

**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**

**Ruth-Ane do Nascimento Oliveira**

**Núcleo de Alfabetização:** incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de  
Educação de São Luís - MA

Juiz de Fora

2022

**Ruth-Ane do Nascimento Oliveira**

**Núcleo de Alfabetização:** incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA

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. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2022

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

Oliveira, Ruth-Ane do Nascimento.

Núcleo de Alfabetização : incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA / Ruth-Ane do Nascimento Oliveira. -- 2023.

181 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2023.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Ensino Fundamental. 3. Núcleo de Alfabetização. 4. Políticas de Alfabetização. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient. II. Título.

**Ruth-Ane do Nascimento Oliveira**

**Núcleo de Alfabetização:** incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA

Dissertação  
apresentada ao  
Nome do Curso ou  
Programa  
da 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 07 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

**Doutora em Educação (UERJ). Ana Rosa Picanço Moreira** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em linguística aplicada (PUC/SP). Ilka Shapper Santos**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Doutora em Educação (UFMG). Luciana da Silva Oliveira**  
Instituto Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 07/12/2022.

---



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picanco Moreira, Professor(a)**, em 11/12/2022, às 22:35, 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 13/12/2022, às 08:28, 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 **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 14/12/2022, às 15:44, 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](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1069407** e o código CRC **C7B690BC**.

---

Dedico esta dissertação aos meus queridos e amorosos pais, David Lucena e Antônia do Nascimento Oliveira, sendo os pilares da minha formação humana, pela compreensão em todas as minhas ausências, e ao Núcleo de Alfabetização, que sonhou e lutou com afinco, enfrentando as adversidades em melhorar a qualidade da alfabetização das crianças da Rede Pública Municipal de São Luís - MA.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa uma etapa marcada por desafios, superações e alegrias. Alegrias essas resultantes das conquistas de novos conhecimentos no campo educacional. Assim sendo, registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam esta caminhada árdua, em especial os participantes desta pesquisa, aqueles que, juntamente comigo, sonharam.

A Deus, eterno inspirador e condutor de meus passos fundamentalmente nos momentos mais difíceis desta pesquisa; aos meus pais, David Lucena de Oliveira e Antônia do Nascimento Oliveira, exemplos de luta e resiliência sempre ao lado dos seus filhos e netos; aos meus irmãos, pelo apoio e incentivo;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rosa Costa Picanço Moreira, verdadeira combatente que, mesmo na fragilidade da distância, conduziu espetacularmente a orientação;

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pela oportunidade de cursar o mestrado, por permitir este investimento na minha formação. À minha chefe imediata, Prof.<sup>a</sup> Ms. Arsenia Pereira de Sousa Medeiros Formiga, grande incentivadora a enfrentar tamanho desafio, colaborando nessa travessia;

Aos amigos da Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), do Núcleo de Alfabetização (NALF): Ana Flavia Frota Ferreira da Costa Oliveira, Gilcilene de Jesus Cordeiro Lindoso, Rôsilene de Jesus Santos Pereira, Raquel Indiara Castro, Rúbia Nara do Nascimento Oliveira, Ivanilde Pereira de Sousa Silva e Edilene Cardoso Dias Conceição, pelo constante apoio e companheirismo, sendo as pioneiras e que representam as muitas que passaram pelo setor;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal Juiz de Fora, pelas preleções, pelo companheirismo e pelo incentivo, em especial as Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Resende Silveira de Alcântara, Prof. Dr. Afonso Celso Carvalho Rodrigues, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Botelho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rogéria Dutra, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Rocha Bruno, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Veiga Júlio Ferreira, Prof. Dr. Roberto Perobelle de Oliveira e às minhas ASAS, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Rivelli de Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Motta Salles Barreto. A todos, meus sinceros agradecimentos;

Ao Prof. Ms. e amigo Robson Ruitter Mendonça Santos, companheiro do Programa Novo Mais Educação, extraordinário incentivador no decorrer da elaboração desta pesquisa acadêmica;

Aos colegas da segunda turma do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal Juiz de Fora, pelo companheirismo e pelas dificuldades superadas juntos, especialmente os grupos de estudos e as companheiras e amigas mais próximas, Ana Flávia Frota e Débora Corrêa, pelas horas de conversa ao telefone compartilhando alegrias e inquietudes, que foram fundamentais;

Finalmente, agradeço aos Gestores Escolares, Professores Suporte Pedagógico, Diretoras de Núcleos, Professoras Alfabetizadoras, Técnicas de Acompanhamento Pedagógico e estudantes, pela acolhida nas Unidades de Educação Básica, e a todos que, de alguma maneira, se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

A viagem não acaba nunca. [...]  
É preciso ver o que não foi visto [...]  
É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar  
caminhos novos ao lado deles.  
É preciso recomeçar a viagem.  
Sempre.

