

Quadro 11 - Diagnóstico leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 2 - 2022

Ord	Nome	Leitura				Escrita			
		LF	LSF	LS	NL	PS	S	SA	A
1	Aluno A Reg2		X					X	
2	Aluno B Reg2	X							X
3	Aluno C Reg2				X			X	
4	Aluno D Reg2	X							X
5	Aluno E Reg2	X							X
6	Aluno F Reg2		X						X
7	Aluno G Reg2	X							X
8	Aluno H Reg2			X					X
9	Aluno I Reg2	X							X
10	Aluno J Reg2	X							X
11	Aluno K Reg2	X							X
12	Aluno L Reg2	X							X
13	Aluno M Reg2	X							X
14	Aluno N Reg2		X						X
15	Aluno O Reg2	X							X
16	Aluno P Reg2	X							X
17	Aluno Q Reg2	X							X
18	Aluno R Reg2		X						X
19	Aluno S Reg2	X							X
20	Aluno T Reg2	X							X
21	Aluno U Reg2	X							X
22	Aluno V Reg2		X						X
23	Aluno W Reg2		X						X

Ord	Nome	Leitura				Escrita			
		LF	LSF	LS	NL	PS	S	SA	A
24	Aluno X Reg2	X							X
25	Aluno Y Reg2	X							X
26	Aluno Z Reg2	X							X
27	Aluno AA Reg2	X							X

Legenda: LF: Lê com fluência; LSF: Lê sem fluência; LS: Lê silabando; NL: Não lê; PS: Pré-silábica; S: Silábica; SA: Silábico-alfabética; A: Alfabética.

Fonte: Documento da escola fornecido pela EEB (2024).

Como descrito no Quadro 11, também verificamos alunos sem preparação para a conclusão dessa etapa de ensino. Encontramos seis alunos sem fluência na leitura, um com leitura silabada e um que ainda não aprendeu a ler. Na escrita, encontramos dois alunos na fase silábico-alfabética. No próximo Quadro estão expostos os dados da planilha da turma do 5º ano regência 3, a turma com um maior quantitativo de alunos despreparados para avançar.

Quadro 12 - Diagnóstico de leitura/escrita 4º bimestre - 5º ano regência 3 - 2022

Ord	Nome	Leitura				Escrita			
		LF	LSF	LS	NL	PS	S	SA	A
1	Aluno A Reg3	X							X
2	Aluno B Reg3				X	X			
3	Aluno C Reg3		X						X
4	Aluno D Reg3	X							X
5	Aluno E Reg3	X							X
6	Aluno F Reg3		X						X
7	Aluno G Reg3	X							X
8	Aluno H Reg3		X						X
9	Aluno I Reg3	X							X
10	Aluno J Reg3	X							X
11	Aluno K Reg3	X							X
12	Aluno L Reg3	X							X
13	Aluno M Reg3	X							X
14	Aluno N Reg3								
15	Aluno O Reg3				X	X			
16	Aluno P Reg3		X						X
17	Aluno Q Reg3		X						X
18	Aluno R Reg3				X	X			
19	Aluno S Reg3				X	X			
20	Aluno T Reg3	X							X
21	Aluno U Reg3	X							X
22	Aluno V Reg3				X	X			
23	Aluno W Reg3				X	X			
24	Aluno X Reg3	X							X
25	Aluno Y Reg3	X							X

Legenda: LF: Lê com fluência; LSF: Lê sem fluência; LS: Lê silabando; NL: Não lê; PS: Pré-silábica; S: Silábica; SA: Silábico-alfabética; A: Alfabética.

Fonte: Documento da escola fornecido pela EEB (2024).

Nesse último Quadro temos cinco alunos sem fluência na leitura e seis que não sabem ler nem escrever, estão na fase pré-silábica da escrita.

Analisando as planilhas da escola apresentadas nos Quadros 10, 11 e 12 do diagnóstico interno sobre a leitura/escrita dos alunos dos 5º anos regências 1, 2 e 3, é possível verificar que são, no total, 23 alunos sem fluência na leitura, oito com leitura silabada e sete que não sabem ler. Na escrita, são seis alunos no nível pré-silábico, dois no nível silábico e cinco no nível silábico-alfabético, com um total de 13 alunos que não se apropriaram da escrita. No que se refere à leitura, 17 alunos estão sem realizá-la ou a fazem silabicamente. Assim, temos, no 4º bimestre, nas três turmas de 5º ano, com um total de 78 alunos, 18 alunos (23%) que ainda não adquiriram as habilidades de leitura e escrita exigidas para o 6º ano.

Em demonstração do nível de escrita de alguns alunos foi realizado um ditado com palavras e frases. O ditado foi aplicado nas três turmas do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, em novembro de 2022. As palavras e frases utilizadas no ditado estão apresentadas no Quadro 13.

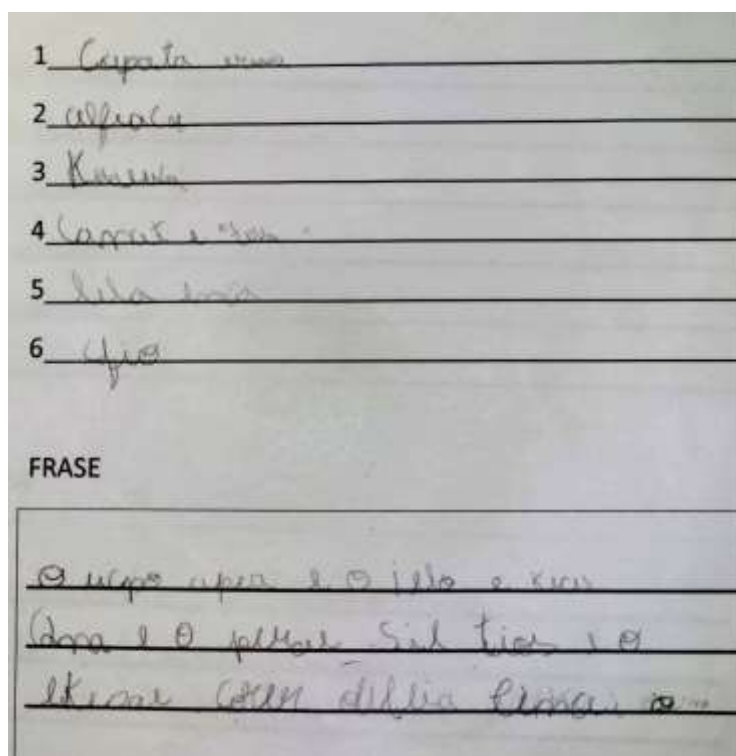
Quadro 13 - Palavras e frases utilizadas no ditado aplicado nas turmas do 5º ano da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho em novembro de 2022

Palavras do ditado	Frases do ditado
Secretaria Professora Caderno Escola Lápis Giz	O aluno usa caderno e lápis. Na biblioteca tem vários livros. É no refeitório da escola que as crianças lancham.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

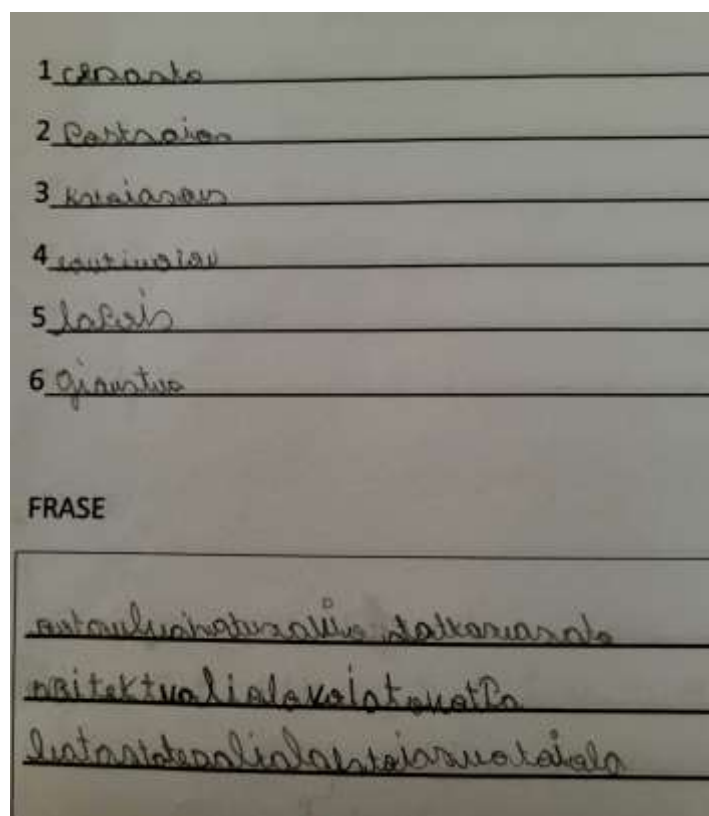
Como sugere Ferreiro e Teberosky (1999), as palavras e frases foram analisadas para classificar em qual hipótese da escrita encontram-se os alunos que ainda não consolidaram as habilidades para progredirem para o 6º ano. As Figuras 4 e 5 demonstram alunos na fase pré-silábica e seis na fase silábica.

Figura 4 - Aluno x - Fase pré-silábica



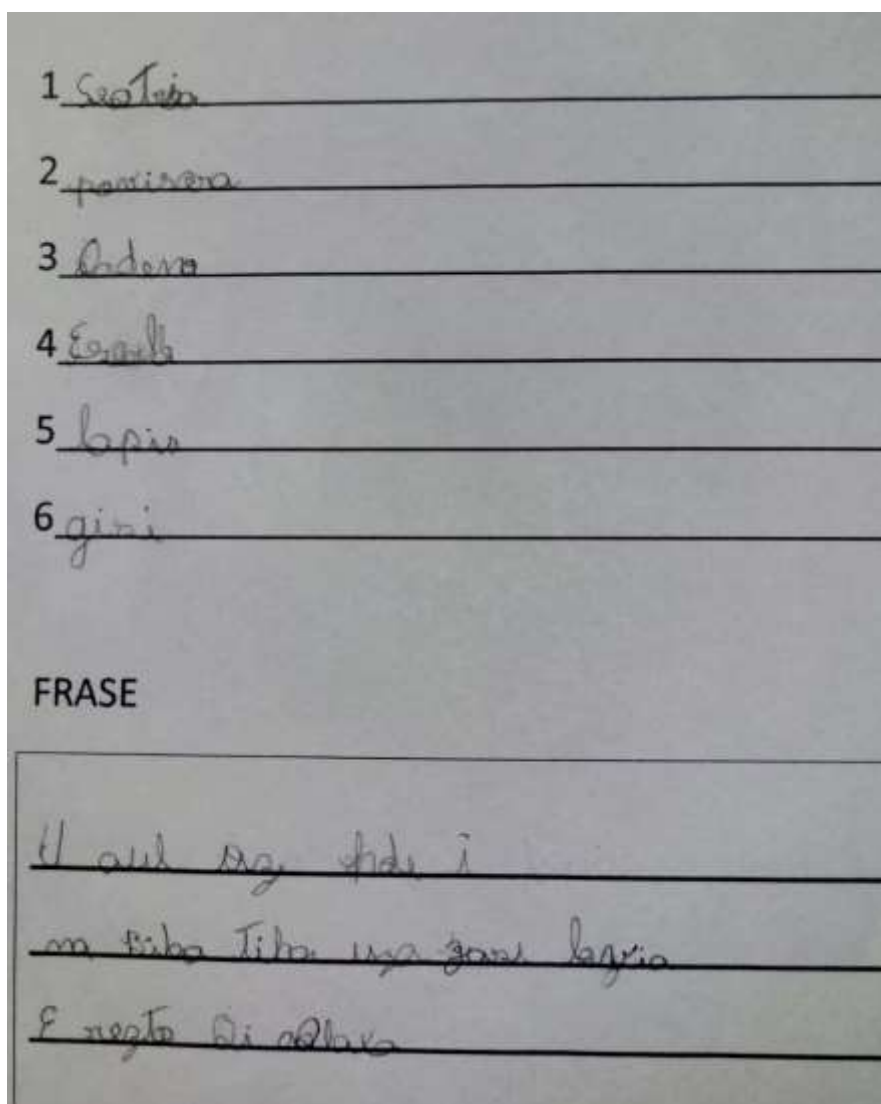
Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 5 - Aluno Y - Fase pré-silábica



Fonte: Acervo da autora (2022).

Figura 6 - Aluno Z - Fase silábica



Fonte: Acervo da autora (2022).

Diante de tantas novidades que há nessa transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, é preciso que a equipe escolar viabilize intervenções para que os objetivos de leitura e escrita sejam atingidos antes dessa transição. É nos primeiros anos da educação básica que o aluno deve desenvolver as habilidades de ler e escrever, porém muitas crianças acabam finalizando os anos iniciais do Ensino Fundamental sem adquirir ou consolidar essas habilidades que são indispensáveis para o prosseguimento dos estudos. Por atuar em classes de alfabetização, sei da importância e necessidade de os alunos iniciarem cada segmento com os objetivos do segmento anterior já consolidados. É preciso desenvolver um trabalho em que essa defasagem seja suprida ainda na etapa

inicial, já que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

A equipe gestora e os docentes, cientes do problema em questão, devem exercer uma função de mediadores, facilitadores e articuladores do conhecimento e não ser apenas aqueles que detêm as informações. É preciso conhecer e entender o contexto do aluno e da comunidade escolar, buscando avanços, pensar nas relações com os alunos, agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e o desenvolvimento deles, criando mecanismos para a solução dos entraves que impedem a leitura e escrita adequada ao segmento de escolaridade. O conhecimento é produto das atividades, ações e relações dentro da escola.

Após apresentar todos os contextos e informações que nos auxiliam a compreender o caso de gestão em estudo, partimos para o capítulo analítico, o qual tem a finalidade de aprofundar a compreensão do caso. Qual conceito é necessário conhecer e compreender para uma alfabetização sólida que contribua para os avanços na escolaridade do aluno? Com o término da exposição do caso de gestão, contexto, dados e evidências, seguiremos então para o terceiro capítulo, em que apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos, além da análise dos dados gerados por meio de entrevistas.

3 CONCEPÇÕES NORTEADORAS NECESSÁRIAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo compreender as causas das dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alguns alunos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. Traz discussões sobre o processo de aquisição da leitura e escrita pelo aluno e busca compreender e analisar como a alfabetização costuma acontecer.

O Quadro a seguir propõe um resumo do que será descrito no Capítulo 3.

Quadro 14 - Síntese do capítulo 3

Capítulo 3 - Concepções norteadoras para o processo de alfabetização		
Conceitos importantes para alfabetização		
Conceito	Descrição	
Métodos de alfabetização	Analítico: são aqueles que têm como ponto inicial as unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase.	
	Sintético: são aqueles que partem da letra, da relação letra-som ou da sílaba para chegar à palavra.	
	Construtivismo: não constitui um método, mas sim uma teoria que contribui para a alfabetização, com base na psicogênese da língua escrita.	
Alfabetização e Letramento	Alfabetização: a aquisição da tecnologia da escrita	São processos distintos, porém indissociáveis.
	Letramento: práticas sociais de leitura e da escrita	
Fases da Escrita	Pré-silábico: faz rabiscos, mas não associa esses rabiscos a letras ou palavras específicas.	
	Silábico sem valor: usa letras para representar as sílabas, porém usa letras sem correspondência.	
	Silábico com valor: usa letras para representar as sílabas, usa letras com correspondências.	
	Silábico-alfabético: pode misturar elementos silábicos e alfabéticos em sua escrita.	
	Alfabético: compreende plenamente o princípio alfabético da linguagem escrita.	
Percurso metodológico		
O instrumento utilizado para a produção e análise dos dados serão as entrevistas, que realizaremos com professores das turmas de 1º, 2º e 5º anos e com especialistas educacional e gestores.		
Análises das entrevistas		
Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo		
Desafios da leitura e escrita: possíveis causas e algumas soluções		
Conhecimento e aplicação dos conceitos importantes para a alfabetização		
Conclusão da análise das entrevistas		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ensinar os alunos a ler e escrever nos primeiros anos de escolaridade é uma tarefa complexa, especialmente considerando a diversidade presente na sala de aula. Quando as crianças não conseguem adquirir essas habilidades fundamentais durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, o desafio se torna ainda mais significativo. À medida que avançam para os anos finais do Ensino Fundamental, as crianças se deparam com uma estrutura curricular completamente nova, que complica ainda mais a alfabetização do estudante.

Por ser um capítulo analítico, apresentaremos uma discussão teórica sobre a alfabetização. Descreveremos alguns conceitos necessários para o processo de alfabetização. A seguir, na seção “Conceitos importantes sobre a alfabetização” temos algumas discussões que antecipam o processo de alfabetização e que o docente, na busca de uma alfabetização consolidada, deve compreender. Ainda neste capítulo temos subseções para descrever sobre os métodos de alfabetização, outra sobre alfabetização e letramento e com as fases da escrita. Nas seções seguintes apresentaremos o percurso metodológico e a análise dos dados gerados por meio de entrevistas.

3.1 CONCEITOS IMPORTANTES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

No processo de alfabetização, a presença de escolhas fundamentadas teoricamente, que mostrem o caminho, desempenha um papel crucial ao estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental. Segundo Lemle (2000, p. 6), “os instrumentos de trabalho de um alfabetizador são abstratos e incluem alguns conhecimentos básicos sobre sons da fala, letras do alfabeto e língua”.

Compreender que a alfabetização vai além do âmbito individual, sendo um processo social e cultural, exige uma consideração do contexto cultural, linguístico e social dos alunos. À medida que se traçam as estratégias de ensino, basear-se na ideia de que os alunos constroem ativamente o conhecimento enquanto interagem com o ambiente se torna essencial. Vygotsky (2007) dá ênfase à interação social: segundo ele, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e

um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (Vygotsky, 2007, p. 115).

A defasagem no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos que estão concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental e indo para os anos finais do Ensino Fundamental se torna um cenário que requer atenção; por isso, buscamos compreender alguns conceitos que circundam o tema alfabetização para que o caso de gestão estudado tenha fundamentos teóricos.

Assim, educadores devem oportunizar aos alunos a exploração e a descoberta do sistema de escrita e leitura por meio de atividades práticas e desafiadoras, considerando o meio social em que está o educando, reforçando a integração do processo de aprendizado à vida cotidiana dos alunos, assim tornando mais significativa e concreta a alfabetização. Vygotsky (2007), com sua teoria sociocultural, destaca essa importância das interações sociais e do ambiente cultural na aprendizagem. O autor reforça ainda que a aprendizagem é um processo que ocorre por meio da interação com outras pessoas, especialmente com indivíduos mais experientes. Defende que a aprendizagem deve ser gradual e orientada, adaptada ao nível de desenvolvimento da criança. Isso significa que os educadores devem fornecer apoio e desafios apropriados para ajudar os alunos a progredirem em direção a um nível de competência mais elevado. É fundamental apresentar os conceitos de maneira gradual e organizada, começando pelos fundamentos básicos e progredindo para níveis mais complexos à medida que os alunos ganham confiança e competência, para que o rendimento daqueles com dificuldades no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental melhore, proporcionando um progresso adequado para iniciarem os anos finais do Ensino Fundamental com sucesso.

A sensibilidade dos educadores é fundamental no processo de ensino aprendizagem, usando estratégias que considerem as necessidades dos discentes. Reconhecer que os alunos possuem ritmos e estilos de aprendizagem variados, que estão inseridos em contextos distintos, o uso de métodos de ensino diferentes se torna eficaz para desenvolver as habilidades de ler e escrever. Segundo Soares (2016, p. 52):

A escola se situa em determinada comunidade, com certa composição social e ética, um certo nível econômico, um grau maior

ou menor de inserção na cultura letrada, determinadas expectativas em relação à escola e à escolarização. São, pois, numerosos e complexos os fatores que podem intervir na prática de métodos de alfabetização.

Dentro dessa diversidade, a oferta de experiências diversas fortalece a aprendizagem, o uso de jogo e da brincadeira durante o processo de alfabetização é positivo e envolvente, facilita a compreensão das relações entre letras, sons e palavras. Vygotsky (2007) descreve sobre a forte influência do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramenta de desenvolvimento das capacidades humanas e como fonte de construção de conhecimento.

Compreender que a escrita é uma ferramenta de comunicação e que a leitura possui propósitos e utilidade concreta no mundo real é parte integrante do processo. Magda Soares (2003) relata a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, assim como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ações concretas para minimizar as dificuldades no avanço dos alunos que ainda não efetivaram o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas concepções norteadoras não apenas auxiliam os educadores a criarem abordagens de ensino eficazes para a alfabetização, mas também asseguram que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de maneira mais profunda e duradoura. Com uma base sólida, os discentes são preparados não apenas para decodificar letras, mas para compreender e utilizar a linguagem de forma significativa.

A dificuldade no desenvolvimento das competências de leitura e escrita pode resultar, de maneira geral, em lacunas na aprendizagem dos estudantes. Sem dúvida, essa carência de habilidades está intrinsecamente ligada à separação entre alfabetização e letramento, bem como à falta de conhecimentos teóricos por parte dos educadores. Torna-se necessário repensar o processo de alfabetização e letramento com o intuito de superar essa defasagem no aprendizado de leitura e escrita dos alunos.

É preciso reconhecer que qualquer indivíduo inserido em uma sociedade já está imerso no universo da leitura e da escrita mesmo antes de iniciar sua jornada escolar. Smolka (1988, p. 15) diz: “se o contexto cultural, sobretudo urbano, é

permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciem a leitura”. No entanto, observa-se uma desconexão entre a escola e o ambiente em que o aluno está inserido, como se ele chegasse à instituição educacional sem possuir conhecimento prévio da língua. Frequentemente, os professores carecem da sensibilidade necessária para abordar o conteúdo a partir da vivência dos alunos, negligenciando a integração do conhecimento acadêmico com o conhecimento de mundo que os discentes já internalizaram.

Sendo assim, conhecer concepções e conceitos ligados à alfabetização é importante: é preciso saber e compreendê-los para alcançar os objetivos. Dado o exposto, as subseções a seguir têm a intenção de realizar análises teóricas sobre métodos de alfabetização, conceitos e práticas de alfabetização e letramento e as fases da escrita. Para isso, recorreremos a autores que abordam esses temas, como Carvalho (2005), Ferreiro (1987; 1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Lemle (2000), Smolka (1988), Soares (1999, 2020), entre outros. Esses profissionais compartilham suas abordagens pedagógicas, desenvolvidas para atenuar as dificuldades enfrentadas pelos alunos que estão em meio ao processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita.

3.1.1 Métodos de alfabetização

Nessa subseção, descreveremos os métodos de alfabetização. A história dos métodos no Brasil se entrelaça com a da alfabetização: na busca por uma melhor maneira de se ensinar (método) e na tentativa de superar o analfabetismo e o consequente fracasso escolar, muito se é discutido ao longo do tempo. Segundo Carvalho (2005), durante algumas décadas discutiu-se quais métodos seriam mais eficientes: os sintéticos ou os analíticos. Os sintéticos são aqueles que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra. Os analíticos, também chamados de globais, são aqueles que têm como ponto inicial as unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase.

Magda Soares também aborda a importância dos métodos de alfabetização no processo de ensino da leitura e da escrita. Soares (2016) discute a disputa histórica entre diferentes métodos de alfabetização no Brasil, como os métodos analíticos, sintéticos e o construtivismo, que não é um método, mas sim uma teoria.

De acordo com Araújo (1996), podemos dividir a história da alfabetização em quatro períodos distintos. O primeiro engloba a Antiguidade e a Idade Média, caracterizado pelo método da soletração. O segundo período, que teve início nos séculos XVI e XVIII, surge como uma reação à soletração, dando origem a novos métodos sintéticos e analíticos, estendendo-se até a década de 1960. O terceiro período, que começou na década de 1980 com a disseminação da teoria da Psicogênese da língua escrita, questiona a necessidade de associar os sinais gráficos da escrita aos sons da fala. Contudo, esse período enfrenta críticas por focar demais na função social da escrita em detrimento dos conhecimentos essenciais para a leitura e escrita. Finalmente, o quarto período, denominado "reinvenção da alfabetização", surge como resposta ao fracasso de práticas derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização.

Soares (2016) ressalta que alfabetizar com método é fundamental, pois os professores devem fundamentar suas escolhas pedagógicas com base em conhecimentos da Psicologia Cognitiva e da Linguística para compreender o desenvolvimento do processo em suas distintas fases e intervir, de forma adequada, no acompanhamento do aprendiz.

Fazendo um breve relato de cada um dos métodos, temos que os sintéticos partem da leitura dos elementos gráficos até a leitura da totalidade das palavras, vai da soletração à consciência fonológica, baseia-se na junção de estímulos visuais e auditivos e o recurso didático utilizado é a memorização. Carvalho (2005) coloca que talvez o método não esteja dando atenção aos significados, trabalha com palavra sem contexto, desperta pouco ou nada de interesse pela leitura e pressupõe uma separação da alfabetização e letramento. Esse método se divide em três processos: alfabético (unidade mínima é a letra), fônico (unidade mínima é o fonema) e silábico (unidade mínima é a sílaba). Todos os três partem da unidade linguística em direção à totalidade da palavra, ou seja, após reunir as letras ou os sons em sílabas é que se passa ao ensino da leitura de palavras, formadas por esses sons, letras e sílabas.

Explicando cada um dos sintéticos, temos que o método alfabético se inicia com o ensino das letras e seus respectivos nomes, também conhecido como soletração, um dos métodos mais antigos e muito utilizado no período em que muitas pessoas eram analfabetas e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura. O objetivo não era que o aluno tivesse atenção em significados dos textos

e muito menos formar leitores, o trabalho era realizado com palavras soltas, segundo Carvalho (2005).

Um material sem autor que ainda pode ser encontrado com esse método da soletração/alfabético é o livreto “Método ABC: Ensino prático para aprender a Ler”, descrito por Carvalho (2005). Nele, primeiramente são apresentadas as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas de imprensa e de letras cursivas. São nove “cartas do ABC”, ou seja, listas de sílabas de diferentes padrões silábicos existentes no português.

O objetivo maior da soletração, para Carvalho (2005), é ensinar a combinação de letras e sons, não dando ênfase à leitura, ficando essa para depois. O método parte da unidade simples, as letras, ensinando que elas, quando se juntam, produzem sons, formando as sílabas e essas, juntas, formam as palavras. Os nomes das letras são aprendidos de forma visual, associando à sua imagem, as sílabas são decoradas e, com elas, formam-se palavras isoladas.

Soares diz que esse método da soletração é “uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fosse os sons da língua, quando, na verdade, representa com os sons da língua” (Soares, 2016, p. 17).

De acordo com Soares (2016), houve mudanças na abordagem do ensino de leitura e escrita ao longo do tempo, com um movimento em direção ao ensino fonético das letras e sílabas em oposição ao ensino baseado no nome das letras.

Assim, outro método sintético é o fônico, que pressupõe o ensino das correspondências entre letras e sons e estimula o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala. Nele, o professor dirige a atenção para a dimensão sonora da língua, as palavras têm um ou mais significados e são constituídas por sons, fonemas.

Carvalho (2005) coloca que o método fônico se descreve assim:

Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-las (ou melhor, dizendo, fundi-las) para formar palavras. Parte-se de palavras curtas, formadas apenas por dois sons, representadas por duas letras, para depois estudar de três ou mais. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e codificá-los na escrita (Carvalho, 2005, p. 24).

Propostas dos métodos fônicos bem conhecidos são: A abelhinha (Silva; Pinheiro; Cardoso, 1973) e A casinha feliz (Meireles; Meireles, 1990).

Carvalho (2005) alerta sobre cuidados que devem ser considerados ao aplicar os métodos fônicos: a maior dificuldade técnica é tentar articular os sons das consoantes isoladas, pois elas ganham sons quando estão acompanhadas de vogais. Uma letra pode representar diferentes sons; portanto, não basta ensinar o som da letra em posição inicial das palavras apenas, é preciso mostrar que as letras mudam seu som de acordo com a posição que ocupam - inicial, medial e final.

O método da silabação, também sintético, é muito usado. Nele, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas. Esse método parte da sílaba, que é formada por uma consoante e uma vogal e vai progredindo para sílabas mais complexas. Assim se ensinam as famílias silábicas, que podem ou não ter como referência desenhos ou palavras-chaves.

A execução do método se apoia em cartilhas que apresentam essas famílias silábicas, nas quais são destacadas as sílabas iniciais. Há um contato com pequenos textos, que são mecânicos, sem significados, apenas formados por palavras com as sílabas da família em questão. Uma frase famosa e bem mecânica sobre esse método é “Ivo viu a uva”. Carvalho (2005) descreve um pouco sobre a “Cartilha da infância: ensino da leitura escrita” por Galhardo (1979), que é bem parecida como a “Carta do ABC” (Barker, 1924): ambas usam o mesmo mecanismo de ensino da leitura, com a diferença de que uma usa palavras e a outra, frases. A autora simplifica sua descrição sobre a “Cartilha da infância” dizendo:

Depois de mostrar as vogais e os ditongos, a Cartilha da infância apresenta as sílabas (va-ve-vi-vo-vu), embaralhando-as nas duas linhas seguintes (ve-va-vo-vu-vi, etc.). Seguem-se palavras formadas de três letras (vai, viu, vou) e finalmente 11 vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem maiúsculas na palavra inicial e sem pontuação: “vo-vó viu a a-ve”, “a a-ve vi-ve e vo-a”, “vo-vô vê o o-vo” e outras do gênero (Carvalho, 2005, p. 23).

A atenção apenas na unidade sonora, assim como em outros métodos sintéticos, não dá aos alunos a oportunidade de ter contato com textos reais, dotados de estrutura e função social, pois trabalham com textos sem coerência e

coesão. Segundo Carvalho (2005), esse método tem os mesmos defeitos da soletração/alfabético: muita ênfase nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo para a memorização e não para a compreensão e pouca motivação aos alunos para a leitura e escrita.

Carvalho (2005) descreve que o movimento educacional iniciado no final do século XIX inspirou transformações importantes na teoria e nas práticas educacionais. Vários educadores, como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros, estiveram à frente de reformas educacionais. Assim, a Escola Nova, que valoriza a leitura, as bibliotecas e o gosto por livros, trouxe a inovação, a defesa dos métodos Globais, o aprender a ler a partir de histórias ou orações.

Segundo Soares (2016), passou-se a considerar a realidade psicológica da criança e a necessidade de tornar a aprendizagem significativa. Para isso, partiu-se da compreensão das palavras escritas pela criança para que ela pudesse chegar ao valor sonoro das sílabas e grafemas. Essa abordagem deu origem aos métodos que receberam a denominação de "analíticos".

Descrevendo agora um pouco sobre os métodos analíticos, também conhecidos como globais, partem das unidades maiores, em que o todo antecede as partes, ou seja, o ensino da leitura começa com o sentido da totalidade da palavra para depois se analisar as partes que a constituem. Ele também se divide em três processos: palavração, sentencição e conto.

Os métodos de alfabetização analíticos são abordagens que se concentram na análise de palavras completas e na compreensão global da língua escrita antes de desmembrá-las em componentes sonoros (letras ou fonemas). Carvalho (2005) diz, sobre o método analítico/global:

Consiste em iniciar o ensinar da leitura a partir de pequenas histórias, adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O pressuposto é explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura.

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, certas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a

composição de novas palavras com as sílabas estudadas (Carvalho, 2005, p. 33).

Soares (2016) diz que, independentemente da abordagem adotada, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos têm como objetivo principal a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico da escrita, embora de forma limitada. Nos métodos analíticos, nota-se uma intenção de incorporar o significado, seja no nível do texto (método global) ou no nível da palavra e da sentença (método da palavração e método da sentencição). No entanto, mesmo que textos, palavras e sentenças sejam utilizados para facilitar a aprendizagem da escrita, eles são selecionados de forma a serem decompostos em sílabas e fonemas. As sentenças e textos são artificialmente construídos com um controle léxico e morfossintático para servir à sua decomposição em palavras, sílabas e fonemas.

O método da palavração parte de como a palavra é graficamente escrita sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas. São apresentados grupos de palavras e os alunos tentam reconhecer suas características, pela visualização e configuração gráfica. Usam-se fichas com palavras de um lado e imagens do outro para a fixação e movimento de escrita de cada palavra apresentada. A sugestão é que se forme um conjunto de palavras antes de construir frases e pequenos textos. A ênfase está no reconhecimento gráfico das palavras estudadas, podendo danificar a análise das sílabas, letras e grafemas, afetando o reconhecimento de palavras novas. Isso costuma ser amenizado pelo uso de palavras estáveis, como o nome próprio. Carvalho (2005) diz que:

o método da palavração propõe o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chaves, destacadas de frases ou textos mais extensos. As palavras destacadas são desmembradas em sílabas, as quais, recombinaadas entre si, formam novos vocábulos (Carvalho, 2005, p. 41).

O método da sentencição tem como objetivo principal ensinar o significado de palavras de forma abrangente, usando frases como veículo. A prioridade é que o aluno compreenda o sentido completo de uma sentença antes de analisar suas palavras e sílabas. O método de sentença coloca ênfase na frase como uma unidade que, uma vez reconhecida e compreendida globalmente, pode ser

desmembrada em palavras e, posteriormente, em sílabas. Outra abordagem envolve a estratégia de comparar palavras e isolar elementos reconhecíveis, facilitando a leitura e a escrita de novos vocábulos. O foco está na compreensão das frases antes de examinar as palavras que são compostas. As frases podem ser escritas em faixas expostas na sala de aula para serem consultadas permanentemente.

O ensino por sentencição pode ocasionar dificuldades igualmente encontradas na palavração, como a de decodificar textos novos por falta de uma análise mais detida nas unidades que compõem a base do sistema de escrita. Carvalho (2005, p 36) diz que “as frases que servem como ponto de partida são tiradas de histórias, canções, parlendas e poesias, ou mesmo produzidas e ilustradas pelas crianças”.

O método do conto estimula o aluno para que ele observe atentamente um texto por um período, memorize e compreenda o sentido geral. Posteriormente, a análise se estende para as sentenças, palavras e comparações com as composições silábicas. Esse método é frequentemente aplicado em contextos de contos e histórias.

A abordagem defende que a criança deve, inicialmente, perceber as coisas e a linguagem de maneira global. Portanto, enfatiza que a leitura é essencialmente uma atividade de interpretação de ideias, deixando a análise das partes para um estágio posterior.

Dessa forma, o ponto de partida é sempre o texto em sua totalidade. Somente após o aluno ter experiência intensa em uma história é que o material é desmembrado em frases e palavras, permitindo que os estudantes as identifiquem como partes componentes. Carvalho (2005) diz que o processo envolve a análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras, sílabas).

É importante ressaltar que, após descrever como são os métodos analíticos e sintéticos, Soares (2016) não defende um método específico de alfabetização, mas sim a necessidade de alfabetizar com método. Isso significa que são necessários procedimentos explícitos, sistematizados e intencionais para contribuir com o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação nas crianças, fundamentais para a leitura e escrita fluentes. A autora enfatiza, ainda, que a alfabetização não depende de um único método, mas sim de uma abordagem que

leve em consideração as diversas facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

De acordo com Cagliari (1999), a alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando esses três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (Cagliari, 1999).

O construtivismo, cujo precursor é Piaget, não constitui um método, mas sim uma teoria que contribui para a alfabetização, facilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A abordagem construtivista para a alfabetização visa colocar as concepções da criança sobre o sistema de escrita no centro do processo educacional, promovendo a construção ativa do conhecimento. Nessa perspectiva, o foco se desloca do ensino para a aprendizagem, transformando o aluno de mero receptor de informações em protagonista ativo do processo educativo. O papel do educador é proporcionar condições e ferramentas para que o indivíduo adquira autonomia e construa seu próprio conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34), “na teoria de Piaget, a compreensão de um objeto de conhecimento aparece estritamente ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir este objeto, por ter compreendido quais são as suas leis de composição”.

No Brasil, o pensamento construtivista sobre a alfabetização foi destacado por meio das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999), cuja investigação sobre o desenvolvimento da escrita foi embasada na proposta construtivista de Piaget, que descreveremos mais detalhadamente na seção "Fases da escrita".

Soares (2016) faz uma reflexão crítica sobre a relação entre métodos de alfabetização e letramento, destacando a importância de considerar as diversas facetas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Expostos os métodos de alfabetização, é crucial que o professor tenha uma formação linguística sólida para identificar as deficiências e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado. Isso permitirá que ele adapte o método, transformando seu conhecimento em estratégias e metodologias que ajudem os alunos a superarem as dificuldades durante a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa.

A seguir, teremos uma subseção com conceitos de alfabetização e letramento. Embora sejam diferentes, letramento e alfabetização são dois processos que devem ser trabalhados simultaneamente na escola.

3.1.2 Alfabetização e Letramento

Nesta subseção, descreveremos os conceitos de letramento e alfabetização, trazendo as discussões sobre o tema para uma alfabetização de qualidade. Enquanto para Soares (1999) alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, “o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 1999, p. 39). O indivíduo letrado consegue interagir na sociedade, dominar e utilizar a linguagem na prática social. “Uma pessoa alfabetizada, portanto, nem sempre é letrada” (Soares, 1999, p. 39). É preciso alfabetizar letrando

Na busca de reduzir o quantitativo de alunos saindo do 5º ano e indo para o 6º ano do Ensino Fundamental sem consolidar o processo de leitura e escrita, o trabalho com alfabetização e letramento se torna muito importante.

A alfabetização e o letramento são fundamentais para o sucesso em praticamente todos os aspectos da vida. Da educação ao mercado de trabalho, da participação cidadã à capacidade de compreender informações complexas, essas habilidades desempenham um papel central em nossa sociedade. Ferreiro (1996) diz, sobre a importância de alfabetizar mostrando as funções da língua escrita na sociedade, uma vez que as crianças vivem em famílias alfabetizadas, em que ler e escrever faz parte das atividades do cotidiano, que “A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (Ferreiro, 1996, p. 20). Assim, torna-se essencial que os alunos saiam dos anos iniciais do Ensino Fundamental lendo e escrevendo, para uma melhor desenvoltura nos anos subsequentes dentro e fora da escola.

Ferreiro (1996) defende que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Ressalta ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro, 1996, p. 23).

Alfabetizar o aluno antes que conclua os anos iniciais do Ensino Fundamental se torna importante para que ele consiga enfrentar as barreiras que aparecerão no decorrer da sua trajetória acadêmica.

Compreender as definições e distinções entre alfabetização e letramento proporciona um melhor entendimento dos conceitos. Ajuda educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a desenvolverem abordagens mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Professores que conhecem a diferença entre alfabetização (a capacidade de ler e escrever) e letramento (a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional na vida cotidiana) podem fazer modificações em seu planejamento de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Uma compreensão adequada de alfabetização e letramento permite a criação de avaliações mais precisas, importante para medir o progresso dos alunos e identificar áreas em que eles podem precisar de apoio adicional. A alfabetização e o letramento também estão intrinsecamente ligados à capacidade de entender o mundo ao nosso redor. Lemle (2000, p. 63) diz: “esse professor, que não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua certa e que tudo aquilo que não é igual ao certo é errado”. Nessa perspectiva discursiva descrita por Lemle (2000), o aluno progressivamente experimenta diferentes formas de escrita enquanto se aproxima do padrão convencional. Ele se aventura em diversas maneiras de expressar-se por escrito, testando suas habilidades na língua em que está inserido.

Conhecer o que é alfabetizar e letrar é importante no processo de ensinar os alunos a ler e escrever, para que, ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, eles sejam capazes de seguir sua trajetória escolar com o objetivo de ler e escrever superados. Segundo Magda Soares (2020), é preciso entender, de forma clara, os conceitos de alfabetização e letramento e sua relação entre si. O conceito de alfabetização, segundo Magda Soares (2020), é:

Alfabetização - processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se Lê - livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p. 27).

Já o conceito de letramento, também segundo Magda Soares (2020), é:

Letramento - capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória e etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Magda Soares (2020) descreve a relação entre os processos de alfabetização e letramento. Segundo ela:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processo simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e da escrita (Soares, 2020, p. 27).

Segundo Freire (1983), o processo de alfabetização é um ato criador no qual o analfabeto adquire uma compreensão crítica da importância de aprender a ler e escrever, capacitando-se a se tornar o protagonista desse processo. Isso é alcançado não apenas pelo mero domínio mecânico das técnicas de leitura e escrita, mas, de acordo com o autor, pela compreensão do que está sendo lido e escrito. Envolve a capacidade de se comunicar graficamente e não se limita à memorização mecânica de sentenças, palavras ou sílabas desconectadas de um contexto existencial. A alfabetização, para Freire (1983), é uma atitude de criação e recriação.

Embora Paulo Freire não faça menção direta ao termo "letramento" em suas obras, é evidente que ele defende a ideia de que os indivíduos devem se apropriar da língua escrita de forma a compreender o que é comunicado por meio dela e serem capazes de se expressar graficamente. Ele promove a noção de que as pessoas devem se tornar leitores ativos, eficazes e curiosos, capazes de interpretar e se transformar por meio da leitura e da escrita.

Letramento e alfabetização são dois processos que devem ser trabalhados simultaneamente na escola, sendo conceitos essenciais para o trabalho com os alunos que estão saindo do 5º ano do Ensino Fundamental sem adquirir as habilidades de ler e escrever. A alfabetização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e o letramento é essencial para a participação eficaz na sociedade moderna. É crucial desenvolver práticas na escola que permitam aos alunos do caso de gestão em estudo minimizar suas dificuldades ao progredirem para os anos finais do Ensino Fundamental, pois pessoas letradas têm mais chances de atuar como cidadãos ativos, compreender e exercer seus direitos, tomar decisões informadas e interagir de forma eficaz em uma variedade de contextos, além de avançar na escolarização com menos impactos. Para Ferreiro (1996, p. 24), "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças", por isso a necessidade de um trabalho de alfabetização e letramento com os alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que, quando concluírem os estudos, estejam com as habilidades de ler e escrever dentro e fora da escola adequadamente desenvolvidas.

Carvalho (2005) descreve que "para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de

comunicação” (Carvalho, 2005, p. 69). É preciso criar situações em que o aluno possa praticar a leitura e a escrita: momentos como escrever um bilhete ao amigo, uma carta ao diretor, descrever uma situação, ler um jornal e repassar as informações lidas, entre outras ações que podem ser exercitadas em sala na busca de criar situações nas quais a leitura e escrita sejam importantes. Alunos dos anos iniciais devem vivenciar muito esses momentos para que percebam a utilidade e a necessidade da leitura e da escrita no seu dia a dia.

Carvalho (2005) ainda coloca que “na etapa de sensibilização, a criança deve ser ajudada para compreender as exigências das variações da escrita” (Carvalho, 2005, p. 69), por isso a importância dos momentos, em sala de aula, de situações contextualizadas envolvendo ler e escrever. Carvalho (2005) propõe que é preciso trabalhar, desde cedo, com textos variados, para que o aluno se familiarize com a diversidade textual. Esse trabalho não se esgota em um ano letivo; dura toda a educação básica. Não se trata de deixar o aluno livre para criar seu repertório; é o professor quem faz intervenções para a formação de leitores e escritores eficazes.

Para finalizar, podemos dizer que a alfabetização e o letramento são capacidades essenciais a serem desenvolvidas na escolarização do indivíduo, para que seja capaz de atuar tanto na escola quanto na sociedade como um todo. Entender suas definições e importância é fundamental na aquisição das habilidades de ler e escrever, promovendo uma educação de qualidade para que os alunos possam avançar nos estudos sem quedas no seu rendimento.

A subseção a seguir tratará das fases da escrita. Serão apresentadas as contribuições e os desafios dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizados na década de 1970 para a língua escrita. A teoria desenvolvida por elas recebe o nome de Psicogênese da Língua Escrita e é baseada no processo de construção da escrita, tendo a criança como protagonista do seu próprio aprendizado (Ferreiro; Teberosky, 1999). Serão descritas as fases sugeridas por elas, juntamente com a análise de Magda Soares.

3.1.3 Fases da escrita

Nesta seção, descreveremos as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999) para que o professor possa avaliar o que a criança pensa sobre a escrita e suas hipóteses. Mesmo que a criança ainda não saiba convencionalmente

as regras da linguística e da ortografia, conhecer a fase em que ela se encontra é o ponto de partida para iniciar o trabalho de alfabetização. Descreveremos o que seria cada fase proposta por Emília Ferreiro: as fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e a alfabética.

Quando falamos das fases da escrita da criança, rapidamente nos lembramos das autoras argentinas Ferreiro e Teberosky (1999), que juntas marcaram profundamente o campo da alfabetização. O trabalho pioneiro delas, conhecido como Psicogênese da Língua Escrita, trouxe uma nova perspectiva ao entendimento do processo de aprendizagem da leitura e escrita e revolucionou a forma como encaramos o processo de alfabetização das crianças. Elas partiram da premissa da teoria piagetiana, que requer que todo conhecimento tem uma origem, e adotaram o método clínico de Piaget para observar cuidadosamente o desenvolvimento de crianças em relação ao sistema de escrita.

As contribuições das autoras para a alfabetização são amplamente reconhecidas e tiveram um impacto significativo na forma como entendemos e abordamos o processo de aprendizado da leitura e escrita. Uma das principais afirmações de Ferreiro (1996) destaca que "a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária" (Ferreiro, 1996, p. 47).

Ambas deixaram um legado duradouro no campo da alfabetização, contribuindo para a compreensão mais profunda do desenvolvimento da escrita nas crianças e influenciando a prática educacional em todo o mundo. Suas pesquisas e ensinamentos continuam a moldar a maneira como educadores e psicólogos abordam a alfabetização até os dias de hoje.

Assim, conhecer e saber identificar em que fase o aluno está no processo de aquisição da leitura e da escrita contribui com o caso de gestão em estudo, pois o professor, avaliando em que etapa a criança se encontra, pode traçar estratégias e propor atividades que contribuam para o avanço, auxiliando o estudante a ir para a fase seguinte no processo de aquisição da leitura e escrita.

De acordo com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança passa por um processo de aquisição da escrita que pode ser dividido em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediária, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Essas etapas representam uma trajetória gradual de desenvolvimento na compreensão da

escrita e vários outros autores defendem a importância de saber em que nível está a criança para que o professor possa auxiliá-lo a evoluir. Soares (2020) destaca: “é importante que a/o alfabetizadora/or conheça a fase em que estão as crianças para que possa trabalhar de modo que avancem” (Soares, 2020, p. 115).

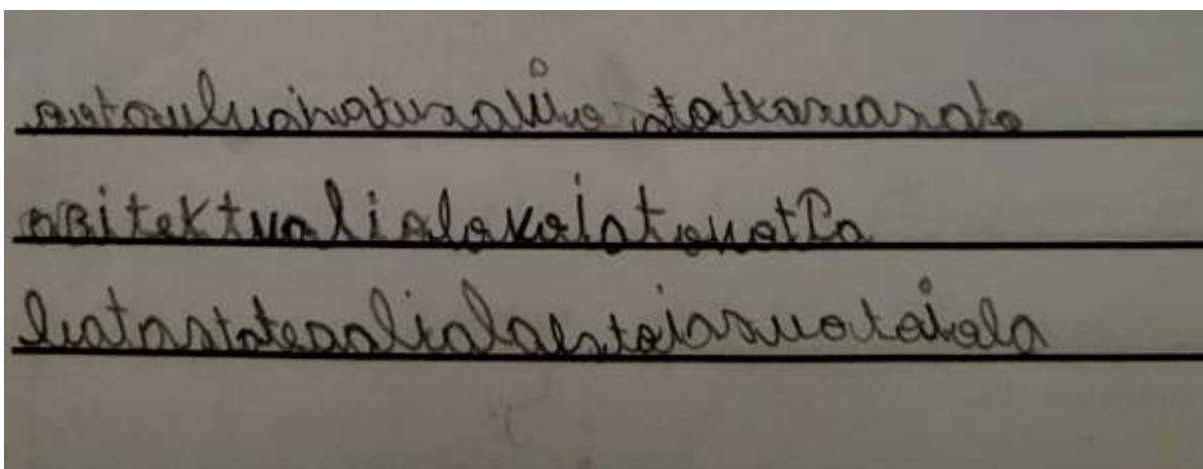
O trabalho do alfabetizador é conhecer a fase em que o aluno se encontra e planejar atividades para seu avanço. No caso de gestão em estudo, podemos observar que há alunos em desenvolvimento, que podem ser classificados de acordo com os cinco níveis sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1999). Compreender cada um deles e suas características auxilia o docente a propor estratégias de avanço para o nível seguinte, contribuindo para que o discente progrida e conclua os anos iniciais do Ensino Fundamental no nível alfabético.

Cagliari (1998) expõe que “o professor é um mediador entre o saber e o aluno. Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem que ser explicado” (Cagliari, 1998, p. 57).

Descrevendo cada um dos níveis, encontramos a fase pré-silábica da escrita, que é a etapa inicial do desenvolvimento da escrita em crianças. Nessa fase, as crianças costumam produzir desenhos, rabiscos ou grafismos que não correspondem diretamente às palavras ou aos sons das palavras que desejam escrever. Ferreiro e Teberosky (1999) consideram esse o nível 1, em que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (Ferreiro; Teberosky, 1993, p. 193). Dizem as autoras, ainda, que “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado” (Ferreiro; Teberosky, 1993, p. 193).

Na Figura 7 ilustramos, com um exemplo, a escrita de uma criança que se encontra na fase pré-silábica.

Figura 7 - Aluno na fase pré-silábica da escrita



Fonte: Acervo da autora⁸ (2022).

Para Soares (2020, p. 61), “as crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão, assim, escrevendo”. As crianças pré-silábicas dependem muito da representação visual, podendo usar letras ou símbolos que veem com frequência, como círculos, traços ou formas geométricas simples, mas não atribuem um significado fonético a esses símbolos. Soares (2020) escreve que

à medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que a escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a escrever imitando essas formas arbitrárias (Soares, 2020, p. 61).

Identificamos, então, um avanço da criança. Essa progressiva compreensão Soares (2020) revela como escritas “espontâneas, inventadas” pela criança.

Em síntese, Soares (2020) coloca que na fase inicial de conceitualização da escrita da criança há dois momentos, que são:

Fases em que a criança ainda não compreendeu que a escrita representa os sons da fala e “escreve” com rabiscos, garatujas, em seguida com letras sem relação com os sons da fala. No entanto essas duas fases iniciais evidenciam a apropriação pela criança de dois atributos fundamentais da natureza do princípio alfabético (Soares, 2020, p. 66).

⁸ As frases ditadas pela autora foram: 1 - O aluno usa caderno e lápis. 2 - Na biblioteca tem vários livros. 3 - É no refeitório da escola que as crianças lancham.

Soares (2020) ressalta que, no momento em que a criança começa a usar sequências de letras para escrever, é porque percebeu que é assim que as pessoas escrevem; porém, isso são apenas símbolos, ela ainda não adquiriu consciência fonológica. Segundo Soares (2020), a criança ainda não sabe diferenciar letras de números e tem dificuldades em discriminar letras de traços semelhantes. Soares (2020) ainda descreve, sobre o avanço da criança:

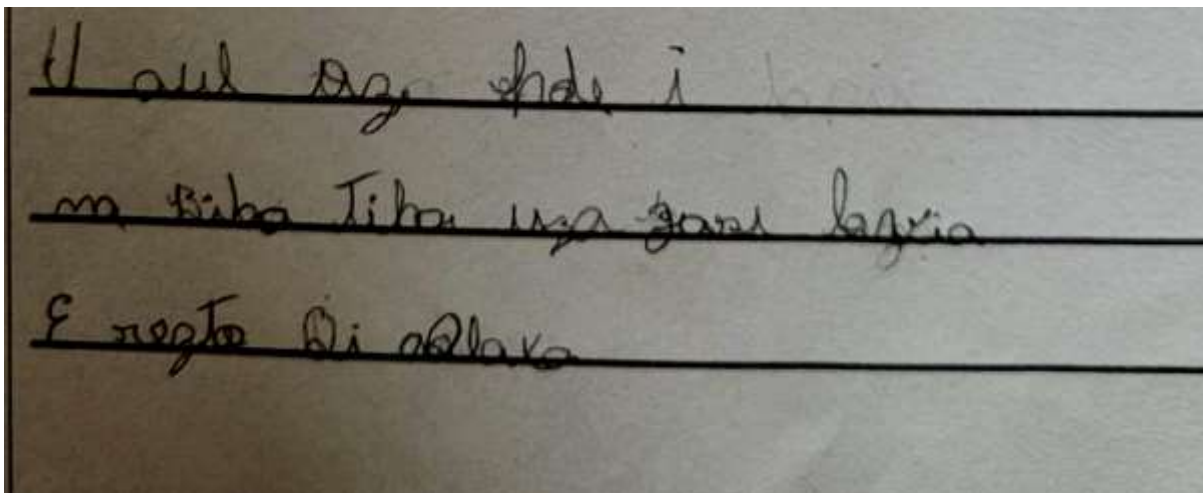
Grafar letras com segurança depende do nível de desenvolvimento motor da criança: destreza manual, coordenação de movimentos das mãos e dos dedos para segurar e usar o papel, entre outros. No início do processo de alfabetização, a criança aprende as letras maiúsculas de imprensa, porque são caracteres isolados e com traço simples. A atividade grafomotora de traçar letras é mais uma atividade que se acrescenta às atividades que, sobretudo na educação infantil, têm por objetivo o desenvolvimento motor da criança, em suas várias modalidades (Soares, 2020, p. 67).