José Saramago

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Pesquisamos, por meio do estudo de caso, as principais ações desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização (NALF) da rede municipal de São Luís, MA. Para tanto, traçamos como objetivo geral: compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF com vistas a propor ações que aprimorem esse setor. Os objetivos específicos definidos para este estudo foram: (a) descrever a política de alfabetização e o histórico da criação do NALF da Rede Municipal de São Luís; (b) compreender criticamente os limites e as possibilidades nas ações desenvolvidas; e (c) propor à gestão central da secretaria ações que fortaleçam a política de alfabetização por meio do aprimoramento do NALF. Diante do exposto, o tema desta pesquisa é motivado pela minha estreita relação com o trabalho em turmas de alfabetização. As reflexões teóricas foram em torno dos temas: alfabetização e letramento e políticas públicas em alfabetização. Ancoramos nossa pesquisa nos seguintes autores: Soares (2003, 2006, 2009); Silva (2018); Frade A. (2019); Street (2007); Kleiman (2005); Cagliari (2005); Rojo (2009, 2010); Mortatti (2019); Gontijo (2019), Gatti (2003, 2008) e outros interlocutores. A metodologia da pesquisa adotada foi a qualitativa, por meio da utilização de entrevista semiestruturada individual, com representações da equipe escolar: gestor, Professor Suporte Pedagógico, professor dos anos iniciais do ciclo de alfabetização e da equipe da técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (diretoras de núcleo e Técnicas de Acompanhamento Pedagógico). De acordo com os achados, a criação do Núcleo de Alfabetização foi uma iniciativa sensível da gestão central, compreendendo ser a alfabetização prioridade para o sucesso escolar dos estudantes nos anos subsequentes, proporcionando sua ação pedagógica na rede, de forma pontual, por meio de várias ações estabelecidas. A análise dos dados subsidiou, a partir das ações desenvolvidas, a elaboração do Plano de Ação Educacional em três eixos de análise, nos quais propomos ações que buscam minimizar os problemas encontrados na gestão do NALF. As ações incidiram no NALF nos seguintes aspectos: (1) ampliação da equipe; (2) organização de uma pauta permanente de alinhamento das ações de acompanhamento nas escolas; (3) articulação com o Técnico de Acompanhamento Pedagógico; e formação continuada.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento. Ensino Fundamental. Núcleo de Alfabetização. Políticas de Alfabetização.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). We researched, through the case study, the main actions developed by the Literacy Center (NALF) of the municipal network of São Luís, MA. To do so, we set out as a general objective: to critically understand the actions developed by the NALF with a view to proposing actions that improve this sector. The specific objectives defined for this study were: (a) to describe the literacy policy and the history of the creation of the NALF of the São Luís Municipal Network; (b) critically understand the limits and possibilities in the actions developed; and (c) propose to the central management of the secretariat actions that strengthen the literacy policy through the improvement of the NALF. The theoretical reflections were around the themes: literacy and literacy and public policies on literacy. We anchored our research on the following authors: Soares (2003, 2006, 2009); Silva (2018); Frade A. (2019); Street (2007); Kleiman (2005); Cagliari (2005); Rojo (2009, 2010); Mortatti (2019); Gontijo (2019), Gatti (2003, 2008) and other interlocutors. The research methodology adopted was qualitative, through the use of individual semi-structured interviews, with representations of the school team: manager, Pedagogical Support Teacher and teacher of the early years of the literacy cycle, and the technical team of the Municipal Department of Education of São Luís (core directors and Pedagogical Monitoring Techniques). According to the findings, the creation of the Literacy Nucleus was a sensitive initiative of the central management, understanding that literacy is a priority for the students' academic success in subsequent years, providing their pedagogical action in the network, punctually, through various established actions. Data analysis subsidized, based on the actions developed, the elaboration of the Educational Action Plan in three axes of analysis, in which we propose actions that seek to minimize the problems encountered in the management of the NALF. The actions focused on the NALF in the following aspects: (1) expansion of the team; (2) organization of a permanent agenda for the alignment of follow-up actions in schools; (3) articulation with the Pedagogical Monitoring Technician; and continuing education.