A próxima fase é a silábica. Soares (2020) diz que nela a criança desenvolveu a consciência fonológica. Nessa etapa, encontramos escritas silábicas sem valor sonoro e a com valor sonoro. É quando se inicia a consciência fonológica que, segundo Soares, é:

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distingue por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (Soares, 2020, p. 77).

Na Figura 8, exemplificamos com a escrita de uma criança que se encontra na fase silábica sem valor sonoro.

Figura 8 - Aluno na fase silábica sem valor sonoro da escrita



Fonte: Acervo da autora⁹ (2022)

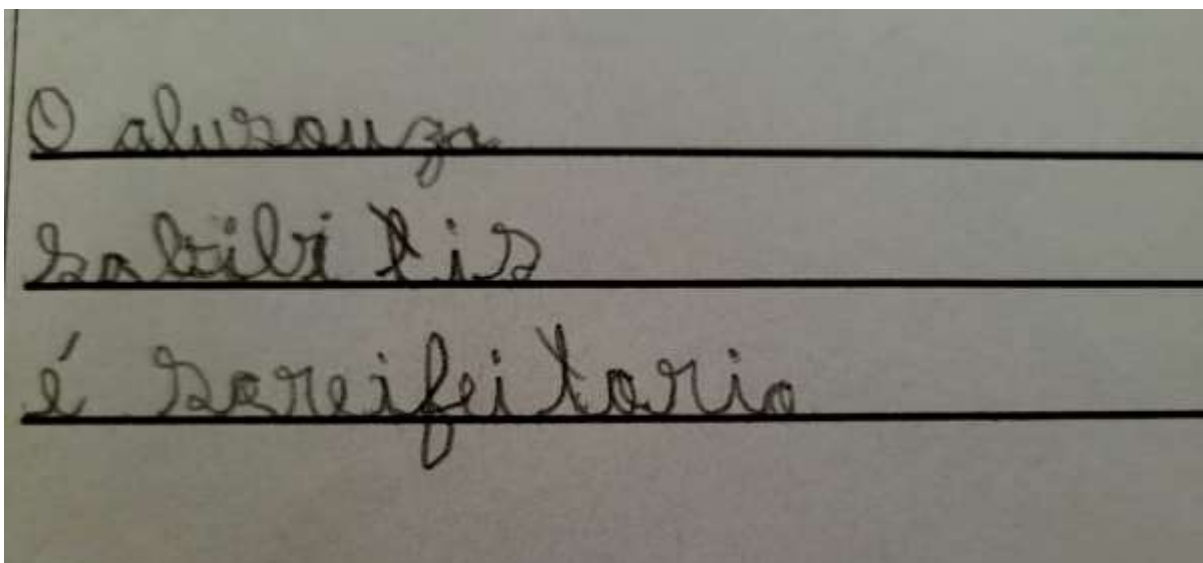
Quando a criança já consegue, em sua escrita espontânea, escrever uma sequência de letras, ela faz uso da escrita silábica. Se essas letras não correspondem às sílabas que compõem a palavra que se deseja escrever, a criança se encontra na fase silábica sem valor sonoro. Soares disserta, sobre a fase silábica sem valor sonoro:

Escrever silabicamente - uma letra para cada sílaba - mas as letras que escolhe não tem relação com os sons - fonemas - presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidades de fonetização - capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõe. É uma escrita silábica sem valor sonoro (Soares, 2020, p. 87).

A criança, quando começa a entender a fonetização da escrita, faz uso de letras que se associam às sílabas das palavras que desejam escrever. Soares (2020) descreve como características dessa fase a escrita representada preferencialmente por vogais, porque são letras em que os sons se destacam, mas encontramos também escrita de consoantes representando as sílabas. Mesmo escrevendo letras que se associam às sílabas das palavras, não é possível lê-las sem auxílio das figuras. A seguir, na Figura 9, apresentamos um exemplo da escrita de uma criança que se encontra na fase silábica com valor sonoro.

⁹ As frases ditadas pela autora foram: 1 - O aluno usa caderno e lápis. 2 - Na biblioteca tem vários livros. 3 - É no refeitório da escola que as crianças lancham.

Figura 9 - Aluno na fase silábica com valor sonoro da escrita



Fonte: Acervo da autora¹⁰ (2022)

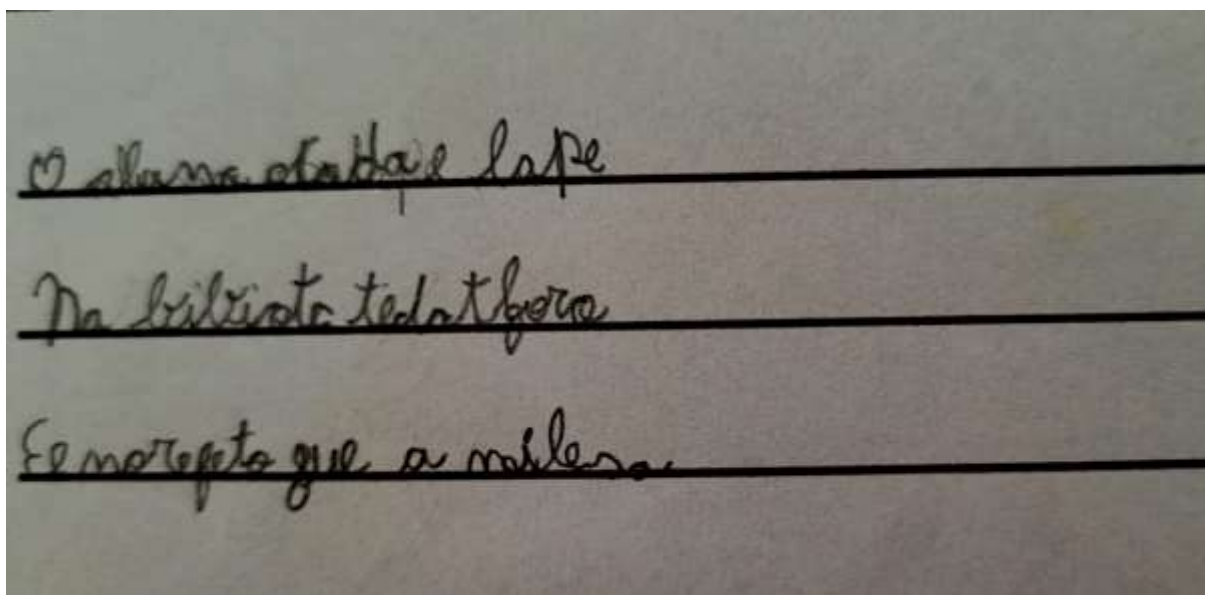
Com o avanço da consciência fonêmica, a criança vai se apropriando do princípio alfabético e seus avanços na compreensão do sistema de escrita alfabética a levam à próxima fase, a silábico-alfabética. Soares (2020) coloca:

Na transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidades de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-la: usa escrita alternada entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético (Soares, 2020, p. 109).

Na Figura 10, temos o exemplo da escrita de uma criança que se encontra na fase silábico-alfabética.

¹⁰ As frases ditadas pela autora foram: 1 - O aluno usa caderno e lápis. 2 - Na biblioteca tem vários livros. 3 - É no refeitório da escola que as crianças lancham.

Figura 10 - Aluno na fase silábico-alfabética da escrita



Fonte: Acervo da autora¹¹ (2022)

Nessa fase observamos um avanço considerável nos alunos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214),

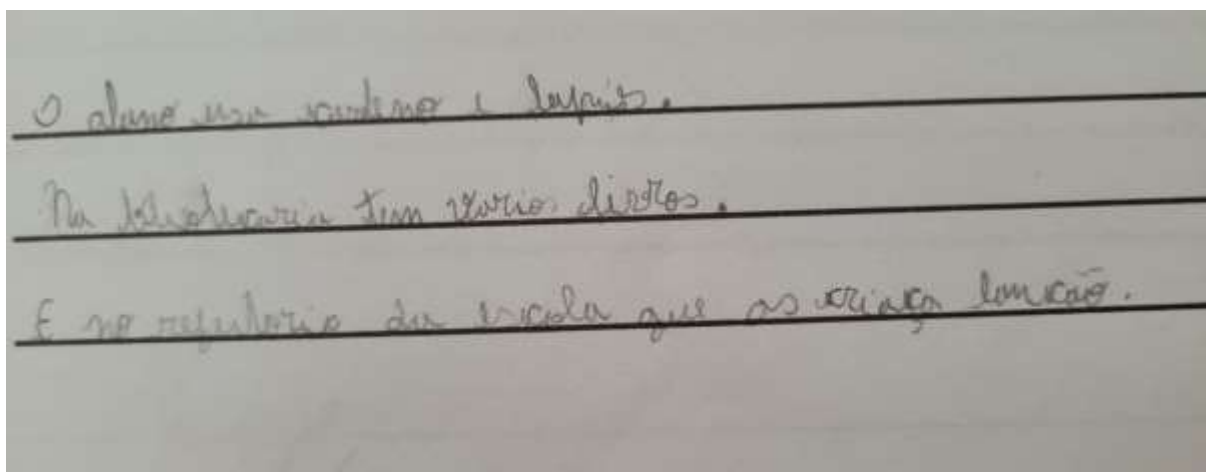
a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

A criança, quando se torna capaz de relacionar fonemas e letras e de escrever alfabeticamente, está avançando para a fase alfabética da escrita. Segundo Soares (2020, p. 139), “finalmente, pelo desenvolvimento da consciência grafofonêmica, a criança avança em seu conhecimento das relações fonemas-letras, atinge a fase alfabética e já incorpora regras básicas de ortografia”. Assim, com o avanço da consciência fonológica que leva à escrita alfabética, a criança constrói o conceito de escrita, escrevendo e percebendo que ela é a representação da fala. Porém, agora falta acrescentar regras e irregularidades ortográficas que existem na

¹¹ As frases ditadas pela autora foram: 1 - O aluno usa caderno e lápis. 2 - Na biblioteca tem vários livros. 3 - É no refeitório da escola que as crianças lancham.

escrita alfabética para que se alcance a próxima fase escrita, a alfabética ortográfica. Na Figura 11, ilustramos com um exemplo da escrita de uma criança que se encontra na fase alfabética.

Figura 11 - Aluno na fase alfabética da escrita



Fonte: Acervo da autora¹² (2022).

Estudar e compreender as fases da escrita dos alunos consiste em observar as diferentes maneiras de representação que elas utilizam. Isso permite a avaliação do nível de desenvolvimento alcançado na escrita por parte das crianças. As explorações realizadas ocorrem frequentemente em resposta a estímulos que são apresentados na forma de jogos e atividades relacionadas à sua vida cotidiana. Esses estímulos desempenham um papel crucial ao auxiliá-las a aprimorar suas habilidades de escrita progressivamente (Ferreiro, 1999). Essa concepção e atenção em como desenvolver a escrita é algo que deve estar presente em todas as práticas docentes durante a estadia do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que, ao concluir essa etapa e prosseguir para os anos finais do Ensino Fundamental, ele esteja alfabético e/ou ortográfico.

A criança, mesmo alfabética, comete erros ao relacionar fonemas com as letras. O professor deverá, a partir daqui, trabalhar normas ortográficas e as irregularidades da língua escrita (Soares, 2020). Os alunos, ao concluírem os anos iniciais do Ensino Fundamental, devem estar alfabéticos.

¹² As frases ditadas pela autora foram: 1 - O aluno usa caderno e lápis. 2 - Na biblioteca tem vários livros. 3 - É no refeitório da escola que as crianças lancham.

Concluindo, podemos dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem não são processos lineares, ou seja, não ocorrem na mesma sequência e ordenação para todos. Há diferenças entre as evoluções e os avanços das crianças apresentam ritmos de desenvolvimento diversos: as facilidades para uns são as dificuldades dos outros. Segundo Soares (2020), há crianças que avançam rapidamente, as que saltam fases, outras eventualmente regridem e há aquelas que estão simultaneamente em mais de uma fase. Soares (2020) ainda completa:

No processo de alfabetizar em sala de aula, considerando-se a dificuldades de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras (Soares, 2020, p. 115).

Construída a fundamentação teórica da pesquisa, partiremos agora para o percurso metodológico. Na próxima seção, “Percurso metodológico”, apresentaremos a metodologia empregada na pesquisa de campo para investigar junto aos professores, especialista educacional e gestores da escola sobre o caso de gestão em estudo por meio de entrevistas.

3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, estão descritos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa e são apresentados os instrumentos utilizados para a produção e análise dos dados.

A pesquisa realizada configurou-se em um estudo de caso, de cunho qualitativo. Procuramos compreender e analisar, como descrito no segundo capítulo desta dissertação, as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos usando dados primários e secundários, além da análise de dados evidenciados nas avaliações externas e internas da escola, bem como dados obtidos por meio da realização de entrevistas.

Assim, fizemos um recorte temporal, utilizando dados dos anos de 2016 a 2022. A escolha desse período de análise foi feita considerando o aumento do número de alunos sem as habilidades necessárias de leitura e escrita em uma etapa

em que já deveriam estar consolidadas essas habilidades. Há um grande número de alunos chegando aos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º ano, com uma enorme defasagem nesse processo, ou seja, baixos resultados na proficiência em Língua Portuguesa, conforme demonstrado no Capítulo 2.

Como instrumentos de investigação, usamos, também, a entrevista realizada com os professores das turmas de 1º, 2º e 5º anos, com a especialista educacional e com os gestores.

O conceito de entrevista é, segundo Gil (2008, p. 109), “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Gil (2008) descreve ainda que há vantagens na utilização de entrevista:

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:
a entrevista possibilita obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
os dados obtidos são sustentáveis e classificação e de qualificação (Gil, 2008, p. 110).

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessam. É uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, com a abordagem, pelo entrevistador, de temas igualmente relevantes tendo em vista esse objetivo (Minayo, 2010).

Minayo (2010) coloca ainda que a entrevista pode ser classificada em não estruturada ou aberta, semiestruturada e fechada ou questionário. No caso de gestão em estudo, faremos uma entrevista semiestruturada individualmente com cada profissional da escola sugerido para a coleta das informações desejadas. Segundo Minayo (2010), a entrevista na modalidade semiestruturada, também denominada semiaberta,

Obedece a um roteiro que é um apoio fisicamente utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a

entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa (Minayo, 2010, p. 267).

As entrevistas com os professores da escola, objeto de estudo neste caso de gestão, foram conduzidas no próprio ambiente escolar, nos horários que antecederam a entrada dos alunos ou após o término das aulas, conforme acordado previamente com cada professor. Foram selecionados para entrevista os professores dos 1º e 2º anos, ambos atualmente compostos por duas turmas. A escolha de entrevistar esses profissionais foi justificada pelo fato de estarem envolvidos nas classes de alfabetização. O objetivo é compreender suas práticas de alfabetização e obter informações sobre suas perspectivas em relação a esse processo.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017a, p. 89), “a alfabetização da criança deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é nos primeiros anos (1º e 2º anos) desse ciclo que se espera que ela adquira a habilidade de leitura e escrita”. Assim, são os professores desses anos de escolaridade que descreverão como está o processo atual de alfabetização dos alunos. Com a entrevista, além de saber quais dificuldades os docentes enfrentam, conheceremos como acontece o processo, o que facilita a aprendizagem da leitura e escrita, qual método é mais utilizado e o que realizam para diminuir as dificuldades e reduzir a defasagem em leitura e escrita.

A entrevista com os professores do 5º ano, composto por duas turmas na escola, buscou compreender o progresso dos alunos na alfabetização e as intervenções realizadas para auxiliar aqueles que enfrentam dificuldades. Foram abordados fatores que influenciam o desempenho desses alunos na leitura e escrita, assim como o planejamento das atividades destinadas aos discentes com essas dificuldades. Os professores foram convidados a compartilhar relatos sobre suas experiências de trabalho com esses alunos, destacando estratégias utilizadas para reduzir a defasagem em leitura e escrita.

Foi realizada uma entrevista com a especialista educacional responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram entrevistados, também, os gestores, incluindo a diretora e a vice-diretora que atuam no turno da tarde, no qual estão as turmas que foram o foco da entrevista. O objetivo foi obter a visão desses profissionais em relação aos alunos com dificuldades, além de identificar as ações atualmente em andamento para enfrentar os desafios que esses estudantes

encontram durante a alfabetização. Foram abordadas questões sobre as estratégias propostas para minimizar esses desafios.

Outro ponto de foco na entrevista foi a abordagem sobre como lidar com alunos que estão concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda não desenvolveram habilidades sólidas de leitura e escrita. Além disso, foi perguntado se conhecem conceitos de alfabetização e letramento, quais métodos conhecem e se aplicam a teoria das fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Assim, as entrevistas planejadas para os professores e a equipe de gestão tiveram como propósito principal coletar informações fundamentais sobre a percepção do corpo docente em relação ao papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Buscou-se compreender as visões e abordagens adotadas pelos educadores da escola em relação a esse desafio específico.

O Quadro 15, a seguir, detalha o quantitativo de participantes da pesquisa, ouvidos por meio de entrevista, e suas funções desempenhadas na escola analisada:

Quadro 15 - Participantes da pesquisa de campo

Participantes dos instrumentos	Nº de participantes	Período de aplicação dos instrumentos
Professores do 1º ano do Ensino Fundamental	2	25/03/2024
Professores do 2º ano do Ensino Fundamental	2	02 e 04/04/2024
Professores do 5º ano do Ensino Fundamental	2	04/04/2024
Especialista Educacional	1	20/03/2024
Gestores	2	22/03/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Esses profissionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Cada um deles foi entrevistado individualmente, com horário previamente agendado. A análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo teve como objetivo principal compreender a perspectiva deles em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, além de identificar as medidas atualmente em vigor para enfrentar os desafios encontrados durante o processo de alfabetização e propor estratégias para minimizá-los. Assim, durante as entrevistas, os aspectos relevantes abordados foram como já descritos, a familiaridade dos profissionais com os conceitos de alfabetização e letramento, métodos conhecidos e

aplicados na prática e como as fases da escrita propostas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky são utilizadas.

Concluída a descrição do percurso metodológico, seguiremos para a próxima seção com a descrição e análise dos dados coletados nas entrevistas.

3.3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Nesta seção são analisados os resultados das entrevistas realizadas com os professores, especialista educacional e gestoras da Escola Estadual Professor Teodoro, a partir de concepções de autores que abordam questões sobre as dificuldades de leitura e escrita em relação aos métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e fases da escrita. O propósito é que as análises sirvam como fundamento para embasar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), a ser apresentado no quarto capítulo, com o intuito de enriquecer as práticas pedagógicas dos professores, visando minimizar as dificuldades do aprendizado em leitura e escrita dos alunos da escola em questão.

A partir das análises das entrevistas, são apresentadas as seguintes subseções: 3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo; 3.3.2 Desafios da leitura e escrita: possíveis causas e algumas soluções; 3.3.3 Conhecimento e aplicação dos conceitos importantes para a alfabetização; e 3.3.4 Conclusão da análise das entrevistas.

Assim, apresentamos, inicialmente, o perfil dos atores desta pesquisa, de modo que possamos perceber sua formação acadêmica e experiência profissional.

3.3.1 Caracterização dos atores participantes da pesquisa de campo

Esta seção tem o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, que são os profissionais que atuam na escola do caso de gestão - professores, especialista educacional e gestores. Por serem todas do gênero feminino, optamos, em alguns momentos, por designá-las pelo substantivo professora no plural ou singular.

Assim, apresentamos, a seguir, um Quadro detalhando as formações e experiências dos participantes da pesquisa que atuam na escola do caso de gestão em estudo. O objetivo é fornecer uma visão abrangente do perfil do corpo docente

que atua mais diretamente com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo uma melhor compreensão da formação e experiência de cada um.

Neste estudo de caso, é importante ressaltar que, por questões de confidencialidade e proteção da identidade dos participantes, optamos por não utilizar os nomes reais dos entrevistados. Em vez disso, cada participante foi designado com um codinome para preservar sua privacidade. Essa medida visa possibilitar que os dados coletados sejam utilizados de forma ética e que a identidade dos envolvidos seja devidamente protegida ao longo da análise e divulgação dos resultados. Usaremos, para a equipe gestora e para os professores, os codinomes: PRA 1, PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 7, PRA 8 e PRA 9.

Quadro 16 - Formações e experiências dos participantes da pesquisa

Profissional	Escolaridade		Anos de experiência profissional	
	Superior	Especialização		
			Carreira	Escola
PRA 1	Normal superior	- Especialização complementar e habilitação em Pedagogia - Alfabetização e letramento	18	4
PRA 2	Pedagogia	- Arte e Educação Infantil	22	20
PRA 3	Pedagogia	- Ensino de Ciências e Matemática	6	1
PRA 4	Pedagogia	- Alfabetização em linguagem	16	10
PRA 5		- Alfabetização e letramento - Literatura e cultura afro-brasileira	14	8
PRA 6	Pedagogia	- Arte e educação Infantil	24	2
PRA 7	Normal superior	- Psicopedagogia incompleta	20	1
PRA 8	Pedagogia	- Psicopedagogia	10	6
PRA 9	Pedagogia e Educação Especial	- Educação Especial - Alfabetização e letramento	12	8

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro apresenta dados sobre a escolaridade, especializações, anos de experiência profissional total e na atual escola. Ele revela que todos os profissionais possuem formação em nível superior, cumprindo, assim, a legislação vigente em relação à formação inicial para educadores. A legislação principal que regulamenta a formação inicial de educadores é a LDB (Brasil, 2017b). Especificamente no artigo 62, que trata da formação de professores, encontramos:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017b, p. 2).

Conforme estipulado na LDB, os profissionais da escola que atendem aos requisitos legais garantem uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e metodológicos. Essa conformidade assegura uma prática educacional de qualidade, fundamental para o desenvolvimento e o sucesso dos alunos. A maioria dos profissionais (PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 8, PRA 9) possui graduação em Pedagogia, o que é fundamental para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem e para a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Alguns profissionais (PRA 1, PRA 7) possuem formação em Normal Superior, que também é voltada para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando uma preocupação com a qualificação para os primeiros anos escolares.

Em relação à experiência profissional, o quadro revela algumas características importantes sobre a equipe. Sete profissionais têm mais de dez anos de experiência na carreira, demonstrando um alto nível de conhecimento e prática na área educacional. Esses profissionais (PRA 1, PRA 2, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 7, PRA 9) trazem uma vasta bagagem de experiência que pode ser valiosa para a orientação de colegas menos experientes e para a manutenção de práticas educacionais bem estabelecidas.

No que diz respeito ao tempo na escola, apenas dois profissionais estão na escola há mais de dez anos (PRA 2, com 20 anos e PRA 4, com dez anos), indicando uma certa estabilidade e continuidade institucional. Esses educadores provavelmente possuem um conhecimento profundo da cultura e das práticas específicas da escola, o que pode contribuir para a consistência e a eficácia das intervenções pedagógicas.

Três profissionais têm menos de dois anos de experiência na escola atual (PRA 3, PRA 6 e PRA 7). Essa recente integração de novos educadores pode trazer novas perspectivas e metodologias inovadoras para o ambiente escolar. No entanto,

pode, também, indicar uma fase de adaptação e possível necessidade de suporte adicional a esses profissionais, para ajudar que se alinhem à visão e aos objetivos da instituição.

Após pequena análise sobre os profissionais e sua formação, vamos entrar nos resultados das entrevistas sobre as dificuldades dos alunos na leitura e escrita durante o processo de alfabetização. Dentro dos eixos temáticos delimitados para este estudo, exploramos a relação dos profissionais da escola com essas questões. Analisamos como essa relação se entrelaça com os conceitos fundamentais de alfabetização e letramento, assim como com as diferentes fases do desenvolvimento da escrita infantil e os métodos de ensino da leitura e escrita. Por meio dessas entrevistas, foi possível captar as percepções dos professores, especialistas e equipe diretiva, fornecendo dados valiosos para a compreensão das dinâmicas educacionais envolvidas na promoção da alfabetização.

Essa análise detalhada permitiu não apenas compreender as visões dos profissionais da escola, mas também correlacioná-las com teorias pedagógicas e práticas de ensino. Ao organizar as discussões em eixos temáticos específicos, pudemos explorar de forma mais aprofundada a maneira como as dificuldades de leitura e escrita são percebidas e enfrentadas no contexto educacional. Essa compreensão abrangente fornece uma base sólida para a elaboração de estratégias educacionais personalizadas, visando à minimização das barreiras enfrentadas pelos alunos na consolidação de suas habilidades de leitura e escrita.

Apresentamos, a seguir, as seções com análises seguindo os eixos propostos na pesquisa. Analisamos o que os entrevistados responderam sobre os desafios da leitura e escrita, quais as possíveis causas e algumas soluções. Descrevemos, também, quais conhecimentos trazem e aplicam sobre os conceitos importantes para a alfabetização, como métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e sobre o uso, na prática, das Fases da Escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), descritas no referencial teórico deste trabalho.

3.3.2 Desafios da leitura e escrita: possíveis causas e algumas soluções

Esta subseção tem como objetivo descrever as dificuldades enfrentadas pelos alunos em leitura e escrita, bem como as medidas adotadas para superar esses obstáculos. Abordamos, para isso, as estratégias utilizadas pelos entrevistados para

detectar ou diagnosticar as dificuldades e como promovem a superação dessas dificuldades encontradas nos alunos para seu progresso na escola.

Durante a entrevista com os profissionais da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, que, conforme dito na seção anterior deste texto, vamos utilizar os codinomes PRA 1, PRA 2, PRA 3, PRA 4, PRA 5, PRA 6, PRA 7, PRA 8 e PRA 9, houve consenso e reconhecimento de que alguns alunos enfrentam desafios significativos em suas habilidades de leitura e escrita, especialmente ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre essas dificuldades, diferentes perspectivas emergiram, destacando a complexidade de tais questões e a necessidade de abordagens multifacetadas para lidar com elas.

A entrevistada PRA 1 enfatizou que, ao chegar no quinto ano, alguns alunos ainda não dominam adequadamente a leitura e a escrita, indicando que essas dificuldades vão além de meras questões escolares ou metodológicas:

Eu penso na maioria das vezes, não posso afirmar, somos professores e não fazemos diagnósticos, esse são de competência médica, porém com minha experiência percebo que a maioria das crianças que apresentam dificuldade têm algum fator intelectual, algum comprometimento cognitivo que não deixa avançar, e também acrescento a questão familiar, criança com dificuldade não tem família presente, não tem família que o acompanha sistematicamente com os assuntos da escola (Entrevistada PRA 1, 2024)¹³.

A questão levantada pela entrevistada sobre as dificuldades dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a família nos leva a rever o que diz a LDB sobre a função da família em relação à escola: tanto a instituição escolar quanto as famílias devem reconhecer a importância de colaborarem em conjunto, visando enriquecer o processo de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a colaboração entre a escola e a família desempenha um papel crucial no sucesso acadêmico e no desenvolvimento global das crianças. É fundamental que ambas as instituições reconheçam e valorizem seu papel complementar no processo educacional. A família é o primeiro ambiente de aprendizagem de uma criança, onde são construídas as bases para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Quando escola e família trabalham

¹³ Foi feita a opção por destacar a fala dos sujeitos de pesquisa com o recurso itálico, no propósito de diferenciar tais falas das citações diretas de textos teóricos em uso a dissertação.

juntas, compartilhando informações, expectativas e apoio mútuo, o ambiente de aprendizagem se torna mais rico e estimulante. Além disso, essa parceria fortalece os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um senso de pertencimento e colaboração que beneficia não apenas as crianças, mas toda a sociedade.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 descreve sobre a educação e afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 23).

Portanto, a educação é uma responsabilidade compartilhada entre a escola e a família, sendo crucial o engajamento dos pais nas questões relacionadas à vida escolar dos alunos.

A entrevistada PRA 2, em sua entrevista, diz que o fato de os alunos chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura e escrita é uma questão complicada. Segundo ela:

É muito complicada essa questão, né? Eu falo que é um tema assim, muito vasto, muito complexo. Mas os meninos que chegam no quinto ano, por exemplo, sem estar dominando a leitura e escrita, são alunos que normalmente apresentam, mais que uma questão escolar, mais que uma questão metodológica. Eu penso que envolvem algum tipo de transtorno, alguma questão que a escola sozinha não consegue dar conta. Então a gente teve a questão da pandemia Covid-19, dos meninos que ficaram fora da escola, muitos não conseguiram acompanhar nada. De acesso à informação, conteúdos on-line, isso prejudicou muito. Mas fora essa questão da pandemia, o menino que chega no quinto ano e não conseguiu dominar leitura e escrita básica exige uma atenção especial da escola, porque eu penso que aí não é só uma questão de método ou de didática do professor. Pode envolver uma questão biológica, uma questão de um transtorno ou mesmo uma questão de momento daquela família, uma questão psíquica do aluno (Entrevistada PRA 2, 2024).

As reflexões da entrevistada PRA 2 destacam a complexidade das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por alguns alunos, especialmente ao chegarem ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ela ressalta que essas dificuldades vão além de questões puramente escolares ou metodológicas, sugerindo que podem

estar relacionados a transtornos, questões familiares ou mesmo fatores psicológicos dos alunos.

A menção à pandemia Covid-19 como um agravante dessas dificuldades enfatiza os impactos do contexto social e educacional na aprendizagem dos alunos. A interrupção do ensino presencial e a transição abrupta para o ensino remoto podem ter gerado desafios adicionais, especialmente para crianças que já enfrentavam dificuldades.

As dificuldades passadas pelos alunos após a pandemia foram identificadas logo após o retorno das aulas presenciais. A partir de 2021, a SEE-MG deu início às avaliações diagnósticas e trimestrais formativas em resposta aos desafios educacionais decorrentes da pandemia de Covid-19. Reconhecendo os impactos nas trajetórias educacionais dos estudantes, a SEE-MG ampliou significativamente a finalidade dessas avaliações, implementando-as em toda a rede escolar por meio das avaliações externas do Simave.

Podemos perceber que os profissionais da escola apontaram para uma possível influência de transtornos, questões familiares ou falta de acompanhamento familiar, fatores biológicos ou psíquicos dos alunos, demandando uma atenção especial por parte da escola. Ressaltaram, ainda, a importância de oferecer suporte personalizado aos alunos que enfrentam essas dificuldades, incluindo medidas como remanejamento de turmas, trabalho específico e diferenciado e ainda sugeriram um maior envolvimento das famílias no processo de alfabetização. Conforme diz a PRA 3:

Hoje o que oferecemos ao aluno com dificuldade está dentro do que a rede nos possibilita. Temos o reforço escolar, a intervenção pedagógica, é proposto remanejamento de turmas e dentro de sala de aula, as professoras fazem um trabalho específico com esses meninos com dificuldades, trabalham atividades e conteúdos diferenciados de Português e Matemática para que eles consigam avançar na alfabetização. Também chamamos as famílias, colocamos a situação do aluno para que possam nos apoiar e ajudar para a melhoria do filho (Entrevistada PRA 3, 2024).

Essa fala da PRA 3 evidencia o comprometimento dos profissionais da escola em oferecer suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem dentro das possibilidades disponíveis na rede. Reconhece a importância de diversas estratégias, como reforço escolar, intervenção pedagógica e atividades

diferenciadas em sala de aula para atender às necessidades individuais dos alunos e promover seu avanço na alfabetização.

Além disso, o envolvimento das famílias é destacado como uma parte fundamental desse processo. Ao compartilhar a situação do aluno e solicitar apoio, a escola busca fortalecer a parceria entre família e escola, reconhecendo que a colaboração entre ambos os ambientes é essencial para o sucesso educacional do aluno.

É inegável a importância de uma abordagem integrada e colaborativa para enfrentar as dificuldades de aprendizagem, envolvendo não apenas os profissionais da escola, mas, também, as famílias dos alunos. Ao trabalhar juntos em prol do desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos, é possível criar um ambiente de apoio e crescimento que beneficie a todos os envolvidos.

O PPP da escola já traz o descaso das famílias com a vida escolar do filho: “percebemos uma falta de comprometimento familiar com a vida escolar dos nossos alunos, em especial a partir dos anos finais do Ensino Fundamental” (Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, 2022, p. 10).

Assim, nas entrevistas, foi destacada a falta de apoio familiar como um dos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. As entrevistadas também ressaltaram a importância do envolvimento dos pais nas atividades escolares. Na entrevista com a PRA 9, comprovamos, em sua fala, que a família está em falta com suas responsabilidades de acompanhar o aluno em sua vida escolar. Segundo PRA 9, *“a família não dá apoio, não auxilia ou verifica se o filho fez o dever, não organiza mochila de acordo com o dia e horário das aulas. Nós, professores, presenciamos esse descompromisso da família diariamente em sala de aula”*.

A fala da PRA 9 destaca um desafio significativo enfrentado pelos professores: o descompromisso da família em relação à educação dos alunos. Essa falta de apoio e envolvimento parental pode impactar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Os professores, ao presenciarem essa realidade diariamente, enfrentam não apenas o desafio de ensinar os conteúdos curriculares, mas, também, o de compensar a falta de apoio familiar, buscando formas de motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) destaca a importância da interação social e do contexto cultural na

aprendizagem das crianças, uma vez que o meio influencia no conhecimento da criança.

Nessa perspectiva, a PRA 8 completa, ainda, em relação à postura e atitudes da família com o filho:

percebo muitos problemas familiares, os alunos estão sempre contando algo que aconteceu em casa, são relatos de gritos, agressividade, falta de atenção ou carinho, são situações que percebo que afeta o emocional, o psicológico dos alunos, e assim criam uma barreira nesses meninos que impossibilita a aprendizagem (Entrevistada PRA 8, 2024).

A fala da PRA 8 ressalta a importância do ambiente familiar no desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. A descrição dos problemas familiares, como gritos, agressividade e falta de atenção ou carinho, evidencia o impacto negativo dessas situações no bem-estar psicológico dos estudantes. Esses problemas familiares não apenas afetam o emocional dos alunos, mas também criam barreiras que dificultam o processo de aprendizagem.

Podemos perceber, também, na fala da PRA 4, essa falta de um ambiente harmonioso em casa. Segundo PRA 4:

meus alunos, pelo que converso com eles, são filhos de pais que estão presos por drogas ou outro familiar nessa situação, percebo nos relatos que em suas casas são ambientes tumultuados, com muitas turbulências que influenciam na aprendizagem (Entrevistada PRA 4, 2024).

A situação descreve um contexto familiar complexo e desafiador para os alunos. Vygotsky fala sobre a influência que o meio exerce sobre o indivíduo. Soares (2016) discute os diversos fatores que podem influenciar a prática de métodos de alfabetização em uma escola, incluindo a comunidade onde a escola está localizada, sua composição social e ética, o nível econômico, o grau de inserção na cultura letrada e as expectativas em relação à instituição escolar e à educação. Esses fatores são descritos como numerosos e complexos, o que sugere que a prática de métodos de alfabetização não pode ser considerada isoladamente, mas deve ser entendida dentro de um contexto mais amplo.

Ambientes tumultuados e turbulências familiares podem ter um impacto significativo no bem-estar emocional e no desempenho escolar das crianças. A

instabilidade em casa pode causar estresse, ansiedade e distração, tornando mais difícil para os alunos se concentrarem na escola e absorverem o conteúdo educacional. Conforme pesquisa conduzida por Zanella (2022), o bairro registra uma alta incidência de crimes e uma disseminação significativa de drogas, aumentando a vulnerabilidade de nossos estudantes.

Também há a menção da interdisciplinaridade e atividades diferenciadas como uma estratégia para enfrentar os desafios de leitura e escrita, enfatizando a necessidade de uma abordagem ampla e colaborativa para lidar com essas questões da dificuldade. A entrevistada PRA 5 relata que:

Tenho alunos com dificuldades, o trabalho com eles tem que ser diferenciado. Dou pequenos textos, mais dentro da realidade deles, que faça sentido e que consigam ler. Mesmo que seja formado de palavras com sílabas simples. A gente vai evoluindo aos poucos. Com os outros que não são alfabetizados, infelizmente a gente começa lá no alfabeto mesmo. Vai fazendo um trabalho de identificação de letras para depois começar um trabalho de identificação de sílabas para partir para palavras mais simples, até chegar nas complexas. Aí iniciamos trabalho com frases, com pequenos textos (Entrevistada PRA 5, 2024).

A abordagem da entrevistada PRA 5 é adaptável, começando com atividades simples de identificação de letras e sílabas e avançando gradualmente para textos mais complexos, refletindo um compromisso em atender às necessidades individuais dos alunos. Ela reconhece as necessidades de cada educando, tenta construir uma base para que seu aluno avance.

No entanto, a fala não evidencia que ela esteja trabalhando com o letramento, pois parece focar na apresentação de textos somente após a identificação de letras e sílabas. Na perspectiva dos letramentos, o ideal seria iniciar com o texto e, a partir dele, explorar as unidades menores. Como ela está se referindo a atividades de leitura, essa abordagem, que começa com letras e sílabas, não parece adequada. Embora essa abordagem possa ser interessante para a escrita, para a leitura, torna-se mais complicado. Por isso, não fica evidente que ela trabalhe na perspectiva do letramento. É preciso um trabalho que promova um ambiente alfabetizador, no qual a leitura e a escrita façam sentido, integrando os alunos desde o início em práticas sociais de letramento. Segundo Smolka (1988), há necessidade de desenvolver uma proposta para o processo de alfabetização em que a escrita, mais do que uma

ferramenta técnica e uma atividade mecânica, seja um momento de interação e diálogo entre todos os envolvidos no processo, valorizar as particularidades e aquisições e saberes de cada letrando na construção da própria linguagem escrita, pois, conforme a autora (Smolka, 1988, p. 45), “no movimento das interações sociais e nos momentos de diálogo, a linguagem é criada, transformada, construída, como conhecimento humano”.

Ao perguntar para PRA 7 sobre como lida com o desafio de trabalhar com esses alunos com diferentes dificuldades de leitura e escrita, percebemos também a angústia quando ela responde:

Não é fácil, não. É muito difícil, é muito desgastante. A gente se sente impotente. Eu tenho já bastante experiência, já trabalho com a alfabetização há muito tempo. Você chegar num quinto ano, ver o seu aluno encher os olhos de lágrimas porque não consegue ler uma palavra simples, de sílaba simples. Ele se sente frustrado com aquela situação. É muito triste, há desgaste físico e emocional muito grande, do aluno e nosso (PRA 7, 2024).

Percebe-se que o trabalho de alfabetização é incrivelmente desafiador e emocionalmente exigente. Ver alunos lutando para ler, mesmo após anos de esforço, pode ser devastador. O desgaste físico e emocional é real, especialmente quando você investe tanto tempo e energia no processo de ensino. Encontrar formas de cuidar de si mesmo é essencial para lidar com esses desafios de maneira mais resiliente.

Planejar uma variedade de atividades para enfrentar as diversas dificuldades é uma parte crucial do ensino, embora desafiadora. Isso envolve criar atividades adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e progredir. Como observado por Cagliari (1998, p. 190), “é comum em salas de aula de alfabetização a realização de diferentes atividades por diferentes alunos, seja em grupos ou individualmente, cada um focado em sua própria tarefa de escrita”.

Dessa forma, ressalta-se a importância de adaptar o conteúdo e as atividades para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso ficou evidente nas entrevistas com os professores da escola.

É preciso personalizar o conteúdo e as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno, reconhecer as diferentes causas das

dificuldades em leitura e escrita, que vão desde questões familiares até desafios de ordem psicológica e de saúde, causas mencionadas nas respostas dos entrevistados. Portanto, ao reconhecer as diversas causas das dificuldades em leitura e escrita, que podem variar desde questões familiares até desafios de ordem psicológica e de saúde, torna-se essencial personalizar o conteúdo e as atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno. Ao fazer isso, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado inclusivo e receptivo, promovendo o desenvolvimento individual de cada estudante.

Quando um aluno enfrenta dificuldades de aprendizagem, ela pode não assimilar o conhecimento da mesma forma que a maioria das outras crianças, embora tenha a capacidade intelectual necessária. Essas dificuldades não indicam falta de capacidade intelectual, mas podem ser agravadas por problemas emocionais ou pela falta de instrução adequada e até mesmo estar sendo influenciada pelo meio em que está inserida, como relatado pela PRA 6: *“meu aluno outro dia fui cobrar o dever de casa. Segundo ele, não sabia fazer e, quando foi pedir ajuda a mãe, ela disse que ele se virasse sozinho, que não mandou a professora passar coisa que não sabia”*.

O relato da PRA 6 destaca uma situação preocupante em que um aluno enfrenta dificuldades com o dever e não recebe o suporte necessário em casa. Isso ilustra como o ambiente pode desempenhar um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças. A resposta da mãe, ao instruir o aluno a se virar sozinho e sugerir que a professora não deveria passar tarefas que ele não sabe fazer, pode revelar uma falta de compreensão sobre a importância do apoio na aprendizagem, como também pode se dar por uma dificuldade da própria mãe com a tarefa. O fato é que essa criança não conseguiu ter em casa a solução para as suas dificuldades e o professor precisa estar atento a isso para supri-las ou oferecer meios para que tal dificuldade não se torne um processo insuperável.

De acordo com Vygotsky (2007), o ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Ele enfatiza que as interações sociais e culturais influenciam a forma como os indivíduos constroem o conhecimento. No entanto, nesse caso, a falta de apoio da mãe pode ter um impacto negativo no desenvolvimento cognitivo do aluno.

É fundamental considerar como a escola pode oferecer suporte aos alunos que não têm acesso a auxílio em casa. Isso envolve desenvolver estratégias e recursos adicionais na escola para atender às necessidades individuais desses alunos, garantindo que recebam o apoio necessário para superar suas dificuldades em leitura e escrita. A criação de um ambiente acolhedor e inclusivo na escola é essencial para contribuir que todos tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico, independentemente de sua situação em casa.

Nesse sentido, é preciso superar as barreiras que impeçam o progresso do aluno na escola, promovendo o desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências. Portanto, é essencial que tanto a família quanto a escola reconheçam seu papel na promoção de um ambiente de aprendizagem favorável, onde as crianças sintam-se apoiadas e incentivadas a explorar e aprofundar seu conhecimento.

Assim, é importante buscar conteúdos significativos e utilizar metodologias que permitam à criança estabelecer conexões entre o que está aprendendo e sua vida. Nesse sentido, Vygotsky (2007) ressalta que “a aprendizagem é o resultado da interação dinâmica entre a criança e o meio social, sendo que o pensamento e a linguagem recebem influência do meio que convivem” (Vygotsky, 2007, p. 97).

Não existe uma fórmula ou material específico que seja adequado para todas as crianças. Assim, quanto mais recursos e conhecimento o professor tiver, mais eficaz será seu ensino. A entrevistada PRA 4 diz: *“gosto de trabalhar com material diversificado, trabalho com músicas, parlendas, diversos portadores de texto. Acrescento ainda jogos e brincadeiras para incentivar a participação dos alunos e terem mais prazer ao aprender”*.

É fundamental manter as crianças incentivadas a ler, especialmente porque muitas delas podem não ter acesso a materiais de leitura em seus lares. Ferreira (1996) argumenta que a diversidade de materiais é não apenas recomendável, mas fundamental, não apenas em áreas rurais, mas em qualquer contexto onde a alfabetização esteja sendo realizada. Soares (2020) diz que:

Texto é o eixo que possibilita a articulação de alfabetização e letramento de forma independente: letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos

precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos (Soares, 2020, p. 33).

Segundo Soares (2020, p. 33) “é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento”. Soares (2020) ainda completa, dizendo que:

a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (Soares, 2020, p. 34).

Sendo assim, o texto é fundamental para as atividades de letramento, pois a língua é sociointerativa e se concretiza por meio dos textos que lemos, escrevemos, ouvimos e falamos. Essa perspectiva enfatiza que o letramento vai além da decodificação de palavras, envolvendo a compreensão e produção de textos relevantes no contexto social. Portanto, para um ensino eficaz, é essencial que os alunos tenham acesso a uma variedade de textos que reflitam suas realidades e possibilitem a interação social, promovendo um aprendizado contextualizado e dinâmico.

A entrevistada PRA 5 conta: “*em sala apresento e trabalho com diversos textos, a partir deles que inicio meu trabalho com alfabetização*”. A entrevista com PRA 5 ilustra essa ideia ao descrever sua abordagem pedagógica na sala de aula. Ao utilizar diversos textos como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, como dito por Soares (2020), PRA 5 reconhece a centralidade dos textos na construção do conhecimento linguístico e na facilitação da interação social. Trabalhar com textos diversificados permite que os alunos se familiarizem com diferentes formas de linguagem, contextos e propósitos comunicativos, o que promove uma alfabetização mais significativa e contextualizada.

As entrevistadas PRA 4 e PRA 5 destacam a importância de manter as crianças motivadas a ler, especialmente considerando que algumas delas podem não ter acesso a materiais de leitura em casa. Ao apresentar e trabalhar com uma variedade de textos em sala de aula, a professora está criando oportunidades para que os alunos se envolvam com a leitura desde cedo. Essa prática pedagógica reforça a noção de que a alfabetização não é apenas o aprendizado mecânico das letras e palavras, mas um processo integrado de inserção dos alunos no mundo da

linguagem e da comunicação. Ao expô-los a variados textos, o professor cria oportunidades para que eles desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma mais natural e funcional, refletindo as interações sociais reais que encontrarão fora da escola.

Elas reconhecem que a diversidade de textos oferece uma base rica e variada para iniciar o processo de alfabetização. Isso significa que, ao expor os alunos a diferentes tipos de textos, a professora está não só estimulando o interesse pela leitura, mas, também, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização e compreensão textual, o que é recomendado também por Ferreiro (1996, p. 33):

faz necessário criar um ambiente alfabetizador havendo um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em funções de caracterização do objeto que veicula.

Fazendo um compilado das entrevistas, percebemos que os participantes abordaram a importância de identificar precocemente as dificuldades de leitura e escrita. Segundo a PRA 4, *“precisamos saber onde a criança está na sua fase de desenvolvimento da escrita, para, assim, planejar as atividades. Não adianta eu pegar uma atividade e achar que todos eles vão entregar e vai dar o mesmo resultado, né?”*. PRA 4 ainda acrescentou: *“a gente tem que ver as dificuldades e as defasagens, para saber o que acrescentar e qual o tipo de material utilizar”*. Ela completou, durante a entrevista: *“seria muito bom se tivéssemos uma assistência mais direta no planejamento e replanejamento das atividades direcionadas aos alunos com dificuldades”*.

Portanto, percebemos que as entrevistadas recomendam estratégias diferenciadas para auxiliar os estudantes e também solicitam ajuda para planejar e replanejar ações que busquem o avanço do aluno com dificuldade. A entrevistada PRA 2 diz que: *“na minha prática, incluo o uso de textos diversos como livros, poemas e reportagens, para avaliar o conhecimento prévio dos alunos e estimular o interesse pela leitura”*. Ela também cita a necessidade de um apoio maior: *“por mais*

que diversifico o material que uso, às vezes sinto falta de um apoio, alguém que junto comigo planejasse minhas ações, compartilhasse comigo meus anseios”.

As participantes da pesquisa reafirmaram, ainda, a importância de considerar o contexto dos alunos ao planejar intervenções para superar essas dificuldades, conforme citado pela entrevistada PRA 4:

quando ela vem para a escola, ela traz o seu mundo, traz seus conhecimentos, já lê aquela marca que ela gosta, reconhece o programa que gosta de assistir, aonde ela vê nome (palavras) que reconhece, ela as lê. A criança já traz o seu conhecimento, assim, a sua leitura do mundo, né? E a gente assim vai aprimorando na sala de aula, na nossa prática diária, acrescentando, né, abrindo um leque para coisas novas. Não ser apenas conteudista, é preciso partir de interesses (Entrevistada PRA 4, 2024).

A fala da entrevistada PRA 4 destaca que as crianças chegam à escola com conhecimentos prévios, como reconhecimento de marcas e programas de TV, demonstrando sua "leitura do mundo". O papel do professor é valorizar esses conhecimentos e ampliar o leque de interesses dos alunos na sala de aula. Em vez de focar apenas no conteúdo, é importante partir dos interesses dos alunos para tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. Assim, o ensino se torna um processo contínuo de aprimoramento e contextualização.

Essa fala de PRA 4 pode ser articulada com a ideia de Soares (2020): a autora defende que a criança, desde muito pequena e antes mesmo de sua entrada na escola, já vive um processo de construção do conceito de escrita. Isso ocorre por meio de suas experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Assim, retomamos o que diz Soares (2020):

a criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p. 51).

Pode-se destacar, então, que é importante o uso de estratégias diferenciadas e contextualizadas para auxiliar os estudantes em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. As entrevistas com as professoras evidenciam a variedade de abordagens utilizadas em sala de aula, desde a inclusão de diferentes tipos de textos para avaliar o conhecimento prévio e estimular o interesse pela leitura, até a consideração do contexto individual de cada aluno ao planejar intervenções educacionais.

Portanto, podemos concluir que uma educação eficaz na alfabetização requer uma compreensão das necessidades individuais dos alunos, a utilização de estratégias diversificadas e uma abordagem contextualizada que reconheça o papel fundamental do ambiente social no desenvolvimento da leitura e escrita.

Assim, segundo Ferreiro (1987), a ideia da escrita é, para a criança, um objeto do conhecimento social elaborado, pois o processo de alfabetização ocorre em ambiente social. Em Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita não é uma simples transcrição da fala e uma forma específica de linguagem; as autoras demonstraram que a escrita mantém relações com a imagem, desenho, assim como com a fala. A escrita é uma construção que depende de aspectos cognitivos para sua elaboração.

Na entrevista com as professoras, registramos, ainda, que para lidar com essas dificuldades, mais uma vez apontaram a necessidade de uma abordagem integrada, envolvendo não apenas a escola, mas também a família e, quando necessário, um profissional especializado, o que compactua com a opinião da equipe gestora. Segundo a entrevistada PRA 9:

quando solicitamos que o responsável investigue junto a especialistas as condições neurológicas do aluno, na maioria das vezes não voltam com resposta. Acredito que além do descompromisso de algumas famílias, outras são por não ter acesso aos médicos, dependem de postos de saúde que é tudo muito lento. Penso que a escola poderia ter parcerias (Entrevistada PRA 9, 2024).

Podemos observar que a falta de apoio e acompanhamento familiar é um apontamento de todos para justificar as dificuldades dos alunos. Além disso, destacam a importância de uma compreensão abrangente das necessidades individuais de cada aluno, possibilitando o desenvolvimento de planos de ensino personalizados e a necessidade de pareceres de outros profissionais. A colaboração

entre professores, gestores escolares, profissionais de saúde e familiares é imprescindível para contribuir com um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal - isso ficou bem nítido durante as entrevistas.

Foi dito, também, sobre a importância de identificar as causas das dificuldades de leitura e escrita. Mencionaram que, em alguns casos, fatores como deficiência intelectual podem impactar significativamente o processo de alfabetização.

Na opinião de Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças aprendem a ler participando das atividades de uso da escrita junto com as pessoas que dominam esse conhecimento. Aprendem a ler quando acham que podem fazer isso. É difícil também a criança aprender a ler se ela não achar finalidade na leitura.

É fundamental considerar como as expectativas dos adultos e o ambiente de aprendizado podem impactar a autoconfiança e a motivação das crianças, especialmente no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, inclusive quando se trata de possíveis deficiências intelectuais. Se os professores esperam que uma criança com deficiência intelectual falhe na leitura, isso pode prejudicar sua percepção de suas próprias capacidades e reduzir sua disposição para tentar. Essas influências podem ter um impacto significativo na autoestima e na motivação dos alunos, afetando diretamente seu progresso no aprendizado da leitura e escrita.

Para enfrentar esses desafios, foi salientada a necessidade de oferecer suporte contínuo aos alunos, implementando ações de reforço, acompanhamento, instrução e intervenção pedagógica.

Por fim, foram expressos os desafios de lidar com alunos com diversas dificuldades em sala de aula, especialmente aqueles que ainda não estão alfabetizados na idade em que já deveriam ter consolidado essas habilidades. A entrevistada PRA 9 compartilha o desgaste emocional que é lidar diariamente como aluno com dificuldade: *“ficamos muito tristes e devastadas quando testemunhamos nossos alunos lutando para ler palavras simples, muitas vezes os alunos e nós professores sentimos frustrados quando não há avanços”*.

É evidente que lidar com alunos que enfrentam dificuldades na alfabetização pode ser emocionalmente desafiador para os professores. A citação da entrevistada

PRA 9 destaca o desgaste emocional resultante da observação diária dos alunos lutando para desenvolver habilidades básicas de leitura. Esse desafio não só afeta os alunos, mas, também, impacta profundamente os professores, que investem tempo e esforço em ajudar seus educandos a progredir.

A frustração resultante da falta de avanço pode ser uma experiência compartilhada tanto pelos alunos quanto pelos professores. No entanto, é importante reconhecer que cada discente enfrenta desafios individuais e que o processo de aprendizagem pode ser gradual e complexo. Nesses momentos, é essencial que os professores mantenham uma abordagem paciente e incentivadora, procurando estratégias alternativas e adaptativas para atender às necessidades específicas de cada um.

Destacaram a importância de os alunos estarem cientes de suas próprias dificuldades e sugeriram que questões clínicas possam influenciar o desempenho escolar. Foi relatado, também, o quanto algumas famílias desmotivam seus filhos. A entrevistada PRA 8 relatou um episódio em sala de um aluno: *“meu aluno disse que é ‘burro’, segundo ele, sua mãe já falou e gritou que ele não vai ser nada, não aprende porque é ‘burro’, vai estudar a vida toda para ser nada”*. Essa mesma família, segundo a entrevistada PRA 8, não comparece à escola quando solicitada para conversar sobre o desenvolvimento escolar do filho. Foi mencionado, ainda, que é perceptível que quem cuida desse aluno é uma irmã mais velha, dois ou três anos apenas. Ao buscar o irmão, está sempre agitada, o trata com agressividade e usa palavras grosseiras e desrespeitosas com a criança, que não responde, apenas obedece.

A falta de atenção, possíveis traumas e dificuldades emocionais são citados como prováveis causas das dificuldades. As entrevistadas destacaram a importância de uma intervenção mais consistente e diária, propondo um trabalho de alfabetização específico para os alunos com dificuldades, com o objetivo de reduzir a defasagem existente. Além disso, reconheceram a necessidade de suporte adicional para lidar com essas dificuldades e busca estratégias para auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

A colaboração entre professores, gestores escolares, profissionais de saúde e família é essencial para identificar e abordar as dificuldades de forma eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para

todos os alunos. A compreensão das necessidades individuais de cada estudante e o desenvolvimento de estratégias personalizadas é fundamental para promover o sucesso acadêmico e pessoal no processo de alfabetização.

Na próxima subseção discutiremos o que os entrevistados abordam sobre os conceitos importantes para a alfabetização que foram descritos do referencial teórico. Conhecer os métodos de alfabetização, os conceitos de alfabetização e letramento e o uso na prática das Fases da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) é importante na prática da alfabetização.

3.3.3 Conhecimento e aplicação dos conceitos importantes para a alfabetização

Esta subseção tem como objetivo descrever se os profissionais da escola conhecem e aplicam conceitos importantes para a alfabetização e verificar como os docentes aplicam, na prática, os métodos de alfabetização, os conceitos de alfabetização e letramento e o uso na prática das Fases da Escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Assim, iniciamos as entrevistas com o objetivo de investigar se os profissionais da escola possuíam conhecimento sobre algum método de alfabetização, se aplicavam ou o que recomendavam.

Na entrevista com PRA 2, ela responde: *“ao longo da minha carreira fui estudando e aplicando os diversos métodos de alfabetização e eles foram mudando ao longo do tempo”*. Ela comenta ainda que *“na escola pública não se segue uma metodologia fechada. Algumas escolas trabalham dentro de uma linha específica, o que não acontece na rede estadual”*.

A declaração da PRA 2 ressalta a importância da adaptação e da flexibilidade por parte dos professores e mostra que ela vivenciou isso ao longo de sua carreira. Ao mencionar que estudou e aplicou diversos métodos de alfabetização ao longo do tempo, ela demonstra um compromisso com a melhoria contínua de sua prática pedagógica, buscando abordagens que atendam às necessidades e características específicas de seus alunos.

Além disso, a observação que ela faz sobre a escola pública não ter uma metodologia fechada e que algumas escolas seguem linhas específicas, enquanto outras não, destaca a diversidade de práticas pedagógicas dentro do sistema

educacional, sugerindo que cada escola - e até mesmo cada professor - tem certa autonomia para decidir qual método ou abordagem pedagógica melhor se adequa às suas circunstâncias e aos seus alunos.

A integração, adaptação e mudanças dos diferentes métodos de alfabetização busca atender às necessidades específicas dos alunos, do contexto atual da educação e promover uma alfabetização mais eficaz e inclusiva. Durante as entrevistas, essa tendência foi claramente evidenciada pelos profissionais da escola, o que podemos verificar também com publicações de Soares (2016), que descreve:

Esse movimento de alternância metodológica teve início em nosso país, a partir das últimas décadas do século XIX. Antes disso, a questão não era relevante: considera-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, e mais especificamente, os nomes das letras (Soares, 2016, p. 17).

Assim, nas entrevistas realizadas na escola para saber o que os profissionais relatam sobre suas práticas em relação à utilização dos métodos usados no processo de alfabetização, foi destacada a importância da flexibilidade no ensino, adaptando os métodos às necessidades dos alunos e acompanhando as mudanças ao longo do tempo. PRA 1 relata também, em suas respostas, esse ponto de vista. Segundo ela, *“os métodos de alfabetização foram mudando ao longo do tempo, lembro de como foi alfabetizada e comparo como estou alfabetizando meus alunos”*. PRA 1 ainda diz: *“hoje temos que adaptar, mesclar diversos tipos de métodos na busca de resultados positivos para nossos alunos”*.

A fala da PRA 1 reforça a ideia de que os métodos de alfabetização não são estáticos; eles evoluem ao longo do tempo de acordo com novas descobertas e entendimentos sobre o processo de aprendizagem. Ao comparar sua própria experiência de alfabetização com o que ela está implementando com seus alunos, a PRA 1 reconhece a importância da reflexão e da adaptação na prática pedagógica.

Também durante as entrevistas foi enfatizado o papel crucial do suporte aos professores e o uso de diferentes materiais para promover o interesse dos alunos pela escrita e leitura. Segundo PRA 9:

em sala trabalho com diferentes materiais, tenho alunos em diferentes níveis. Uso textos para aqueles que já leem, para outros alunos trabalho com palavras e ainda tenho dois alunos que não conhecem o alfabeto, trabalho com esses as letras do alfabeto. Tudo

de acordo com a faixa etária deles e contextualizadas, preciso o tempo todo despertar interesses nos meus alunos (Entrevistada PRA 9, 2024).

Analisando as respostas dos entrevistados, verificamos que a alfabetização é uma área em constante evolução, com métodos que mudam para atender às necessidades dos alunos. A abordagem global é mencionada por um dos entrevistados, PRA 3, que responde: *“gosto de trabalhar com o método global. Uso diversos gêneros textuais de interesse dos alunos para iniciar meu trabalho, inicio com o todo e a partir dele vou trabalhando palavras geradoras, que me leva as sílabas e gera novas palavras”*.

A fala da PRA 3 destaca sua preferência pelo método global de alfabetização, que se concentra em apresentar as crianças o todo do texto em vez de começar com unidades menores, como letras ou sílabas isoladas. Ela dá ênfase à contextualização, ao uso de diversos gêneros textuais de interesse dos alunos, criando um ambiente alfabetizador que seja relevante e significativo para os educandos.

Assim, essas diferentes perspectivas destacam a complexidade do ensino da alfabetização e a necessidade de uma abordagem flexível e adaptável para promover o sucesso dos alunos.

A entrevistada PRA 4 discute a junção dos métodos de alfabetização, dizendo: *“sei que existem dois métodos de alfabetização, o sintético e o analítico. O sintético é o que parte da letra e vai para o todo e o analítico que você parte da palavra e vai para as letras”*. Ela ainda completa:

depois que detecto o nível de aprendizagem dos meus alunos, faço uma mistura desses dois métodos, eu começo com um texto, escolho palavras, depois vou para sílabas, outra hora apresento sílabas e formo palavras, fazemos uma mix de métodos. Gosto de trabalhar com letras músicas, parlendas, texto de fácil memorização como trava-línguas e outros (Entrevistada PRA 4, 2024).

A entrevistada menciona a utilização de métodos sintéticos e analíticos e explica que, atualmente, é comum fazer uma mistura desses dois métodos, trabalhando com textos, palavras e sílabas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, destaca a importância de realizar diagnósticos para identificar as dificuldades dos alunos e adaptar as atividades de acordo com o

desenvolvimento de cada criança e acrescenta que trabalha com uma diversidade textual interessante para os alunos.

Podemos observar que as entrevistadas destacam a importância de uma abordagem mutável e ajustável à alfabetização, que reconheça a diversidade de experiências e estilos de aprendizagem dos alunos. Ao combinar métodos sintéticos e analíticos, os educadores podem proporcionar uma educação que atenda às necessidades individuais de cada aluno. Carvalho (2005) destaca que essa junção é uma boa opção:

Enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificados fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos sintéticos (Carvalho, 2005, p. 18).

Mais uma das entrevistadas, a PRA 5, menciona: *“eu não uso só um método, faço uso de vários métodos, uso o fônico em alguns momentos, outros momentos o silábico, eu acredito que um método só não seja eficiente”* Assim, ela afirma não utilizar um método específico de alfabetização, optando por uma combinação de abordagens, como o método fônico e silábico, e acredita que mesclar os diferentes métodos é eficiente em sua prática pedagógica. PRA 5 descreve também:

na minha prática utilizo diferentes tipos de materiais como massinhas, jogos das sílabas, letras, faço ditados conceituais, uso brincadeiras com letras, sílabas e palavras. Início sempre com sequências didáticas, tudo contextualizadas e uso também diversos portadores de texto (Entrevistada PRA 5, 2024).

Isso destaca a importância de utilizar materiais concretos, como alfabeto móvel, jogos com sílabas e massinha, e de trabalhar com gêneros textuais contextualizados, ditados e jogos para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. Soares (2016) diz que:

Os pressupostos, nas duas orientações, é o mesmo - o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita (Soares, 2016, p. 19).

Percebemos, então, que as entrevistadas partem do que os alunos sabem e propõem atividades atraentes e contextualizadas para que avancem.

Uma das entrevistadas relata a importância de estudar métodos de alfabetização e compreender seu funcionamento. PRA 7 relata: *“não conheço muito bem todos os métodos, conheço poucos e o pouco que sei, aprendi quando estudei na graduação, já faz um tempo, acho importante estudar constantemente para atualizações”*. A entrevistada complementa sua fala: *“é preciso dominar o método escolhido e adaptá-lo às necessidades dos alunos, isso penso ser essencial. Conhecer vários métodos é muito valioso, já que um método que é eficaz para alguns, pode não ser para todos”*. Assim, a entrevistada destaca a importância de pesquisar, estudar e observar a eficácia dos métodos de alfabetização para auxiliar no aprendizado adequado dos alunos. Desconfiamos aqui que a professora propõe estudos sobre os métodos.

PRA 7 relata ainda: *“por não ter muito conhecimentos sobre os métodos de alfabetização, às vezes sinto falta de alguém me direcionando nesse sentido, de quais ações posso planejar para que meu aluno avance”*. O relato sugere que a presença de uma especialista educacional seria extremamente benéfica para fornecer o direcionamento necessário. A especialista pode ajudar os professores a entender e aplicar diferentes métodos de alfabetização, adaptando as estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos.

Outra entrevistada, PRA 8, diz: *“utilizo o método silábico de forma lúdica, brinco com as sílabas para formar palavras”*. Isso vai ao encontro do que afirma a PRA 6: *“uso o método silábico, conheço superficialmente o método fônico”*. PRA 6 acrescenta: *“em sala uso da brincadeira de pescaria, onde escrevo nos peixes sílabas trabalhadas e assim os alunos pescam e formam palavras”*. Assim, PRA 8 e PRA 6 usam o método silábico, sendo que PRA 6 menciona, na entrevista, que conhece superficialmente o método fônico, mas tem trabalhado com as famílias silábicas em sua sala de aula. Elas destacam o uso de atividades lúdicas. PRA 6 exemplifica uma de suas atividades realizadas em sala de aula: utiliza sílabas escritas em peixes, os alunos as pescam formando palavras e, a partir daí, ela trabalha com as palavras formadas. Assim, elas colocam que a aprendizagem se torna mais interessante e atrativa e enfatizam o valor do aspecto lúdico na atividade de alfabetização, visando torná-la mais envolvente para os alunos. Cagliari (1998)

coloca que é importante o que a entrevistada diz, pois trabalhar com o interesse do aluno torna tudo mais agradável:

As propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realize (Cagliari, 1998, p. 32).

Fazendo um compilado das entrevistas, percebemos que as entrevistadas compartilham suas abordagens para lidar com alunos com dificuldades em leitura e escrita. Elas destacam a importância da adaptação dos métodos de alfabetização de acordo com a realidade de cada aluno. Suas práticas incluem reconhecimento do alfabeto, identificação de sílabas e palavras e progressão para frases e pequenos textos ou partindo do texto para as letras. Estão buscando tornar o ensino mais eficaz e significativo para os alunos com dificuldades. Percebemos, aqui, a utilização do método sintético; porém, nem todas o nomeiam, apenas descrevem como planejam seus trabalhos com os alunos.

Há uma maior incidência da utilização do método silábico. Elas produzem apostilas com atividades focadas na alfabetização para alunos em turmas onde há uma diferença de nível de aprendizagem entre as crianças. Destacam a importância de uma intervenção mais consolidada e diária com aquele grupo de alunos que apresentam mais dificuldades, dedicando tempo específico para trabalhar a alfabetização deles fora da sala de aula, visando diminuir a defasagem existente.

Freire (1983) argumenta que a alfabetização não deve ser uma imposição externa ou uma simples transferência de conhecimento do educador para o educando.

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mais de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer isto instrumento também do educando e não só do educador (Freire, 1983, p. 72).

Freire (1983) defende um processo em que os próprios alunos com dificuldades sejam os agentes principais de sua aprendizagem, guiados e facilitados pelo educador. O método que o professor procura deve capacitar os educandos a se

tornarem sujeitos ativos de sua própria educação, não apenas receptores passivos do conhecimento transmitido pelo educador.

Soares (2020), por sua vez, descreve como as crianças aprendem sobre a escrita ao conviver com ela em casa e na escola.

À medida que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita com letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a reconhecê-lo e copiá-lo, observa palavras escritas no contexto da sala de aula povoada de material escrito - nomes dos colegas em listas de frequência, etiquetas de identificação de caixas de material, alfabeto na parede, alfabeto móvel, cartaz com a rotina diária; disponibilidade e manipulação de diferentes suportes de escrita na biblioteca ou no cantinho de leitura da sala de aula: revistas, folhetos, sobretudo livros de literatura infantil. Acompanha a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora que orienta a criança a diferenciar ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para esquerda, de cima para baixo (Soares, 2020, p. 63).

A autora Soares (2020) destaca que as crianças aprendem sobre a natureza da escrita por meio de várias experiências. À medida que a criança interage com a escrita em casa e na escola, ela aprende que as palavras são formadas por letras. Isso acontece quando ela reconhece e copia seu próprio nome, vê palavras escritas no ambiente da sala de aula e tem acesso a uma variedade de materiais escritos, como etiquetas, cartazes e livros infantis. Com a orientação do professor, ela diferencia ilustrações de textos e percebe a direção da leitura, da direita para a esquerda e de cima para baixo. Essa experiência com a linguagem escrita permite que a criança reflita sobre seu funcionamento.

Outra questão em pauta nas entrevistas teve como objetivo descrever se os profissionais da escola conhecem e aplicam os conceitos de letramento e alfabetização. A alfabetização e o letramento representam pilares fundamentais para a integração do indivíduo no contexto social. Por meio desses processos, o sujeito adquire as habilidades necessárias para participar ativamente da sociedade, desempenhando suas funções sociais com eficácia. Tais habilidades o capacitam a se tornar um cidadão consciente, dotado do domínio do código convencional da leitura e da escrita, permitindo-lhe compreender, interpretar e comunicar-se de maneira efetiva em diversos contextos.

Em entrevista com PRA 1, ela relata: *“fiz pós em alfabetização e letramento, esses são conceitos muito importantes de serem trabalhados em sala de aula, um conceito completa o outro. O trabalho deve estar pautado nesses dois conceitos”*.

PRA 2 complementa, dizendo:

Esses conceitos são distintos e complementares. Eu entendo que alfabetização é mais a parte técnica, aquele momento que a criança aprende a ler e escreve e entendo que letramento é algo mais amplo, exige a interpretação, inferência, leitura de mundo (Entrevistada PRA 2, 2024).

Nas entrevistas com a PRA 1 e PRA 2 se destaca a distinção entre alfabetização e letramento. Esses conceitos são essenciais para orientar o trabalho em sala de aula; as entrevistadas reconhecem a necessidade de não apenas ensinar as habilidades mecânicas de leitura e escrita, mas também de desenvolver a capacidade dos alunos de compreender, analisar e aplicar o conhecimento em diversos contextos.

Soares (1999) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Nesse processo, não se resume apenas a agrupar letras para formar palavras e organizar palavras para construir frases; é essencial também compreender o conteúdo do que se lê, assimilar uma variedade de tipos de textos e estabelecer conexões significativas entre eles.

Na entrevista com PRA 3, a entrevistada defende:

Para mim alfabetização e letramento andam juntos. Alfabetizar é quando a criança percebe que a fala é representada através da escrita, tem normas gramaticais e o letramento é reconhecer a função social da escrita. Saber que estão nos livros, reportagem, poema e também no museu, na biblioteca, na internet, são as coisas que estão no mundo e para que serve cada tipo de escrita (Entrevistada PRA 3, 2024).

A entrevistada coloca a importância do letramento, destacando que não se alfabetiza de forma isolada, mas sim mostrando que as palavras estão em todos os lugares. Menciona que é essencial que os alunos compreendam para que serve cada tipo de texto, que a leitura vai além da simples decodificação das palavras, que em todos os espaços há escrita e ela tem uma função. Percebemos que a

professora ressalta a necessidade de contextualizar o ensino, utilizando gêneros textuais e materiais concretos para promover o letramento efetivo. Segundo Carvalho (2005, p. 66), “espera-se que a escola desenvolva processos de letramento, isto é, forme indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais”.

PRA 4 diz: *“alfabetização é a fase da codificação e decodificação das letras, enquanto o letramento está relacionado aos portadores de texto e à capacidade da criança de compreender e utilizar o que está lendo”*. Isso vai ao encontro do que diz PRA 5: *“Gosto de trabalhar com sequências didáticas, ao planejá-las escolho atividades com vários gêneros textuais, penso que aí contemplo a alfabetização que é saber B A é BA, BA de BALA e ao mesmo tempo trabalho a função daquele texto”*. Sendo assim, percebe-se o trabalho desenvolvido por PRA 4 e PRA 5 para promoverem o letramento. As professoras relatam a importância de inserir os alunos em diferentes contextos de leitura, utilizando diversos portadores de texto. É possível destacar que essas abordagens das entrevistadas visam não apenas ensinar a decodificação de códigos, mas também desenvolver a compreensão e a interpretação do que é lido, preparando os alunos para a vida além da escola.

Outra entrevistada, a PRA 6, responde:

A criança vem para a escola, quando chega aqui traz consigo seu conhecimento, ela já lê aquela marca que gosta, conhece o título do programa, entre outras leituras que ela já faz. Aí a escola deve aprimorar esses conhecimentos, acrescentado a alfabetização que é saber ler e escrever seguindo a norma culta, com jogos, músicas, brincadeiras. Eu acho que não podemos ficar todos os dias apenas no abre caderno e copia, acho que isso é ser conteudista (Entrevistada PRA 6, 2024).

A entrevistada ressalta a relevância de não se limitar apenas à alfabetização, mas sim abordar também o letramento. Destaca que a criança traz consigo conhecimentos prévios, como a leitura de mundo e suas experiências pessoais, que devem ser explorados no processo de ensino, além de ressaltar a importância de trabalhar com jogos, músicas e outros materiais atrativos para os alunos. Segundo ela, uma abordagem lúdica deve ser valorizada e as atividades devem ter significado para os alunos, sendo contextualizadas em suas vivências. Percebemos, aqui, que a alfabetização vai além da simples aprendizagem das letras do alfabeto, envolvendo

a compreensão da necessidade de ler e escrever, explorando diferentes aspectos da linguagem de forma integrada, significativa e divertida.

Segundo Soares (1999, p. 47), “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Ferreiro (1996) complementa: “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (Ferreiro, 1996, p. 21). Ela enfatiza, de maneira significativa, a importância da leitura fora do ambiente escolar. Até aqui é o que percebemos que as professoras procuram trabalhar em suas práticas de sala de aula.

Mais professores compartilham sua compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. PRA 9 conta que “*Vai variar a aplicação desses conceitos de acordo com o nível de desenvolvimento que o aluno apresenta. É muito difícil trabalhar, temos em uma sala alunos com muitas dificuldades de leitura e escrita*”. A entrevistada ainda exemplificou seu trabalho:

O aluno que está um pouco mais desenvolvido dou para ele textos dentro da realidade, que faça sentido para ele. Outros com dificuldades dou textos pequenos. Com outros que não estão alfabetizados, infelizmente começo com o alfabeto, e vou progredindo para sílabas depois palavras até chegar em frases. Porém, é muito difícil. Minha sala é cheia, estou sozinha, tenho que trabalhar os conteúdos do ano que estão, esse trabalho diferenciado é lento, nem sempre conseguimos resultados positivos. Tínhamos que ter mais ajuda (Entrevistada PRA 9, 2024).

PRA 8 também relata a dificuldade: “*tenho alunos que podemos explicar 500 vezes e ele não entende*”. Ela exemplifica:

na minha sala tenho alunos com muitas dificuldades de leitura e escrita, tenho que alfabetizar. Outro dia fui pedir que escrevesse bicicleta, ele rejeitou dizendo que era camelinho, custei a entender, para ele a figura era um camelinho, a forma que designa a bicicleta. Então tive que trabalhar com a palavra camelinho (Entrevistada PRA 8, 2024).

A fala de PRA 8 revela desafios na alfabetização, destacando a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos. A dificuldade de alguns em compreender mesmo após várias explicações mostra a necessidade de abordagens pedagógicas

diferenciadas. O exemplo da palavra "camelinho" para bicicleta ilustra a importância de personalizar o ensino e ser flexível, adaptando-se às percepções dos alunos. Essa experiência enfatiza a necessidade de empatia, paciência e comunicação eficaz, mostrando que a alfabetização é um processo complexo, que requer atenção às individualidades dos estudantes para ser bem-sucedido.

Reconhecer a importância de adaptar esses conceitos de acordo com o nível de desenvolvimento individual de cada aluno foi um ponto abordado pelas entrevistadas. Exemplificando suas abordagens diferenciadas, uma oferece textos mais contextualizados e relevantes para alunos mais avançados, enquanto para aqueles que estão no início do processo de alfabetização, ela começa com atividades de reconhecimento do alfabeto e avança gradualmente para a formação de palavras e textos. Já a outra professora muda seu planejamento para usar palavras do cotidiano do aluno.

As entrevistadas destacam a complexidade de lidar com esses conceitos, de alfabetização e letramento, em sala de aula, especialmente diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos, que são variadas. Enfatizam a importância de compreender e aplicar esses conceitos de maneira apropriada, para oferecer suporte eficaz aos alunos com dificuldades em leitura e escrita, e destacam ainda que necessitam de ajuda.

Kleiman (1989 *apud* Carvalho, 2005) descreve sobre o ensino sistemático da leitura - e com intervenções do professor, baseados em pressupostos teóricos bem fundamentados:

[...] não bastaria deixar o aluno entregue à própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, fosse transformado magicamente em leitor proficiente. A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de texto que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; um ensino de estratégias de predição de significado; a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida etc) aos objetivos do leitor em determinada ocasião (Kleiman, 1989 *apud* Carvalho, 2005, p. 81).

Carvalho (2005) destaca que apenas deixar os alunos livres para construir seu hábito de leitura não é suficiente. O professor deve desempenhar um papel determinante ao selecionar textos adequados, ensinar estratégias de compreensão

e adaptar a forma de leitura conforme os objetivos dos alunos. Essa intervenção é essencial para desenvolver habilidades de leitura e formar leitores competentes.

As entrevistadas ressaltam a importância de estratégias concretas, como jogos e estímulo à leitura, para auxiliar os alunos com dificuldades nesse processo, além de que é necessário oferecer suporte aos professores. A valorização desses conceitos é evidente, com ênfase na importância de os professores utilizarem estratégias eficazes para promover esses aspectos na sala de aula, integrando os conceitos e oferecendo suporte para os colegas implementarem práticas adequadas. Essa abordagem visa ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão do mundo por parte das crianças, ressaltando a relevância do contexto social na compreensão desses elementos.

Apenas um dos entrevistados não discute diretamente o conceito de alfabetização e letramento. PRA 7 diz: *“Alfabetização é ler sem a interpretação. O letramento é fazer uma leitura com significado, com sentido, entendendo o que leu”*. No entanto, quando foi solicitado que exemplificasse suas atividades em sala de aula, PRA 7 relatou:

Quando os alunos me perguntam alguma coisa, pergunto o que acham, devolvendo a pergunta. Tento durante a conversa fazer com que eles raciocinem e pensem como aquilo pode ser, direciono para que os alunos vejam o significado daqui para ele na prática, para que vai servir aquilo que estão aprendendo. Por exemplo, quando vamos ao supermercado, o que precisamos para não esquecer nada, aí eles respondem uma lista de compra, aí proponho: vamos fazer uma lista? Início meu trabalho assim (Entrevistada PRA 7, 2024).

É provável que, mesmo sem explorar ou aprofundar os conceitos, a entrevistada pensa estar colocando em prática o conceito de letramento, ao trabalhar com diferentes gêneros textuais. Ela menciona uma atividade sobre lista, relatando que pediu aos alunos que construíssem uma lista de coisas que podemos encontrar no supermercado, além de discutir a possível utilidade dessa lista no mercado.

Combinando as informações fornecidas durante as entrevistas, podemos destacar alguns pontos cruciais. Primeiramente, a importância do letramento foi enfatizada, destacando que não se trata apenas de alfabetizar isoladamente, mas

sim de contextualizar esse processo. Isso implica não apenas compreender a decodificação das palavras, mas também entender a função de cada tipo de texto.

Além disso, foi destacada a diferença entre alfabetização e letramento e a necessidade de estarem juntos. As entrevistadas reconhecem a interconexão entre alfabetização (aprendizado do código escrito) e letramento (uso social da leitura e escrita) no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante é a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, que incluem sua leitura de mundo e experiências pessoais. Isso deve ser explorado no processo de ensino, em que a abordagem lúdica e contextualizada é enfatizada para promover significado e relevância às atividades.

Portanto, o objetivo de ir além da simples aprendizagem do alfabeto, buscando integrar diferentes aspectos da linguagem de forma significativa e preparar os alunos para a vida além da escola é evidenciado nas respostas dos profissionais entrevistados.

Ainda tratando dos conhecimentos necessários para alfabetizar, temos as Fases da Escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999). Durante as entrevistas abordamos o tema, com o objetivo de verificar se os profissionais da escola conhecem e aplicam as fases/níveis da escrita.

As fases de aprendizagem da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999) servem como um guia para identificar o nível de habilidades para leitura e escrita demonstradas por criança. Essas fases incluem o nível pré-silábico, silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético, para depois se tornarem ortográficos.

No entanto, é importante notar que essas fases de desenvolvimento não são completamente uniformes e que alguns estudantes talvez estejam em transição entre elas. Portanto, as crianças podem demonstrar características presentes em mais de uma etapa devido às suas especificidades individuais. O processo de aprendizagem é dinâmico, com avanços e retrocessos pontuais, à medida que os alunos superam obstáculos e progredem em sua jornada de alfabetização.

Nas entrevistas verifica-se, na fala da entrevistada PRA 1, que ela julga importante conhecer e analisar as fases da escrita. PRA 1 diz:

conheço sim, é muito importante que os professores estejam cientes dessas fases para conhecer e analisar as escritas dos alunos, pois

temos na escola planilhas a serem preenchidas bimestralmente para verificar os avanços, estagnações e retrocessos dos alunos no desenvolvimento da escrita e leitura.

PRA 2 também enfatiza essa importância, dizendo que “*é preciso estar sempre lendo e relembrando cada fase, estudando para ter base teórica para atuar no preenchimento das planilhas sobre o desenvolvimento dos alunos*”. PRA 3 também coloca:

sou nova na escola, conheço as fases sim e reconheço que temos que estar sempre atualizando para saber identificar em que fase está cada aluno para que o trabalho seja planejado, temos a planilha da escola para preencher, acho interessante e muito útil.

Com as falas de PRA 1, PRA 2 e PRA 3 comprova-se que a escola faz uso das fases da escrita para fazer diagnósticos dos alunos bimestralmente, como já relatado nessa dissertação quando descrevemos os dados que comprovam que há alunos que ainda não consolidaram as habilidades de leitura e escrita ao chegarem ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, essas fases que compõem a psicogênese da língua escrita, teoria elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999), exploram como o pensamento das crianças se organiza durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essa abordagem concebe as crianças como protagonistas ativos nesse processo de aquisição da linguagem escrita. É importante conhecer a fase em que elas se encontram para propor atividades que desmontem suas hipóteses e as façam avançar.

A PRA 3 ainda diz:

como já disse sou novata, são novidades as planilhas para mim, na outra escola não tínhamos, a primeira pedi ajuda a minha companheira de segmento, para identificar em que fase estava cada um dos meus alunos, fiquei com algumas dúvidas, é bom ter alguém para ajudar.

A necessidade de pedir ajuda a uma colega indica que os professores podem se beneficiar significativamente do suporte da especialista educacional. Essa profissional pode oferecer orientação sobre o uso de planilhas e outras ferramentas

de diagnóstico, ajudando os docentes a entenderem em que fase da escrita estão os alunos.

Durante as entrevistas, detectamos que os profissionais da escola estão familiarizados com as fases de aprendizagem da escrita. PRA 4 relata: *“utilizo essas fases para realizar diagnósticos e adaptar as atividades de acordo com o desenvolvimento dos alunos”*. PRA 5 diz: *“faço com meus alunos um ditado diagnóstico, que é meu norte, meu ponto de partida. Analiso a fase que ele está, aí tenho noção de qual atividade elaborar para que meus alunos avancem”*. Na mesma linha de que as fases contribuem para o planejamento das ações dos professores, temos o relato de PRA 6: *“não adianta pegar uma atividade e achar que todos vão progredir de forma igual. As fases me auxiliam para saber onde cada um está e eu, a partir daí, planejo as intervenções adequadas”*.

Segundo esses relatos, detectamos que os profissionais se apoiam nas fases para planejamento das atividades visando ao avanço dos alunos. Percebemos, então, que os trabalhos realizados pelas professoras corroboram o que diz Soares (2020, p. 57):

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

Já na entrevista com PRA 7, o relato se difere um pouco. Ao perguntar se conhece as fases da escrita sugerida por Ferreiro e Teberosky (1999), PRA 7 responde: *“não conheço muito não, talvez você me falando quais são talvez recorde e quando eu estude”*. Ao dizer quais eram, a entrevistada disse: *“sei sim, mas não sei fazer muito bem essas análises, tenho um pouco até de dificuldade para preencher as planilhas da escola”*. Continuando a entrevista, perguntei como faz para diagnosticar as dificuldades dos alunos e planejar intervenções e ela respondeu: *“analiso como está cada aluno, vejo quem já conhece letras, sílabas ou escreve palavras e assim vou planejando”*.

Sendo assim, apenas uma profissional relatou não conhecer, mas após apresentar quais eram as fases, ela disse conhecer, só não sabia que eram das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky e nem se sentia muito segura em suas

análises ao preencher a planilha que a escola cobra bimestralmente dos professores para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Podemos deixar registrado que a familiaridade dos profissionais da escola com as fases da escrita vem do preenchimento de uma planilha chamada “Diagnóstico interno leitura/escrita”, em que os professores dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, preenchem inicialmente ao começar o ano letivo, após avaliação diagnóstica dos alunos e a atualizam bimestralmente, refletindo sobre a fase da escrita em que os alunos se encontram. Esse acompanhamento sistemático permite que a equipe educacional identifique os avanços e retrocessos dos alunos ao longo do tempo, fornecendo dados valiosos para orientar a prática. Porém, foi percebido que nem todos os professores se sentem seguros com as análises que realizam.

Continuando a análise das entrevistas com os professores, foi destacado como as fases da escrita contribuem para o trabalho diário de alfabetização. Uma observação recorrente foi que alguns professores utilizam essas fases como ponto de partida para suas atividades. PRA 9 comenta: *“por meio de ditado realizo uma análise de onde o aluno está na escrita, aí desenvolvo meu trabalho em sala”*. Ela ainda deixa explícito que *“tenho que realizar atividades bem diferenciadas na sala, tenho alunos que já leem fluente e tenho aluno que não reconhece letras”*.

PRA 8 também diz: *“início o meu trabalho com ditados. Porém não consigo caminhar passo a passo com as fases, a maioria já lê e escreve. Tento planejar atividade para aqueles com maior dificuldade seguindo em que fase da escrita aquele aluno se encontra”* A seguir, ela afirma: *“como já tem um tempo que não trabalho com turmas de alfabetização, tenho um pouco de dificuldade para analisar o nível da escrita dos alunos e hoje temos alguns alunos sem saber ler e escrever, em anos que já deveriam saber”*.

Percebemos que os professores avaliam o nível de escrita da turma realizando ditados diagnósticos. A professora sabe da importância de diagnosticar em que fase se encontra o aluno, porém revela, a seguir, que tem dificuldade nesse diagnóstico. Sabemos que a partir das avaliações se torna possível desenvolver atividades específicas para cada fase para ajudar os alunos a progredirem em seus níveis de escrita, promovendo, assim, o avanço na aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi relatado ainda, por PRA 8, quando perguntamos sobre sua dificuldade de diagnosticar a fase em que se encontra o aluno: *“faço o diagnóstico de acordo com o que sei, quando surge dúvidas troco ideias com as companheiras do 1º e 2º anos, nas reuniões mensais não temos muito tempo para a especialista ajudar a todas”*.

A partir dessa fala, podemos perceber a necessidade de uma formação sobre as fases da escrita e de um acompanhamento mais sistemático da especialista educacional com os professores. Seu relato demonstra dificuldade em diagnosticar em que fase da escrita seus alunos se encontram. Uma troca entre professor e especialista durante a análise dos dados coletados provavelmente resultaria em melhores avanços.

Essas abordagens evidenciam o compromisso dessas professoras em promover o avanço na habilidade de leitura e escrita de forma personalizada e progressiva, utilizando as fases da escrita como guias em suas práticas pedagógicas.

Segundo as autoras da teoria das fases da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 25), “o que antes aparecia como um ‘erro por falta de conhecimento’ surge-nos agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança tem sobre seu idioma”. É preciso partir do que a criança sabe, entender quais hipóteses ela faz sobre a escrita auxilia na escolha das atividades que irão contribuir com o seu avanço e não simplesmente achar que elas estão errando ao tentar escrever.

Durante a entrevista com a equipe gestora da escola, especialista e professores foi enfatizada a importância de todos estarem familiarizados com as fases da escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Eles destacaram como essas fases são aplicadas no contexto escolar, ressaltando a relevância do preenchimento das planilhas para ajudar os alunos de forma mais eficaz, além da importância de uma base teórica sólida no cotidiano escolar. Percebe-se que é fundamental que os professores conheçam essas fases para identificar as necessidades individuais dos alunos e oferecer o suporte adequado de acordo com a fase em que se encontram, permitindo assim que os estudantes progridam no processo de leitura e escrita para consolidar essas habilidades. Segundo Soares (2020, p. 119):

a partir das concepções que a criança vai progressivamente elaborando sobre a natureza da escrita alfabética, definem-se procedimentos de ensino que orientam a reformulação dessas concepções, levando ao avanço na compreensão desse objeto de conhecimento que é o sistema alfabético da escrita.

A equipe destaca ainda a importância de conhecer essas fases, como a garatuja, a pré-silábica, a silábica, silábico-alfabética, a alfabética e ortográfica, para orientar a prática educacional dos professores e recomenda que os professores realizem um diagnóstico inicial para entender em qual fase cada criança se encontra, para, assim, planejar estratégias adequadas para o desenvolvimento da escrita. Percebemos, então, que a equipe diretiva da escola reforça a importância de compreender e aplicar as fases da escrita na prática pedagógica, visando a um melhor desenvolvimento dos alunos nessa habilidade fundamental de escrever e ler.

Durante as entrevistas, foi percebido que todos conhecem as fases, mesmo porque há a tarefa de preencher essas planilhas. Mas não ficou evidente se sabem analisar as escritas dos alunos pontualmente, seguindo as características propostas para cada fase e desenvolvimento da escrita do aluno. Outro ponto também que não ficou claro é como acontece a escolha das atividades a serem trabalhadas para que os alunos avancem para a fase seguinte e, para aqueles que não avançaram, quais atividades são propostas.

Assim, é possível verificar que o conjunto das respostas dos entrevistados forneceu uma visão abrangente das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por alguns alunos e das diferentes abordagens necessárias para apoiá-los efetivamente em seu processo de aprendizagem. Cagliari (1998) afirma que “para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (Cagliari, 1998, p. 130). Dessa forma, torna-se imprescindível que os professores estejam em constante formação, atualizando continuamente seus conceitos e procedimentos para aprimorar a prática de alfabetização.

Na próxima subseção escrevemos uma conclusão das análises das entrevistas que dará os indicativos para a construção do Plano de Ação Educacional.

3.3.4 Conclusão das análises das entrevistas

Nesta subseção, procuramos resumir todas as descobertas da pesquisa de campo para criar as propostas e encaminhamentos que fazem parte do PAE. Esse plano auxiliará a Escola Estadual Professor Teodoro Coelho e outras instituições que enfrentam desafios semelhantes, especialmente no que diz respeito aos alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar as habilidades de leitura e escrita.

Destacamos que as diretrizes abordadas neste PAE são passíveis de implementação pela própria escola, sem depender necessariamente de apoio externo. No entanto, é possível que muitas das ações propostas possam contar com a colaboração de entidades civis, públicas e da comunidade escolar em geral. O objetivo é construir mudanças significativas para os alunos, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz para o desenvolvimento de suas habilidades em leitura e escrita.

Buscamos categorizar as demandas com as mesmas concepções que abordamos no decorrer dessa dissertação: questões sobre as dificuldades de leitura e escrita, os métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita e a que surgiu durante a pesquisa de campo: falta de apoio e acompanhamento familiar. Como sugestões da autora deste trabalho, são recomendadas melhorias no atendimento pedagógico aos professores, para juntos avaliarem as dificuldades, diagnosticar e analisar a situação do aluno e propor atividades para que os alunos possam avançar.

Quanto às dificuldades dos alunos, é indispensável que haja um esforço mais intensivo, especialmente considerando que os entrevistados já indicaram algumas ações. No entanto, é necessário sistematizá-las, tornando-as mais frequentes e envolvendo maior participação dos alunos no ambiente escolar.

Na participação da família na vida escolar dos filhos podemos refletir sobre o distanciamento entre a escola e a família. O acompanhamento e o apoio familiar, desde o início da alfabetização com a entrada do aluno na Educação Infantil e no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são muito importantes. Conforme um dos professores que participou da pesquisa:

quando eu menciono falta de apoio da família, estou me referindo a várias áreas, desde ajudar o filho com os estudos, garantir que ele faça o dever de casa, acompanhar seu progresso escolar e até mesmo assegurar que ele leve os materiais corretos para a escola.

A falta de organização é evidente, com casos frequentes de esquecimento de cadernos, livros e até mesmo a omissão de responsabilidades, como deixar de fazer o dever de casa. (Entrevistada PRA 9, 2024).

Ao observarmos os dados levantados, não encontramos um trabalho efetivo da escola com as famílias, podendo aferir das informações que elas vão à escola apenas para realizar a matrícula, participar de reuniões bimestrais para entrega de boletim e para eventuais conversas para as quais são convocadas quando o aluno apresenta algum problema. Porém, é perceptível que não há um trabalho efetivo para mostrar às famílias o quanto é importante sua participação na vida acadêmica do aluno. Assim, não basta apenas esperar que as famílias estejam próximas à escola; é preciso garantir que a relação escola-família seja qualificada.

Faz-se necessária, também, uma capacitação e a formação continuada dos profissionais da escola quanto aos conceitos relativos aos métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e às fases da escrita. Nas entrevistas, percebemos que alguns professores não conceituam ou não praticam o letramento conforme proposto por Soares (2020, p. 32):

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação.

Assim, é essencial que os professores tenham essa visão do que seja o letramento na prática do ambiente escolar ao ensinar seu aluno. A maior parte dos professores mescla os métodos de alfabetização, mas não sabe esclarecer quais métodos misturam. Outras não conhecem bem os níveis de escrita, assim ficam com dificuldade de diagnosticar em que nível o aluno se encontra e de propor atividades para que ele avance com suas habilidades de leitura e escrita.

Há proposta de melhoria do atendimento pedagógico, também se tornando um instrumento para resultados melhores da aprendizagem. Realizar coletivamente e individualmente registros e análises do processo de leitura dos dados, investigação das possíveis causas dos problemas identificados, propostas de intervenção pedagógica, meios de monitoramento das ações, entre outras questões, é essencial para a melhoria do ensino ofertado na escola.

Diante disso, a seguir, apresentamos um quadro que detalha as percepções gerais dos participantes desta pesquisa sobre os desafios que estão impactando negativamente os alunos. Acreditamos que, se forem abordados de forma eficaz por meio de um Plano de Ação Educacional, esses desafios têm o potencial de reduzir as dificuldades dos alunos em leitura e escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para que os estudantes aprendam e mantenham um bom desempenho escolar. No Quadro a seguir, apresentamos os principais problemas identificados na pesquisa de campo:

Quadro 17 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo

Eixos temáticos	Problemas identificados na pesquisa de campo
Família e escola	Foi constatada a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola, a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares.
Capacitação e formação continuada aos profissionais da escola	Deficiência no entendimento dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita.
Atendimento pedagógico	Falta de um acompanhamento mais sistemático por parte da equipe gestora da escola, em colaboração com os professores, para analisar e planejar estratégias, visando aprimorar a qualidade do ensino das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com o objetivo de minimizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, apresentamos, no quarto capítulo, o Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido na escola. No próximo capítulo, discutiremos os resultados esperados e as estratégias de implementação desse plano.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O problema de gestão proposto nesta pesquisa foi apresentado na introdução com meus objetivos e vínculo com o caso, o segundo capítulo aborda os desafios dos alunos em leitura e escrita ao final dos anos iniciais. E o terceiro capítulo discute as concepções teóricas sobre alfabetização, o percurso metodológico da pesquisa e analisa os dados das entrevistas.

Neste quarto capítulo, traremos uma proposta para minimizar essas dificuldades na alfabetização encontradas nos alunos após análises dos dados obtidos na pesquisa de campo. Dessa forma, foi viável desenvolver o PAE com base nos principais resultados obtidos na pesquisa conduzida na Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. Essas ações são consideradas essenciais para abordar os problemas identificados no encerramento do Capítulo 3.

Então, tendo como parâmetros as informações contidas no capítulo anterior, propomos duas ações centrais para a superação desses desafios, sendo que a segunda possui dois desdobramentos

Durante a pesquisa de campo, foram identificados três problemas principais que impactam a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos na escola. Primeiramente, foi constatada a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola, a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares. Outro problema foi a carência no entendimento dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. Por último, a falta de um acompanhamento mais sistemático por parte da equipe gestora da escola, em colaboração com os professores, para analisar e planejar estratégias, visando aprimorar a qualidade do ensino das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Para enfrentar os problemas identificados, foram propostas três ações principais no PAE. Na primeira ação propomos, para atender a questão sobre o fortalecer a relação família-escola, reuniões de acolhimento para todas as famílias. A ação recomenda palestras e encontros bimestrais para melhorar a comunicação entre escola e pais, incentivando a participação deles na vida escolar dos filhos. Esses eventos visam aumentar a frequência e o desempenho escolar dos alunos. Os encontros serão realizados na biblioteca ou no refeitório da escola, começando

no início do ano letivo, com temas variados ao longo do ano: convivência familiar, capacitação e apoio psicológico e desenvolvimento de habilidades socioemocionais e técnicas de estudo. A equipe gestora, em parceria com psicólogos, psicopedagogos e professores, organizará os eventos, com apoio de instituições como Assistência Social e Secretarias de Saúde e Educação. As reuniões, aproveitando sábados letivos, serão divulgadas por bilhetes e cartazes. Essas iniciativas buscam fortalecer a integração e participação ativa das famílias na educação dos alunos, visando à melhoria das habilidades de leitura e escrita.

A segunda ação proposta envolve o aperfeiçoamento docente e a melhoria do atendimento pedagógico, visando atender às necessidades de formação continuada dos profissionais da escola e a questão do oferecer suporte direto aos professores.

Assim, a ação 2 será composta por dois momentos. O primeiro será a formação continuada dos professores, visando melhorar a compreensão dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. A ação propõe oficinas bimestrais para aprimorar a compreensão dos professores sobre métodos de alfabetização, letramento e fases da escrita. Essas oficinas visam melhorar a qualidade do ensino, permitindo que educadores apliquem estratégias pedagógicas mais eficazes e atendam melhor às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

As oficinas serão realizadas na sala de aula ou na biblioteca durante as reuniões de Módulo II, com duração de duas horas. O projeto começará no ano letivo de 2025 e será coordenado pela gestora, vice-gestora e especialista educacional da escola. Todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental participarão.

O segundo momento da ação 2 será promover um atendimento mais sistemático da especialista educacional com os professores, com o objetivo de analisar dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias para superar esses desafios. A ação prevê reuniões individuais mensais entre a especialista educacional e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizadas na sala da especialista durante o horário de Módulo II individual. Essas reuniões permitirão uma análise detalhada dos dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos, ajudando a identificar problemas e elaborar estratégias de

ensino personalizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. O projeto começará em 2025, com a intenção de se tornar permanente nos anos seguintes, sendo realizado na própria escola.

Essas ações serão mais bem detalhadas nas seções “4.1 Fortalecimento da relação família-escola” e “4.2 Aperfeiçoamento docente e melhoria do atendimento pedagógico”, com as subseções “4.2.1 Formação continuada para professores” e “4.2.2 Projeto para a melhoria do atendimento pedagógico”.

As ações propostas estão fundamentadas em concepções teóricas essenciais para o processo de alfabetização que foram descritas no Capítulo 3 desta dissertação. Entre os conceitos importantes, foram destacados os métodos de alfabetização, que são técnicas variadas para ensinar a leitura e a escrita, cada uma com suas próprias estratégias e princípios pedagógicos. Outros conceitos foram os de alfabetização e de letramento, ambos importantes no processo de aprender a ler e escrever. A alfabetização refere-se ao ensinar e aprender a decodificar e escrever palavras, enquanto o letramento vai além da alfabetização, envolvendo a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira funcional e contextualizada no cotidiano. Refere-se ao uso social da leitura e da escrita. É importante que os profissionais entendam essas distinções e as fases da escrita sugeridas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que se referem aos estágios de desenvolvimento da escrita nas crianças, desde os rabiscos iniciais até a escrita convencional, para melhor orientar os alunos. Compreender essas fases ajuda os educadores a apoiar os alunos de maneira adequada em cada etapa de seu aprendizado.

No Quadro 18, organizamos as ações, os pontos que cada ação atingirá e as fundamentações teóricas essenciais para o processo de alfabetização.

Quadro 18 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo x ações propostas para o PAE x fundamentação teórica

Problemas identificados na pesquisa de campo	Ações Propostas no PAE	Fundamentação teórica
Foi constatada a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola, a fim de darem suporte aos alunos nos percursos escolares.	Fortalecer a relação família-escola através de reuniões de acolhimento para todas as famílias.	Foi realçada na pesquisa de campo. Sugestão para melhor compreensão do tema: Livro: “A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno” Almeida (2014).

Problemas identificados na pesquisa de campo	Ações Propostas no PAE	Fundamentação teórica
Deficiência no entendimento dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita.	Formação continuada dos professores para melhorar a compreensão no entendimento dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita.	Conceitos importantes para a alfabetização: Métodos de alfabetização, alfabetização e letramento, fases da escrita.
Falta de um acompanhamento mais sistemático por parte da equipe gestora da escola, em colaboração com os professores, para analisar e planejar estratégias, visando aprimorar a qualidade do ensino das habilidades de leitura e escrita dos alunos.	Promover um atendimento da especialista com os professores mais sistemático, visando analisar dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias para superar tais desafios.	Conceitos importantes para a alfabetização: Métodos de alfabetização, alfabetização e letramento, fases da escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na apresentação do PAE, utilizamos a ferramenta do método 5W2H que, conforme Lisboa e Godoy (2012) afirmam, tem a vantagem de apresentar o conhecimento estrutural das ações propostas:

A técnica 5W2H é uma ferramenta simples, porém poderosa, para auxiliar a análise e o conhecimento sobre determinado processo, problema ou ação a serem efetivadas, podendo ser usado em três etapas na solução de 149 problemas: a) Diagnóstico: na investigação de um problema ou processo, para aumentar o nível de informações e buscar rapidamente as falhas; b) Plano de ação: auxiliar na montagem de um plano de ação sobre o que deve ser feito para eliminar um problema; c) Padronização: auxilia na padronização de procedimentos que devem ser seguidos como modelo, para prevenir o reaparecimento de modelos (Lisboa; Godoy, 2012, p. 38).

A metodologia conhecida como 5W2H é uma ferramenta de gestão da qualidade projetada para alcançar resultados eficazes. Ela é aplicada por meio de um plano de ação que inclui etapas claras e objetivas, as quais visam responder às questões do Quadro a seguir:

Quadro 19 - Componentes da ferramenta 5W2H

5W	<i>What</i>	O quê?	O que será feito?
	<i>Who</i>	Quem?	Quem será responsável?
	<i>Where</i>	Onde?	Onde a ação acontecerá?
	<i>When</i>	Quando?	Quando ela ocorrerá?
	<i>Why</i>	Por quê?	Por que, qual a importância?
2H	<i>How</i>	Como?	Como será desenvolvida?
	<i>How Much</i>	Quanto custa?	Quanto custa a execução?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nas próximas subseções, trataremos de cada uma das ações propostas no Plano de Ação Educacional. Iniciaremos com a 4.1 Fortalecimento da relação família-escola; e seguiremos com a seção 4.2 Aperfeiçoamento docente e melhoria do atendimento pedagógico, com as subseções 4.2.1 Formação continuada para professores e, na sequência, a 4.2.2 Projeto para a melhoria do atendimento pedagógico.

4.1 FORTALECIMENTOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O fortalecimento da relação entre família e escola contribui para prevenir o fracasso escolar. Quando famílias e escola trabalham juntas, podemos obter bons resultados. A participação ativa dos pais no ambiente escolar não só apoia o aprendizado dos alunos, como também promove uma sensação de pertencimento e apoio emocional para os estudantes. Essa colaboração cria um ambiente coeso de aprendizado, em que as expectativas entre família e escola sejam congruentes. Isso fortalece a motivação dos alunos, aumenta sua autoconfiança e melhora seu desempenho geral. Para a escola, uma parceria real com as famílias significa uma comunidade escolar mais envolvida e comprometida, promovendo uma cultura de respeito, confiança e colaboração. Fortalecer essa relação beneficia os alunos e suas famílias e a escola.

Esta proposta da ação 1, fortalecimento da relação família-escola, está baseada nos achados da pesquisa de campo, que identificou a necessidade de uma maior integração das famílias com a escola para oferecer suporte aos alunos em seu percurso escolar. A análise dos dados coletados revelou a importância de fortalecer essa parceria para melhorar o desempenho e o bem-estar dos estudantes.

O distanciamento da família nas atividades escolares interfere no comportamento e, conseqüentemente, no rendimento dos alunos. Uma possível razão para esse afastamento dos pais pode ser o fato de não se sentirem parte integrante do processo educacional de seus filhos na escola. Esse panorama é agravado pela pequena comunicação entre a escola e a família, resultando em ações com pouco envolvimento familiar. Portanto, este projeto dará ênfase significativa à melhoria da comunicação com as famílias.

A parceria entre a escola e as famílias promove o sucesso educacional dos alunos. Para intensificar o envolvimento dos pais e responsáveis na educação de seus filhos, a escola organizará encontros bimestrais alinhados à entrega das notas escolares. Esses encontros, realizados ao final de cada bimestre, terão o objetivo de fornecer informações e apoio que contribuirão para o desenvolvimento dos alunos.

Começaremos com um encontro com os pais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início do ano letivo, no mês de fevereiro de 2025, na Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. No encontro será preparado um café para recepcionar os pais. Será uma reunião dos pais com a equipe gestora da escola e professores. Nesse encontro, além de comentários sobre o funcionamento a escola e regras de convivência, falaremos da importância da parceria com a família e também dos demais encontros que acontecerão ao longo do ano. Descreveremos um pouco sobre os assuntos tratados e da importância de eles estarem presentes em cada um desses encontros, pois as informações e temas que serão abordados contribuirão para um melhor desenvolvimento escolar dos filhos, já que serão temas relevantes ao desenvolvimento dos alunos.

Nesse primeiro encontro vamos propor uma interação informal entre todos os participantes e realizaremos, também, uma atividade para incentivar a relação entre as famílias e seus filhos, à qual daremos o nome de “Gincana Escolar: Promovendo Interação entre Pais e Filhos”.

O encontro iniciará com um café, com conversas informais entre os participantes. Após terminarem, teremos uma breve fala da gestora, que abordará pontos importantes sobre as normas de convivência da escola e dará alguns lembretes para o início do ano. Em seguida, informará aos pais que ao longo do ano haverá reuniões de formação para pais, abordando temas importantes que ajudarão no acompanhamento escolar dos filhos. Além disso, cada um desses encontros

incluirá um momento de descontração com a degustação de deliciosas comidas. Posteriormente, seguiremos para a quadra da escola, onde será realizada a gincana escolar entre os pais e os filhos.

A proposta é promover uma maior interação entre pais, filhos e a escola por meio de atividades lúdicas e colaborativas, fortalecendo os laços familiares e o engajamento com a comunidade escolar.

A gincana acontecerá na quadra de esportes e em espaços adjacentes da escola, com duração de aproximadamente três horas. Os participantes serão alunos e pais das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A equipe gestora organizará o evento, solicitando apoio dos professores. Será elaborado um roteiro detalhado de todas as atividades da gincana, garantindo que tudo ocorra de maneira organizada e controlada. A equipe dará as boas-vindas aos participantes, explicando os objetivos da gincana e a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos. Cada família formará uma equipe com seu filho, seguindo o ano de escolaridade. Teremos cinco equipes: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Elas receberão faixas coloridas para facilitar a identificação.

Na gincana, serão propostas as seguintes atividades: circuito de obstáculos, caça ao tesouro educativo, oficina de artes e corrida de três pernas.

O circuito de obstáculo será um percurso com diversas barreiras. Teremos pneus para pular dentro correndo, serão cinco pneus. Um trecho com dez cones, que deverá ser feito com uma corrida em zig-zag e cordas, para caminhar equilibrando. Serão duas estações de cada, uma para o aluno e outra para o responsável. Pais e filhos devem trabalhar juntos para completar o circuito no menor tempo possível, ambos deverão chegar ao final para que o tempo seja pausado. Ganhará a equipe que realizar o percurso em menor tempo e, caso haja mais de uma dupla de cada ano de escolaridade, os tempos devem ser somados por ano de escolaridade, ganhando quem tiver o menor somatório, lembrando que cada ano de escolaridade deve ter o mesmo número de duplas.

A caça ao tesouro educativo terá pistas distribuídas pelo espaço escolar, levando a diferentes estações onde as equipes devem resolver enigmas ou cumprir tarefas para avançar. As pistas estarão relacionadas a temas escolares. Serão três estações, sendo que na primeira haverá as quatro operações matemáticas para serem resolvidas, em que os resultados apontarão as letras do alfabeto e essas

indicarão uma palavra que será o local da próxima prova. Na segunda, haverá palavras escritas corretamente e outras de forma errada. O objetivo será separá-las e juntar as corretas, formando a frase que indicará onde estará a terceira estação. Na terceira e última teremos um quebra cabeça do corpo humano para ser montado. Será também uma prova com cronômetro, por anos de escolaridade, mesmo número de duplas. Ganhará quem obtiver o menor somatório dos tempos.

Na oficina de artes teremos uma atividade em que pais e filhos criarão, juntos, um mural ou uma escultura utilizando materiais recicláveis e outros itens fornecidos pela escola. A equipe gestora separará antecipadamente diversos materiais que serão utilizados para tal, como garrafas, tinta, fitas, papel, massinha de modelar, argila, tesouras, lápis, revistas usadas e outros. Daremos um tempo de dez a 15 minutos para a realização da atividade. Quando terminarem, cada equipe apresentará seu trabalho. As equipes serão formadas por quatro duplas de pais e filhos por ano de escolaridade, totalizando oito participantes por equipe. O vencedor será escolhido pelo público, ganhando o mais aplaudido.

Na corrida de três pernas, os pais e filhos amarrarão uma perna à do outro e competirão em uma corrida divertida. Poderá ser realizada várias vezes a corrida, sendo que em cada vez deverá haver um representante de cada ano de escolaridade. Deverá ser marcado qual ano ganhará em cada corrida.

Para o encerramento e premiação, faremos a contagem dos pontos de cada equipe. A especialista educacional ficará responsável por registrar todos os vencedores de cada atividade e, ao final, fará a contagem. A equipe com a maior pontuação geral será a vencedora.

A equipe vencedora receberá medalhas e todas as crianças receberão um cartão com um bombom pela participação. A compra das medalhas e bombom será de responsabilidade da gestora, que utilizará recursos que a escola sempre guarda, vindos da festa junina. Iremos apresentar essa proposta à gestora antecipadamente para que ela se organize, reservando o recurso para a compra das medalhas e dos bombons.

Todos os materiais que serão utilizados deverão ser separados previamente pela equipe gestora, professores e funcionários da escola. A logística de organização, incluindo a designação de responsáveis por cada atividade da gincana, ficará a cargo da gestora, vice-gestora e especialista educacional. Eles indicarão

quem será responsável por arrumar e supervisionar cada atividade, garantindo que tudo esteja preparado e funcionando adequadamente.

Durante o evento, todos os professores deverão colaborar para coordenar e supervisionar cada atividade, contribuindo para que todas as atividades sejam seguras e ajudar, caso seja necessário.

A gincana é uma excelente oportunidade para criar memórias positivas, promover a integração da comunidade escolar e reforçar a importância do trabalho em equipe.

Esse primeiro encontro será divulgado com bilhetes impressos e entregues aos alunos. Também serão colocados cartazes na escola convidando para um “café na escola” e para a atividade “Gincana Escolar: Promovendo Interação entre Pais e Filhos”. Nessa primeira reunião do ano, durante o café, pais, gestores e professores conversarão informalmente sobre a importância da presença deles e será pedido que eles divulguem aos responsáveis que não puderem estar presentes nessa primeira reunião para que possam comparecer nas próximas. Esse encontro acontecerá no primeiro sábado letivo do ano letivo de 2025, iniciando no refeitório da escola e finalizando na quadra esportiva. Como o horário de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é no turno da tarde, os encontros com os pais ocorrerão nesse período, com o objetivo de promover a presença do maior número possível de responsáveis.

Os cartazes e bilhetes utilizados para a divulgação desse primeiro encontro e dos demais, que acontecerão bimestralmente, serão de responsabilidade da gestora, da vice-gestora e da especialista educacional. A equipe será responsável por criar e distribuir bilhetes e cartazes convidando para os encontros. Eles elaborarão os convites, assegurando que todas as informações relevantes sejam incluídas e coordenarão a disseminação desses materiais entre alunos, pais e responsáveis.

Nos encontros bimestrais, informaremos que, além de entrega de nota, haverá dois momentos: um formativo, com palestras; e outro momento de descontração. Faremos uma manhã de tortas e salgados, outra de caldos e uma manhã com delícias doces. Pediremos contribuições aos professores da escola e funcionários para que levem algum dos itens para promover essas manhãs.

Assim, os encontros subsequentes serão com palestras que ocorrerão ao final do 1º, 2º e 3º bimestres. A fim de acomodar o maior número possível de participantes, esses eventos serão realizados na biblioteca ou no refeitório da escola, os maiores espaços disponíveis.

A divulgação dessas palestras será feita por meio de bilhetes impressos e virtuais, além de cartazes informativos espalhados pela escola. Esses materiais informarão aos pais sobre os temas abordados e destacarão a importância de sua participação, como será a reunião e o que teremos no momento descontração. A equipe gestora será responsável pela divulgação.

Os encontros começarão com eventos de convivência familiar ao final do 1º bimestre, quando acontecerá a palestra temática, que abordará temas como saúde mental e estratégias de estudo. O objetivo desse encontro é fornecer informações úteis e práticas que ajudem as famílias a apoiar seus filhos. Convidaremos uma psicóloga para realizar a palestra, tentaremos parceria com a Secretaria de Educação e de Saúde para nos ajudar com o profissional necessário para promover o evento. Teremos também, para receber os pais, uma manhã de tortas e salgados como atrativo para a presença deles.

A combinação de uma boa saúde mental com estratégias de estudo eficazes cria um ambiente propício para que os estudantes superem dificuldades em leitura e escrita, promovendo um desenvolvimento acadêmico mais equilibrado e eficiente. Uma mente saudável é mais capaz de se concentrar e prestar atenção, facilitando a aplicação eficaz de estratégias de estudo.

No 2º bimestre, o foco será em programas de capacitação e apoio, com temas como desafios comuns na educação dos filhos, apoio psicológico e estratégias de disciplina positiva. Essas reuniões oferecerão um espaço de troca de experiências e suporte mútuo entre os pais. Para essa apresentação, convidaremos uma psicopedagoga, tentaremos contribuição com a Secretaria de Educação para indicar um profissional. Durante a conversa, os pais poderão trocar informações e experiências com o convidado. Como momento descontração, teremos uma manhã de caldos.

O apoio psicológico e as estratégias de disciplina positiva contribuem para superar dificuldades. O apoio psicológico ajuda a lidar com a ansiedade e o estresse que interferem na capacidade de aprendizado. Constrói confiança e motivação,

incentivando a persistência em atividades de leitura e escrita. Ensina resiliência e regulação emocional, ajudando os alunos a enfrentar desafios de forma positiva. As estratégias de disciplina positiva contribuem ao elogiar e recompensar os esforços em leitura e escrita, incentivando a continuidade. Além disso, estabelecem regras claras e aplicam consequências relacionadas para melhorar o comportamento de estudo. A combinação de ambos cria um ambiente de aprendizagem seguro e motivador, ajudando os estudantes a superarem dificuldades em leitura e escrita de maneira eficaz e sustentável.

No 3º bimestre, será realizado um workshop com temas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e técnicas de estudo. O objetivo é capacitar os pais para serem mais eficazes no apoio ao desenvolvimento dos filhos. Agendaremos com a especialista educacional da escola, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, e uma professora pós-graduada em Educação Especial, para realizar o encontro. O atrativo será uma manhã de delícias doces, com várias sobremesas saborosas.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais e técnicas de estudo auxiliam para enfrentar dificuldades. As habilidades socioemocionais ajudam a gerenciar frustrações e aprimoram a concentração, facilitando a superação de desafios. As técnicas de estudo melhoram a compreensão e a retenção de informações, facilitando revisões regulares e promovendo práticas contínuas. A combinação dessas habilidades e técnicas cria um ambiente propício para superar dificuldades em leitura e escrita.

A organização logística do evento incluirá a preparação do local do encontro, garantindo a disponibilidade de caixas de som, microfones para os palestrantes e a equipe gestora, além de projetores e telas para a apresentação de conteúdo. Também serão providenciados folhetos informativos sobre os temas tratados para distribuição aos participantes.

A gestão escolar buscará estabelecer parcerias com a Assistência Social, Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação para disponibilizar os profissionais que participarão das palestras, psicólogos e psicopedagogos. Serão convidados de acordo com o tema trabalhado, contribuindo com informações e orientações relevantes ao desenvolvimento dos alunos.

Esses encontros visam estabelecer uma conexão mais sólida entre a escola e as famílias, promovendo um ambiente de formação e informação onde profissionais especializados compartilharão seus conhecimentos e oferecerão orientações sobre diversos temas relevantes, contribuindo, assim, para a melhoria do desenvolvimento dos alunos.

Para realizar esses encontros e estabelecer as parcerias necessárias, a equipe gestora entrará em contato com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação e Assistência Social local por telefone, e-mail ou pessoalmente. Será explicado o propósito do encontro e a necessidade de profissionais como psicólogos e psicopedagogos para participar das palestras.

Após a escolha dos profissionais da Assistência Social, Secretaria de Saúde ou Secretaria de Educação que possam contribuir com o tema trabalhado, enviaremos os convites formais por e-mail ou carta, detalhando o objetivo do encontro, a data, horário e local.

Para a participação das profissionais da escola - a especialista educacional que possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e a professora com pós-graduação em Educação Especial - a equipe gestora entrará em contato diretamente com elas. Será discutida sua participação no encontro, explicando o tema abordado e o papel que cada uma irá desempenhar. Confirmaremos a presença dos profissionais convidados com antecedência para facilitar que todos os recursos necessários estejam disponíveis no dia do encontro.

Para a realização desta ação, não haverá custos extras, pois a atuação dos profissionais envolvidos ocorrerá dentro de sua carga horária de trabalho, em sábados letivos e os profissionais especializados serão convidados a participarem de forma gratuita. A avaliação da ação será realizada ao final de cada palestra pelos participantes, considerando principalmente a relevância da temática discutida pelo profissional.

Esses temas abordados buscam o apoio das famílias no entendimento das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos alunos. Através de palestras e orientações, os profissionais capacitados proporcionam uma compreensão mais ampla dessas dificuldades e apresentam estratégias práticas para ajudar os alunos em casa.

Além disso, a escola buscará fortalecer a relação entre as famílias e a comunidade escolar, incentivando uma participação mais ativa em eventos e atividades escolares. Esses eventos não só promovem o envolvimento familiar, mas também criam um senso de comunidade e pertencimento dentro da escola.

Ao promover essa integração e colaboração entre escola e famílias, a gestão escolar visa não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, mas, também, promover um ambiente de apoio e acolhimento que contribua para o seu desenvolvimento integral e bem-estar emocional.

A seguir apontamos, no Quadro 20, pelo instrumento gerencial 5W2H, a forma como acontecerá a implementação:

Quadro 20 - Descrição da Ação 1

5W2H	Descrição
<i>What</i> O que será feito? (etapas)	Realizar palestras, encontros a cada bimestre. Firmar parcerias para potencializar os meios de comunicação da escola com os pais e responsáveis, incentivando sua participação nas reuniões e encontros na escola, com o intuito de incentivar os pais a zelar pela frequência e permanência dos filhos na escola e melhorando o desempenho escolar dos alunos. Essa maior participação contribuirá para a redução das dificuldades dos alunos em leitura e escrita.
<i>Why</i> Por que será feito? (justificativa)	A presença da família na escola deve ser valorizada e qualificada, transformando-se em um momento não apenas para discutir notas e comportamento dos filhos, mas também para promover formação e informação. O objetivo é criar espaços dentro da escola, fortalecendo a integração e a participação ativa das famílias no ambiente escolar.
<i>Where</i> Onde será feito? (local)	Na biblioteca, no refeitório e na quadra esportiva, espaços mais amplos da escola, capazes de atender a um maior número de pais/responsáveis.
<i>When</i> Quando será feito? (tempo)	Começarão com um primeiro encontro no início do ano e os outros eventos de convivência familiar serão ao final do 1º bimestre, com palestras temáticas. No 2º semestre, estão previstos programas de capacitação e apoio psicológico. No 3º bimestre, workshop voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e técnicas de estudo. Poderão acontecer em outros momentos durante o ano letivo, caso seja necessário.
<i>Who</i> Por quem será feito? (responsabilidade)	O Projeto será desenvolvido pela equipe gestora da escola com profissionais especializados como psicólogos, psicopedagogos e também com a especialista educacional e professor da escola. Os profissionais especializados serão envolvidos por meio de parcerias, contribuindo nas palestras, oficinas e encontros. A equipe gestora, composta pela gestora, vice-gestora e especialista educacional, organizará esses eventos, garantindo a importância dos temas e a eficácia da participação. Será responsável por criar e distribuir bilhetes e cartazes convidando para a palestra. Elaborará os convites, assegurando que todas as informações relevantes sejam incluídas, e coordenará a disseminação desses materiais entre alunos, pais e

5W2H	Descrição
	<p>responsáveis, fazendo o levantamento de material e desenvolvimento das atividades em colaboração com os professores. Os profissionais convidados serão incentivados a participar gratuitamente.</p> <p>A ação visa aumentar a participação da família na vida escolar do aluno, contribuindo, assim, para seu avanço no desempenho escolar.</p>
<p><i>How</i> Como será feito? (método)</p>	<p>A gestão escolar buscará estabelecer parcerias com a Assistência Social, Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação para disponibilizar os profissionais que participarão das palestras, psicólogos e psicopedagogos. Serão convidados de acordo com o tema trabalhado. O convite aos profissionais que realizarão as palestras será feito por e-mail, carta ou telefonemas, explicando o objetivo e tema do encontro, a data, horário e local. Serão convidadas a especialista educacional da escola, que tem Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, e uma professora, que tem pós-graduação em Educação Especial, para realizar o encontro. Esse convite será feito informalmente na própria escola.</p> <p>Os momentos de reuniões com as famílias dos alunos acontecerão bimestralmente, com duração de 2h, já previstas na carga horária do professor. Aproveitaremos sábados letivos para a realização dos eventos. Os profissionais de outras instituições serão convidados a participar gratuitamente. Os encontros serão realizados com as turmas de pais da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>A divulgação das palestras será feita por meio de bilhetes impressos e virtuais, além de cartazes informativos espalhados pela escola. Esses materiais informarão os pais sobre os temas abordados e destacarão a importância de sua participação.</p>
<p><i>How Much</i> Quanto custará? (custo)</p>	<p>Será custeada com recursos próprios da escola - folhas, tinta para impressão, material disponível na secretaria da escola e verba da festa junina para a compra de medalhas e bombons.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O fortalecimento da relação entre família e escola pretende ser alcançado com a realização dessas reuniões bimestrais com os pais e responsáveis dos estudantes. Nessas reuniões, proporcionaremos momentos de formação e informação, de modo que não se limitem apenas a discutir o desempenho dos alunos. Abordaremos, também, os direitos e deveres das famílias, considerando os desafios da atualidade.

Será solicitada, por meio de ofício encaminhado a Assistência Social, Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação do município, a disponibilidade de profissionais para participarem das ações com as famílias.

A proposta de qualificar o momento de reunião de pais terá início previsto para o começo do 1º bimestre do ano letivo de 2025. A ideia é que essa ação se torne permanente dentro do calendário de atividades da escola.

A mobilização dos pais e responsáveis ficará a cargo dos gestores da escola, inicialmente, e no decorrer do ano será feita pelos professores das turmas, pelo fato de que eles possuem um contato mais próximo com as famílias dos estudantes.

Ao final de cada encontro proposto entre a escola e as famílias, realizaremos uma avaliação para coletar o *feedback* dos participantes. Pediremos que todos preencham um formulário de avaliação para compartilhar suas opiniões sobre a experiência vivenciada e sugestões sobre como podemos melhorar futuras iniciativas. Essa prática é essencial para garantir que as atividades atendam às expectativas e necessidades dos envolvidos, além de permitir ajustes que proporcionem um ambiente cada vez mais acolhedor e participativo para pais, alunos e toda a comunidade escolar.

O modelo da avaliação distribuída ao final de cada evento realizado com as famílias está no Apêndice E - Formulário de avaliação do encontro/reunião de pais.

4.2 APERFEIÇOAMENTO DOCENTE E MELHORIA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

A busca pelo aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação é fundamental para ajudar na qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes. Esta seção aborda as iniciativas e estratégias voltadas para a formação continuada dos professores e para a melhoria do atendimento pedagógico, visando suprir deficiências e promover uma prática pedagógica mais eficaz.

O aperfeiçoamento profissional docente busca que os professores estejam continuamente atualizados com as melhores práticas educacionais, metodologias de ensino inovadoras e novas descobertas na área da educação. Essa constante busca por aprendizado e desenvolvimento não apenas melhora a qualidade do ensino oferecido aos alunos, mas também fortalece a capacidade dos professores de adaptarem-se às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Além disso, o aperfeiçoamento profissional contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas mais eficazes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante e inclusivo.

O atendimento individual do especialista educacional ao professor é importante, porque oferece suporte personalizado e especializado que pode ajudar o

professor a melhorar suas práticas pedagógicas e lidar com desafios específicos na sala de aula.

O especialista educacional pode oferecer orientações adaptadas às necessidades específicas do professor, levando em consideração seu estilo de ensino, os desafios enfrentados com os alunos e as áreas onde podem melhorar. Esses encontros proporcionam oportunidades para discussão e desenvolvimento contínuo das habilidades pedagógicas, oferecendo ao professor novas perspectivas e estratégias educacionais.

Ao trabalhar individualmente com o docente, o especialista educacional pode ajudá-lo a identificar e resolver problemas específicos que possam surgir em relação ao planejamento de aulas, à gestão de sala de aula ou à adaptação de conteúdos para diferentes tipos de aprendizagem.

O atendimento individual do especialista educacional não apenas oferece suporte prático e emocional ao professor, mas também contribui diretamente para a qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos dentro da sala de aula.

A ação 2 proposta terá dois momentos. O primeiro momento será dedicado à formação continuada dos professores, com o objetivo de melhorar a compreensão dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. O segundo momento da ação 2 propõe um atendimento mais sistemático da especialista educacional com os professores, que analisarão dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos e elaborarão estratégias para superar esses desafios.

Nas subseções a seguir detalharemos como serão os dois momentos.

4.2.1 Formação continuada para professores

A formação continuada para professores se torna efetiva para minimizar o fracasso escolar, capacitando os educadores para lidarem com a diversidade de desafios encontrados em sala de aula. Ao atualizar constantemente seus conhecimentos pedagógicos e técnicas de ensino, os professores estarão mais preparados para identificar e intervir em dificuldades de aprendizagem, proporcionando um suporte mais eficaz aos alunos. Essa formação contínua permite que os educadores implementem práticas inovadoras e adaptativas, criando um

ambiente de aprendizado mais inclusivo e estimulante, melhorando, assim, o desempenho dos estudantes.

O primeiro momento da ação 2 propõe uma formação continuada para os professores, visando melhorar a compreensão dos profissionais da escola sobre os conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. Esta proposta é baseada nos achados da pesquisa de campo, que identificou uma necessidade de aprimoramento nesse entendimento. A formação servirá como um espaço para debates teóricos e metodológicos, proporcionando ao grupo a oportunidade de ampliar suas leituras sobre as teorias e práticas pedagógicas contemporâneas.

A primeira oficina será realizada no início do ano letivo de 2025, no mês de fevereiro e as demais oficinas ocorrerão nos meses de abril e junho, durante as reuniões coletivas do Módulo II, que compõem a carga horária dos professores.

As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, são também denominadas reuniões de Módulo II, conforme estabelece o Ofício Circular nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016), que orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592/2012, o Decreto Estadual nº 46.125/2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2016).

As reuniões de Módulo II, segundo o Ofício Circular nº 2663/2016 (Minas Gerais, 2016), diz que há oito horas semanais destinadas às atividades extraclasse para os professores de Educação Básica com jornada de 24h, devendo ser cumpridas quatro horas semanais em local de livre escolha do professor, dedicadas a estudos, planejamento e avaliação para aperfeiçoar a prática de sala de aula e auxiliar no sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. As outras quatro horas semanais devem ser cumpridas na própria escola ou em local definido pela direção. Dessas quatro horas, até duas devem ser dedicadas a reuniões coletivas e o restante, a capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e outras ações específicas do cargo de professor que não envolvam docência.

Para seguir essas orientações, a escola realiza mensalmente uma reunião de Módulo II coletiva, com duração de quatro horas. Durante essa reunião, serão dedicadas duas horas para as formações continuadas dos professores.

As reuniões coletivas serão programadas pela gestão, em conjunto com o especialista educacional, para desenvolver temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, atendendo às diretrizes do PPP. A organização das reuniões deve permitir a participação efetiva de todos os profissionais envolvidos no processo.

Assim, a Formação Continuada será realizada no primeiro semestre, com oficinas nos meses de fevereiro, abril e junho, com duração de duas horas, realizadas com todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ano ao 5º ano - durante as reuniões de Módulo II.

O primeiro encontro com os professores ocorrerá em fevereiro, início do ano letivo de 2025 e propomos que os demais encontros ocorram nos meses de abril e junho de 2025. Sugerimos, ainda, que esta formação integre o calendário de atividades anuais da escola dentro do PPP.

A proposta é que iniciemos no mês de fevereiro com o tema “Métodos de alfabetização”; no mês de abril, com o tema “As fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky”; e no mês de junho, “Alfabetização e Letramento”.

No mês de fevereiro será realizada a formação com o tema “Métodos de alfabetização”, com o objetivo de capacitar os professores para compreender, selecionar e aplicar diferentes métodos de alfabetização de forma eficaz, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

A formação se iniciará com uma abertura de boas-vindas, com duração de dez minutos, na qual a gestora apresentará a formadora ou formador e fará uma breve introdução do tema e objetivos da formação. Na sequência, teremos a introdução aos métodos de alfabetização, com duração de 20 minutos. O formador fará uma exposição teórica sobre os principais métodos de alfabetização: sintéticos, que se dividem em alfabético, fônico e silábico; e os analíticos, também conhecidos como globais, que se dividem em palavração, sentencição e conto. Serão usados slides de apresentação com definições, características e exemplos de cada método. A formadora será responsável por elaborá-los.

Partiremos então para demonstrações práticas. Teremos 30 minutos para demonstração de atividades para cada método de alfabetização. A formadora será responsável por separar essas atividades. Faremos uma oficina prática com duração de 30 minutos. Os professores, divididos em pequenos grupos, escolherão um método de alfabetização para desenvolver uma mini-aula ou atividade.

Nos 20 minutos seguintes, cada grupo apresentará sua mini-aula ou atividade para os demais participantes, fazendo reflexões e discussões sobre benefícios e desafios observados durante a preparação e a apresentação.

A formadora ou formador encerrará, nos dez minutos restantes, sua formação com resumos dos pontos-chaves abordados durante o encontro e será solicitado aos participantes que preencham o formulário de avaliação. Utilizaremos, para essa formação, projetor e tela para apresentação, papéis, canetas, marcadores, cartolinas e outros recursos para as oficinas práticas.

No mês de abril será realizada a formação com o tema “Fases da Leitura e Escrita segundo Ana Teberosky e Emilia Ferreiro”, tendo como objetivo capacitar os professores para compreender e aplicar as fases da leitura e escrita, conforme proposto por Ana Teberosky e Emilia Ferreiro, visando aprimorar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A abertura e as boas-vindas terão duração de dez minutos e serão realizadas pela gestora ou pela vice-gestora. Faremos, nos 20 minutos seguintes, uma introdução às fases da leitura e escrita. Haverá uma exposição teórica sobre as fases da leitura e escrita segundo Teberosky e Ferreiro, com uma descrição detalhada de cada fase - pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética - e uma discussão sobre a importância de entender essas fases para planejar intervenções pedagógicas.

A seguir, usaremos 20 minutos para a identificação das fases nos alunos, apresentando exemplos práticos de como identificar em que fase cada estudante se encontra e exemplos de produções típicas de discentes em cada fase. Serão utilizadas as produções dos próprios alunos. A formadora organizará todo o material para a formação e a especialista educacional solicitará, antecipadamente, esse material aos professores - serão modelos de escritas dos alunos.

Faremos uma oficina prática com duração de 30 minutos. Os professores serão divididos em pequenos grupos que desenvolverão, cada um, uma atividade prática específica para uma das fases da leitura e escrita. Em 30 minutos, cada grupo apresentará sua atividade para os demais participantes. Discutiremos sobre os desafios e benefícios observados durante a preparação e a apresentação.

O encerramento e a avaliação ocorrerão nos dez minutos restantes. Haverá um resumo, feito pelo formador, dos pontos-chave abordados durante a formação e o preenchimento de um formulário de avaliação da formação pelos participantes.

Os materiais necessários serão projetor e tela para apresentação, exemplos de atividades adequadas para cada fase da leitura e escrita e papéis, canetas, marcadores, cartolinas e outros recursos para as oficinas práticas.

No mês de junho será feita a formação com o tema “Alfabetização e Letramento”, com o objetivo de capacitar os professores para compreender, diferenciar e aplicar conceitos de alfabetização e letramento de maneira eficaz, promovendo o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A abertura e as boas-vindas terão duração de dez minutos, durante os quais o formador se apresentará pela gestora ou vice e fará uma breve introdução ao tema e aos objetivos da formação. Será realizada, nos 20 minutos seguintes, a conceituação de alfabetização e letramento. Haverá uma exposição teórica sobre esses conceitos e uma discussão sobre a importância de integrar ambos no processo educativo, além de uma apresentação de exemplos práticos de como a alfabetização e o letramento podem ser trabalhados conjuntamente. O material será preparado pela formadora.

Faremos a exposição de práticas pedagógicas para alfabetização e letramento, com duração de 20 minutos. Haverá a apresentação de métodos e atividades que promovem a alfabetização e o letramento simultaneamente, com discussão sobre o uso de gêneros textuais e práticas sociais de leitura e escrita. A formadora ficará responsável para elaborar esse material.

Teremos 30 minutos para a oficina prática. Dividiremos os professores em pequenos grupos: cada um desenvolverá uma atividade prática que integra a alfabetização e o letramento. A seguir, terão 20 minutos para apresentarem o que produzirem.

Em seguida, teremos dez minutos para uma discussão sobre os desafios e benefícios observados durante a preparação e apresentação. No encerramento e avaliação, o formador fará o resumo dos pontos-chave abordados durante a formação e entregará o formulário de avaliação, que deverá ser preenchido. Serão reservados dez minutos para isso.

Os materiais necessários para a formação serão um projetor e tela para apresentação, exemplos de atividades que integram alfabetização e letramento, gêneros textuais diversos, papéis, canetas, marcadores, cartolinas e outros recursos para as oficinas práticas.

A seguir, apontamos, por meio do Quadro 21, pelo instrumento gerencial 5W2H, a forma como acontecerá a implementação do primeiro momento da ação 2:

Quadro 21 - Descrição do Primeiro momento da Ação 2

5W2H	Descrição
What O que será feito? (etapas)	Realizar oficinas de estudo com os professores sobre os conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita para aprimorar a compreensão dos educadores em relação a essas áreas fundamentais.
Why Por que será feito? (justificativa)	Para aprimorar a qualidade do ensino, a compreensão desses conceitos permite que os educadores apliquem estratégias pedagógicas mais eficazes, melhorando o desempenho dos alunos. O conhecimento desses conceitos ajuda os professores a identificar e atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.
Where Onde será feito? (local)	Na sala de aula ou na biblioteca, onde geralmente ocorrem as reuniões de Módulo II.
When Quando será feito? (tempo)	A primeira oficina será realizada no início do ano letivo de 2025, no mês de fevereiro e as demais oficinas ocorrerão nos meses de abril e junho.
Who Por quem será feito? (responsabilidade)	A responsabilidade ficará a cargo da gestora, vice-gestora e especialista educacional da escola.
How Como será feito? (método)	Serão realizadas formações continuadas nos meses de fevereiro, abril e junho, com duração de duas horas, com todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante as reuniões de Módulo II.
How Much Quanto custará? (custo)	Será custeada com recursos próprios da escola, como folhas, tinta para impressão e material disponível na secretaria da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os momentos de formação continuada serão realizados na sala de aula ou na biblioteca, onde geralmente ocorrem as reuniões de Módulo II da escola, e contarão com a participação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da gestora, da vice-gestora e da especialista educacional.

A formação continuada para os professores não representará custos extras para a escola. Os próprios professores da escola, que dominam temas como métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita, serão os

palestrantes convidados. Em algumas formações, convidaremos profissionais da Secretaria de Educação ou outros especialistas que se disponibilizem a apresentar e explicar os temas que pretendemos trabalhar. Buscaremos participações que sejam gratuitas.

A equipe gestora da escola, composta pela gestora, vice-gestora e especialista educacional, selecionará os profissionais que conduzirão a formação continuada dos professores. Os temas centrais da formação serão métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita, visando melhorar a compreensão e a prática pedagógica dos profissionais da escola.

Serão criados critérios claros para a seleção dos profissionais que conduzirão a formação. Esses critérios devem considerar a experiência, qualificação e conhecimento nos temas específicos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. Elementos como formação acadêmica, experiência prática, habilidades de comunicação e *feedback* de formações anteriores são fundamentais.

Após estabelecer os critérios, a equipe gestora realizará uma pesquisa para identificar profissionais qualificados dentro da rede de contatos da escola, em outras instituições educacionais e entre profissionais da própria escola. Convites serão feitos aos candidatos selecionados, explicando os temas (métodos de alfabetização, alfabetização e letramento, e as fases da escrita) e os objetivos da formação.

Para garantir que a formação aconteça de acordo com as necessidades, a equipe gestora fará entrevistas ou reuniões para discutir as abordagens, metodologias e disponibilidade dos palestrantes.

Após a seleção, deverá se confirmar a participação dos profissionais e discutir os detalhes logísticos, como datas e horários já pré-estabelecidos - pois serão realizados durante as reuniões de Módulo II coletivas, que já são pré-marcadas no calendário escolar do ano letivo vigente -, além de recursos necessários. A equipe gestora colaborará com os palestrantes para planejar a agenda e o conteúdo das formações, garantindo que tudo esteja alinhado aos objetivos e às necessidades dos professores.

Os professores serão comunicados sobre a formação, incluindo informações sobre os palestrantes, temas (métodos de alfabetização, alfabetização e letramento, e as fases da escrita) e objetivos, o que os ajudará a se preparar para uma formação

eficaz. Para a realização das oficinas, as despesas serão limitadas aos materiais a serem impressos, itens que já estão disponíveis na escola.

A avaliação da formação continuada será realizada ao final de cada encontro, com o objetivo de aperfeiçoar o momento de formação e verificar como as discussões realizadas poderão impactar na sala de aula. Será entregue aos participantes um formulário para que preencham ao final de cada formação. O modelo do formulário de avaliação das formações dos professores está no Apêndice F - Formulário de avaliação da formação continuada dos professores.

4.2.2 Projeto para a melhoria do atendimento pedagógico

Melhorar o atendimento pedagógico com a especialista educacional é importante. Em conjunto com os docentes, ela pode realizar uma análise detalhada dos dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos, permitindo a identificação precisa dos problemas que afetam o desempenho escolar. Com uma compreensão aprofundada das necessidades individuais dos alunos, a especialista pode colaborar com os professores para elaborar estratégias de ensino personalizadas, atendendo, de forma eficaz, as necessidades específicas de cada estudante.

Um atendimento mais sistemático garante que os professores recebam suporte contínuo, permitindo ajustes e melhorias nas práticas pedagógicas com base em *feedback* e resultados observados. A interação com a especialista proporciona aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional, enriquecendo seu conhecimento e habilidades pedagógicas, especialmente nas áreas de leitura e escrita.

Com estratégias de ensino mais eficazes e bem planejadas, o desempenho dos alunos em leitura e escrita tende a melhorar, resultando em um melhor aproveitamento escolar e maior sucesso acadêmico. A colaboração entre a especialista e os professores promove uma abordagem pedagógica coesa e alinhada, garantindo que todos os profissionais da escola trabalhem em conjunto para alcançar os mesmos objetivos educacionais. Um acompanhamento mais sistemático permite intervenções mais rápidas e eficazes, evitando que pequenas dificuldades se tornem grandes obstáculos no aprendizado dos alunos.

Assim, o segundo momento da ação 2 propõe promover um atendimento mais sistemático da especialista com os professores, visando analisar dados diagnósticos

sobre as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias para superar esses desafios. Esta proposta é baseada nos achados da pesquisa de campo, que identificou a falta de um acompanhamento mais sistemático por parte da equipe gestora da escola em colaboração com os professores para analisar e planejar estratégias que aprimorem a qualidade do ensino das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Esse segundo momento da ação 2 será implementado durante os momentos de Módulo II individual. Segundo o Ofício Circular GS Nº 2663/16 (Minas Gerais, 2016), o professor com jornada de 24 horas deverá cumprir oito horas semanais, destinadas às atividades extraclases, sendo que quatro devem ser cumpridas em local de livre escolha do docente. O ofício diz ainda que “Estas atividades compreendem ações de estudos, planejamento e avaliação inerentes ao cargo de professor, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (Minas Gerais, 2016, p. 2).

Atualmente, os professores cumprem, dessas quatro horas, 50 minutos na escola semanalmente. Cada professor tem 50 minutos de Educação Física uma vez por semana, cumpridos na escola como Módulo II individual. Pretendemos utilizar esse horário para que o especialista educacional se reúna individualmente com cada professor para análise de resultados e planejamento.

Será proposta aos professores essa nova estrutura das reuniões de Módulo II individual, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica. Essas reuniões visam analisar resultados diagnósticos, identificar dificuldades dos alunos e planejar estratégias de intervenção personalizadas.

Para implementar essa proposta, a escola revisará e ajustará os horários de Educação Física, de forma que cada professor tenha 50 minutos disponíveis uma vez por semana para essas reuniões. Além disso, organizará o cronograma de atendimentos individuais com o especialista educacional, garantindo que tanto os professores quanto o especialista saibam antecipadamente os dias de atendimento.

É importante comunicar a nova estrutura das reuniões de Módulo II aos professores. Informaremos sobre a importância da análise de resultados e do planejamento individualizado para obter melhores resultados com os alunos, bem como garantir a adesão e o entendimento de todos. Essa comunicação será feita na primeira reunião de Módulo II coletiva. Explicaremos como as reuniões individuais

com o especialista educacional contribuirão para melhorar a prática pedagógica e o atendimento aos alunos.

A preparação das reuniões é uma etapa fundamental. O especialista educacional deve preparar materiais e dados diagnósticos relevantes antes de cada reunião para otimizar o tempo disponível. Poderão ser utilizados ditados conceituais aplicados na turma, as avaliações realizadas pelos alunos, os dados existentes na planilha diagnóstico interno de leitura/escrita, que os professores preenchem bimestralmente, além de outros materiais que a especialista julgue apropriados.

Além disso, os professores devem ser orientados a trazer informações e questões específicas sobre seus alunos e suas práticas pedagógicas para discutir durante as reuniões. Essa preparação mútua garantirá que as reuniões sejam produtivas e focadas.

Durante as reuniões, o especialista educacional e o professor devem analisar os resultados dos alunos, identificar dificuldades e desenvolver estratégias de intervenção. É importante planejar ações específicas que possam ser implementadas na sala de aula para melhorar o desempenho dos alunos e ajustar o planejamento pedagógico conforme necessário.

O monitoramento e a avaliação são fundamentais para garantir o sucesso da proposta. Monitorar o progresso das estratégias implementadas e avaliar a eficácia das reuniões individuais permitirá ajustar o processo conforme necessário, além de coletar *feedback* dos professores sobre o processo e fazer ajustes conforme necessário para melhorar a eficácia das reuniões e o suporte oferecido. Esse ciclo contínuo de avaliação e ajuste garante que a proposta permaneça eficaz no longo prazo.

Um atendimento pedagógico com a especialista educacional de forma mais sistemática, semanal e individualmente contribui para que os professores possam planejar ou replanejar novas estratégias de ensino em suas aulas, de acordo com as necessidades da turma em que atuam. Esse acompanhamento mais de perto com os docentes proporciona troca de informações pedagógicas importantes, facilitando a identificação e o atendimento das necessidades específicas de cada aluno.

A seguir apontamos, no Quadro 22, pelo instrumento gerencial 5W2H, a forma como acontecerá a implementação:

Quadro 22 - Descrição do segundo momento da Ação 2

5W2H	Descrição
What O que será feito? (etapas)	Reuniões individuais com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Why Por que será feito? (justificativa)	A especialista educacional, em conjunto com o docente, pode realizar uma análise detalhada dos dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos, permitindo a identificação precisa dos problemas que afetam o desempenho escolar. Com uma compreensão aprofundada das necessidades individuais dos alunos, a especialista pode colaborar com os professores para elaborar estratégias de ensino personalizadas, atendendo, de forma eficaz, as necessidades específicas de cada estudante.
Where Onde será feito? (local)	As reuniões acontecerão na sala da especialista educacional durante o Módulo II individual do professor, no horário da Educação Física da turma.
When Quando será feito? (tempo)	Semanalmente, no ano letivo de 2025, no período do Módulo II individual do professor, no horário da Educação Física da turma, com a intenção de se tornar permanente nos anos seguintes.
Who Por quem será feito? (responsabilidade)	Especialista educacional
How Como será feito? (método)	Na própria escola, conversas entre o professor e a especialista educacional.
How Much Quanto custará? (custo)	Sem custos extras, além dos já existentes na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Uma vez elaborado e implementado o segundo momento da ação 2, acreditamos superar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, de forma a alcançar nossos objetivos no que diz respeito à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos em leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão tratado nesta dissertação teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por alunos que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades na aquisição da leitura e escrita, sendo promovidos para os anos finais sem habilidades adequadas para essa etapa. A pesquisa foca na defasagem em leitura e escrita, com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, localizada na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O objetivo geral foi compreender as causas das dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alguns alunos no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Teodoro Coelho. A partir desse objetivo, foram propostas soluções para minimizar esses problemas.

Esse objetivo geral desdobrou-se em objetivos específicos. O primeiro foi descrever as dificuldades em leitura e escrita que os alunos da escola apresentam ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de resultados das avaliações do Saeb e Simave, assim como planilhas internas com diagnóstico de leitura e escrita. No texto, esse objetivo foi descrito utilizando dados das avaliações do Saeb e Simave e de planilhas internas de diagnóstico. Os dados apresentados mostraram que os alunos ainda não consolidaram as habilidades necessárias para concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois seus níveis de aprendizagem foram evidenciados pelos baixos índices de competência no Saeb e em avaliações estaduais. A análise dos descritores não alcançados pelos alunos e a evolução negativa no desempenho em Língua Portuguesa reforçaram a necessidade de intervenções para garantir o desenvolvimento adequado dos estudantes nessa fase crucial da educação.

Outro objetivo específico foi analisar o que tem provocado as dificuldades de leitura e escrita evidenciadas nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, no texto, expusemos que as dificuldades de leitura e escrita evidenciadas nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental podem ser provocadas por diversos fatores, tais como a falta de práticas de leitura e escrita em contextos significativos, a ausência de estratégias pedagógicas adequadas que considerem a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como a defasagem no processo de aprendizagem ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a falta

de formação sólida por parte dos professores para identificar e superar as dificuldades dos alunos durante a aquisição da leitura e escrita também pode contribuir para essas dificuldades. Outro fator é a carência de compreensão dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita. É essencial adotar abordagens pedagógicas que considerem a individualidade dos alunos, promovam práticas de leitura e escrita significativas e proporcionem um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

O terceiro e último objetivo específico foi propor possíveis soluções para minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse foi abordado no texto por meio do Plano de Ação Educacional, em que foram propostas duas ações principais na busca de minimizar as dificuldades encontradas nos alunos. Foi sugerido fortalecer a relação família-escola com reuniões de acolhimento para todas as famílias: um encontro inicial em fevereiro, com uma gincana, para promover a relação pais e filhos; e outros bimestrais, com palestras de formação e momentos de descontração. A outra ação foi o aperfeiçoamento docente e a melhoria do atendimento pedagógico, dividida em dois momentos: o primeiro, com a formação continuada dos professores para melhorar a compreensão e entendimento dos profissionais da escola em relação aos conceitos de métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e as fases da escrita, no primeiro semestre; e outro momento, com a promoção de um atendimento da especialista educacional com os professores mais sistemático, semanal, visando analisar dados diagnósticos sobre as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias para superar tais desafios.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa, envolvendo a análise de dados primários e secundários. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do 1º, 2º e 5º anos, além do gestor escolar e do especialista educacional. O objetivo foi compreender as práticas de ensino da alfabetização, avaliar o nível de alfabetização dos alunos e identificar estratégias de intervenção para auxiliar os alunos com dificuldades. A pesquisa também incluiu a análise de informações provenientes de avaliações externas em nível nacional e estadual, bem como de avaliações internas da escola.

Os principais achados da pesquisa incluíram a identificação das dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alguns alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciadas por avaliações externas como Saeb e Simave e por diagnósticos internos da escola.

A pesquisa de campo destacou a necessidade de maior integração entre escola e família, sendo essencial envolver a família no processo educacional desde o início da alfabetização, conforme indicado pelos entrevistados, e garantir que a relação escola-família seja qualificada.

Além disso, a pesquisa apontou para a necessidade de capacitação contínua dos professores sobre métodos de alfabetização, alfabetização e letramento e fases da escrita, além de um acompanhamento pedagógico mais sistemático. Os professores precisam ter uma compreensão clara desses conceitos para diagnosticar o nível dos alunos e propor atividades adequadas.

A proposta de possíveis soluções para minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental visa superar o fracasso na alfabetização e promover o desenvolvimento dessas habilidades de forma mais eficaz.

Portanto, o PAE proposto nesta pesquisa apresentou ações para minimizar as dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foram propostas reuniões de acolhimento para incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o que pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Outra ação foi oferecer oficinas e capacitações sobre métodos de alfabetização, letramento e alfabetização e fases da escrita, para que os educadores possam aplicar estratégias pedagógicas mais eficazes. Outra solução é promover reuniões individuais mensais entre a especialista educacional e os professores para analisar dados e elaborar estratégias personalizadas, prevenindo que pequenas dificuldades se tornem grandes obstáculos.

Apesar das contribuições significativas, esta pesquisa apresenta algumas limitações. A análise foi restrita a uma única escola, o que pode limitar a generalização dos resultados. Para futuras pesquisas, sugere-se analisar a defasagem em leitura e escrita em diferentes contextos escolares para identificar padrões e diferenças regionais. Também sugere-se avaliar a eficácia de diferentes métodos de intervenção pedagógica na melhoria das habilidades de leitura e escrita.

Por fim, investigar o impacto de políticas educacionais específicas na redução da defasagem em leitura e escrita pode oferecer *insights* valiosos para a formulação de estratégias mais eficazes no combate a esse problema.

Este estudo destacou a importância de descrever a alfabetização como um processo complexo que exige um esforço conjunto entre escola, família e comunidade. A pesquisa destaca a importância de abordagens pedagógicas integradas e a necessidade de um apoio contínuo e estruturado para os professores. É fundamental que as políticas educacionais considerem o contexto socioeconômico dos alunos e ofereçam recursos adequados para enfrentar os desafios identificados.

O compromisso com a melhoria da alfabetização e do letramento dos alunos é essencial para garantir que todos tenham a oportunidade de progredir em sua trajetória educacional de forma plena e satisfatória. Esperamos que esta dissertação contribua para o desenvolvimento de estratégias eficazes e inspire ações concretas para superar as dificuldades em leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. B. **A relação entre pais e escola**: a influência da família no desempenho escolar do aluno. 2014. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=508155>. Acesso em: 13 maio 2024.
- ARAÚJO, M. C. C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BARKER, A. M. **Carta de ABC**: para uso das escolas brasileiras. Pelotas: Livraria Commercial; Rio Grande: Meira & Cia, 1924.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR TEODORO COELHO. **Projeto Político-Pedagógico**. Juiz de Fora: Escola Estadual Professor Teodoro Coelho, 2022.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREIRE, P. Educação: Sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). O educador: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GALHARDO, T. **Cartilha da infância**. 226. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em 16 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: Apresentação. Brasília: Inep, [2023a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Sistema%20de%20Avaliação%20da,interferir%20no%20desempenho%20do%20estudante>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**: Histórico. Brasília: Inep, [2023b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**: Matrizes e Escalas. Brasília: Inep, [2023c]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas#:~:text=As%20matrizes%20desenvolvidas%20pelo%20Inep,etapa%20da%20educação%20básica%20avaliada>. Acesso em: 15 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb**. Brasília: Inep, [2023d]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados da Prova Brasil**. Brasília: Inep, 2023e. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LAREAU, A. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. **Sociology of Education**, [S. l.], v. 60, p. 73-85, 1987. Disponível em: https://sociology.sas.upenn.edu/sites/default/files/Lareau1987_Family-School_Relationships.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LISBOA, M. G. P.; GODOY, L. P. Aplicação do método 5W2H no processo produtivo do produto: a joia. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em:

<http://stat.ijie.incubadora.ufsc.br/index.php/IJIE/article/viewFile/1585/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-153205/publico/VALERIA_VIRGINIA_LOPES.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

MEIRELES, I.; MEIRELES, E. **A Casinha Feliz**: cartilha pela fonação condicionada e repetida. 25. edição. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000**. Regulamenta as atividades do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 04 fev. 2000a.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000**. Reedita, com alterações, a Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 14 de julho de 2000b. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular GS nº 2663/2016, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wFu7nSF5ip-xmZadXX7KAjwGLsMrFks2/view?pli=1>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Resultados das Avaliações externas**: Simave/Proeb [online]. Juiz de Fora: CAEd, 2022a.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador Reforço Escolar**: Fortalecimento das Aprendizagens 2022. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-3-Documento-Orientador-ReforCo-Escolar.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

MINAS GERAIS. Portal das Avaliações. **Painel Proalfa/Proeb**. [2023a]. Disponível em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/painéis/proalfaproeb>. Acesso em: 15 out. 2023.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Resultado Somativa 2023**. Juiz de Fora: CAEd, [2023b]. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina/VIEW_RES_SOM_M2301?DADOS.VL_FILTRO_AVALIACAO=17251&DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-

%205º%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP&DADOS.VL_FILTRO_RED E=ESTADUAL&DADOS.DC_FAIXA_PERCENTUAL_HABILIDADE=Alto-Médio%20Baixo-Médio%20Alto-Baixo

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

SILVA, A. S. B.; PINHEIRO, L. M.; CARDOSO, R. F. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha**: Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortês; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOARES M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, S. MP aponta 15 bairros com mais homicídios e tentativas sem autoria definida. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 24 abr. 2022. Disponível em: https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/24-04-2022/mp-aponta-15-bairros-com-mais-homicidios-e-tentativas-sem-autoria-definida.html#goog_rewarded. Acesso em: 23 nov. 2022.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS 1º E
2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Qual a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
2. Como está o processo de alfabetização da sua turma?
3. Para você, o que facilita a aprendizagem da leitura e escrita? Que tipo de material costuma usar?
4. Você conhece as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)?
5. Como essas teorias sobre as fases da escrita são aplicadas na sua prática para promover o desenvolvimento dos alunos e apoiar a aprendizagem da leitura e escrita?
6. O que você sabe sobre os métodos de alfabetização?
7. Qual método é mais utilizado por você no processo de alfabetização dos seus alunos?
8. Você sabe o que é alfabetização e letramento?
9. Como você utiliza esses conceitos em sua prática de alfabetização para apoiar os alunos com dificuldades em leitura e escrita?
10. Quando detecta um aluno com dificuldades, o que faz? Quais mudanças realiza para diminuir essas dificuldades?
11. O que podemos realizar na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Qual a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
2. Há alunos não alfabetizados na turma que você leciona? A que você atribui esse fato?
3. Para você, quais fatores influenciam no rendimento dos alunos na escola com dificuldades em leitura e escrita? Quais elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
4. Você conhece as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)?
5. Considerando alunos no 5º ano com dificuldades em leitura e escrita, de que maneira você, professor, aplica as fases da escrita para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ou não as utilizam?
6. Você sabe o que é alfabetização e letramento?
7. Como você utiliza esses conceitos em sua prática para apoiar os alunos com dificuldades em leitura e escrita?
8. O que você sabe sobre os métodos de alfabetização? Qual método é mais utilizado por você?
9. Como é realizado o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos com dificuldades em leitura e escrita?
10. Como você lida com esse desafio de trabalhar com alunos com diferentes dificuldades em sala de aula?
11. Faça um breve relato do seu trabalho com esses alunos, considerando as dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos.
12. O que podemos realizar na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. Qual a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
2. Quais desafios os estudantes enfrentam durante a alfabetização e quais estratégias você propõe para minimizá-las?
3. Como lidar com alunos nos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não têm habilidades sólidas de leitura e escrita? Quais são suas recomendações para superar essas dificuldades?
4. Você conhece as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)?
5. Como você direciona e orientação os professores sobre a aplicação das fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), especialmente nas turmas de alfabetização e nas turmas de 5º ano com alunos que enfrentam dificuldades na leitura e na escrita?
6. Você sabe o que é alfabetização e letramento?
7. Como supervisor pedagógico, qual orientação você oferece para apoiar alunos com dificuldades em leitura e escrita no contexto da alfabetização e letramento e quais estratégias considera mais eficazes para contribuir para minimizar as dificuldades?
8. O que você sabe sobre os métodos de alfabetização? Como é a orientação aos professores sobre a utilização dos métodos?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA ESCOLA

1. Qual a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
2. Quais são suas impressões sobre os alunos que ainda não alcançaram a alfabetização, não dominando a leitura e escrita na fase escolar apropriada para essa consolidação?
3. Você oferece suporte aos professores que enfrentam desafios no processo de alfabetização de seus alunos? Quais?
4. Você conhece as fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999)? De que forma você, como diretor, avalia a incorporação das fases da escrita pelos professores alfabetizadores, nas turmas com alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita?
5. Você conhece os conceitos de alfabetização e letramento? Como diretor, quais estratégias você considera eficazes oferecer aos professores e aos alunos com dificuldades em leitura e escrita durante o processo de alfabetização e letramento?
6. E sobre os métodos de alfabetização, conhece? E qual sua indicação aos professores?
7. Quais ações podem ser implementadas na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita?

APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO ENCONTRO/REUNIÃO DE PAIS

Formulário de Avaliação do Encontro/Reunião

Por favor, ajude-nos a melhorar nossos encontros e reuniões preenchendo este breve formulário. Suas respostas são muito importantes para nós!

1. Como você avalia a organização do evento?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Precisa melhorar

2. O que você achou das atividades propostas?

- Muito úteis e interessantes
- Úteis, mas poderiam ser melhoradas
- Pouco úteis
- Não participei das atividades

3. O quanto você considera que este encontro/reunião contribuiu para a sua compreensão sobre o tema abordado?

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Não contribuiu

4. Você tem alguma sugestão para melhorar futuros encontros/reuniões?

5. Você gostaria de participar de mais encontros/reuniões como este no futuro?

- Sim, com certeza
- Talvez
- Não tenho interesse

**APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFESSORES**

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Como você avalia a qualidade geral da formação?
 - Excelente
 - Muito boa
 - Boa
 - Regular
 - Ruim
2. O conteúdo apresentado foi relevante para o seu trabalho?
 - Totalmente relevante
 - Muito relevante
 - Relevante
 - Pouco relevante
 - Irrelevante
3. A formação atendeu às suas expectativas?
 - Superou minhas expectativas
 - Atendeu totalmente
 - Atendeu parcialmente
 - Não atendeu
 - Frustrante
4. A duração da formação foi adequada?
 - Muito longa
 - Adequada
 - Muito curta

AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO:

5. Como você avalia a clareza e a organização das apresentações?
 - Excelente
 - Muito boa

- Boa
 - Regular
 - Ruim
6. Os materiais e recursos fornecidos foram úteis?
- Muito úteis
 - Úteis
 - Pouco úteis
 - Inúteis
7. As atividades práticas foram aplicáveis ao seu trabalho?
- Totalmente aplicáveis
 - Muito aplicáveis
 - Aplicáveis
 - Pouco aplicáveis
 - Inaplicáveis
8. A formação ajudou a melhorar sua compreensão sobre as fases da leitura e escrita?
- Muito
 - Consideravelmente
 - Moderadamente
 - Pouco
 - Nada

FEEDBACK E SUGESTÕES:

9. O que você mais gostou na formação?

10. Quais aspectos da formação você acha que poderiam ser melhorados?

11. Há algum tema ou tópico adicional que você gostaria de ver abordado em futuras formações?

Agradecemos sua participação e feedback!