**Keywords:** Literacy and Literacy. Elementary School. Literacy Center. Literacy Policies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1	- Estrutura da Secretaria Municipal de Educação .....	45
Gráfico 1	- Desempenho dos estudantes em leitura .....	50
Gráfico 2	- Comparativo da proficiência média em leitura, 2019 .....	61
Gráfico 3	- Comparativo de proficiência média em matemática, 2019 .....	61
Gráfico 4	- Distribuição dos estudantes por Padrão de Desempenho – 3º ano, Língua Portuguesa .....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Temas propostos pelo Núcleo de Alfabetização para formação continuada em serviço em 2015/2016 .....	57
Quadro 2	- Temas propostos para a formação com os professores do 3º ano .....	59
Quadro 3	- Ações formativas desenvolvidas pelo NALF (2015-2019) .....	63
Quadro 4	- Apresentação do cronograma de trabalho dos GTs, 2018 .....	64
Quadro 5	- Dissertações que enfocam implementação de políticas municipais em alfabetização no Ensino Fundamental .....	70
Quadro 6	- Artigos que enfocam implementação de políticas municipais em alfabetização no Ensino Fundamental .....	74
Quadro 7	- Relação dos participantes da pesquisa com o Núcleo de Alfabetização .....	94
Quadro 8	- Cronograma das entrevistas e horários .....	96
Quadro 9	- Perfil dos servidores que participaram da pesquisa .....	98
Quadro 10	- Temas de análise e aspectos relacionados .....	100
Quadro 11	- Principais achados da pesquisa e propostas sobre o trabalho desenvolvido pelo NALF .....	135
Quadro 12	- Resumo da Ação 1: ampliação da equipe do NALF .....	140
Quadro 13	- Resumo da Ação 2: elaboração de uma pauta permanente com a equipe de Técnicos do Acompanhamento Pedagógico para atendimento das demandas do NALF nas turmas do Ciclo de Alfabetização .....	143
Quadro 14	- Encaminhamentos para a elaboração de uma pauta permanente para o acompanhamento nas turmas de alfabetização .....	145
Quadro 15	- Resumo da Ação 3: organização da proposta de formação continuada em serviço para os professores de 1º e 2º anos e Professores Suportes Pedagógico .....	149
Quadro 16	- Organização das turmas para formação .....	151
Quadro 17	- Detalhamento da organização para a Formação Continuada em Serviço .....	152

Quadro 18	- Resumo da Ação 4: elaboração do Caderno Orientador sobre as diretrizes do trabalho pedagógico na alfabetização para as turmas de 1º e 2º anos .....	156
Quadro 19	- Resumo da Ação 5: reformulação da portaria .....	160
Quadro 20	- Resumo da Ação 5: preposição para a nova redação da portaria .....	161

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Quantitativo de atendimento da SAEF anos iniciais, censo da Educação Básica, 2019 .....	46
Tabela 2	-	Mapeamento das técnicas no Núcleo Centro em 2014 .....	51
Tabela 3	-	Número de vagas para o Ciclo de Debates em 2015 .....	53
Tabela 4	-	Participação de técnicos dos setores 2018 /2019 .....	60

## LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEFE	Centro de Formação do Educador
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBALF	Congresso Nacional de Alfabetização
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GT	Grupo de Trabalho
HA	Hora-Atividade
HTPC	Hora Atividade de Planejamento Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAISPAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério de Educação
NALF	Núcleo de Alfabetização
OADE	Orientação para o Apoio Didático Escolar

ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Superintendência da Área de Ensino Fundamental
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TAP	Técnico de Acompanhamento Pedagógico
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CURIOSO CASO DO NALF</b> .....	<b>27</b>
2.1	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	28
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO .....	42
2.3	IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL .....	47
<b>3</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S): SITUANDO OS CONCEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>67</b>
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BASES TEÓRICAS .....	67
3.1.1	<b>Levantamento bibliográfico: a trajetória da fundamentação</b> .....	<b>68</b>
3.1.2	<b>É possível alfabetizar letrando?</b> .....	<b>76</b>
3.2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: UM CAMINHO INVESTIGATIVO .....	91
3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	99
3.3.1	<b>Aprendizagem de leitura e escrita: o acompanhamento pedagógico nas turmas de alfabetização na rede municipal pelo NALF</b> .....	<b>101</b>
3.3.2	<b>Formação Continuada em Serviço: olhares pedagógicos sobre a proposta do NALF</b> .....	<b>113</b>
3.3.3	<b>Contribuições do NALF para a SEMED: fortalecimento da política de alfabetização</b> .....	<b>124</b>
3.3.4	<b>Achados da pesquisa: um caminho de possibilidades</b> .....	<b>134</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: TRAÇANDO DIRETRIZES PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS</b> .....	<b>137</b>
4.1	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EM ALFABETIZAÇÃO .....	139
4.2	ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS PROFESSORES SUPORTE PEDAGÓGICO .....	147
4.3	O NALF NO CONTEXTO DA SECRETARIA .....	158
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>163</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretoras de Núcleo .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Técnica de Acompanhamento Pedagógico .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestores Escolares .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor Suporte Pedagógico .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor .....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade nas últimas décadas foram impulsionadas pelos avanços tecnológicos, resultantes, em grande parte, do processo de globalização, promovendo mudanças nas diversas esferas de poder: política, social e econômica, de tal maneira que as nações foram organizando ações para atender às novas demandas.

Nesse contexto, políticas públicas foram implementadas a curto, médio ou em longo prazo, compondo uma rotina nas agendas no início de cada mandato. Isto tem se constituído em um grande desafio, pois suas implementações perpassam com o objetivo de intervir em ações com vistas a propor melhorias, o que, na maioria das vezes, representam descontinuidades.

Este fenômeno também ocorre na área educacional, em que uma das pautas mais discutidas em nível internacional tem sido a questão da alfabetização. Diversos países, tais quais Índia, China, Paquistão, além do Brasil, apresentam altos índices de adultos analfabetos, gerando por parte dos gestores educacionais a necessidade de implementação de ações com a perspectiva de melhorar esses indicadores.

Na década de 1980, houve um processo de redemocratização no Brasil, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Como parte desse processo, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que resultou na adoção de políticas públicas direcionadas à educação. Essas políticas foram em grande parte influenciadas pela aproximação do Estado brasileiro com órgãos internacionais de apoio.

Esse planejamento resultou em políticas educacionais, como o Plano Decenal de Educação Para Todos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Constant (2017), foi a partir desse plano que se ampliou de forma exponencial o interesse por professores e pesquisadores nessa área.

Nesse momento, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de suas agências, declara a primeira década do século XXI como “a década da alfabetização”. De acordo com Gontijo (2014, p. 3), essa década foi declarada considerando três razões fundamentais, que seriam: “um contingente enorme de pessoas analfabeto no mundo”; “a alfabetização é um direito humano reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos”; e “os esforços no intuito de aumentar os níveis de alfabetismo têm sido insuficientes”. Os estudos da autora apontam que, embora fosse um período de investimentos, estes não eram suficientes para reverter o quadro do país com milhões de analfabetos.

Sob essa ótica, com a declaração, criaram-se as oportunidades para que os gestores públicos pudessem reunir esforços no sentido de promover políticas públicas consistentes, buscando melhorias nos índices educacionais considerando a pluralidade nos estados e municípios. Buscou-se, nesse sentido, políticas públicas que não fossem descontínuas, como rotineiramente eram, e ainda são em grande parte, as práticas educacionais vivenciadas no Brasil.

Segundo Constant (2017, p. 193), a legislação “se configura como um arcabouço legal sobre a qual decisões são tomadas”, e nessa configuração estabeleceu-se uma pluralidade de leitores, logo um espaço de influências e agendas. A autora ainda destaca que a formulação dessas políticas envolve “intenções e negociações no interior do estado, como também de elaboração política no sentido amplo”.

Nesse sentido, com a regulamentação da nova LDB, constituiu-se um cenário político propício para o desenvolvimento profissional de professores, já que a lei exigia uma formação mínima para a carreira do magistério, embora não sendo dada inicialmente a devida atenção ao processo formativo. Nesse cenário, foi dada ao docente a responsabilidade pela obtenção de bons resultados no processo educativo.

Além disso, outras políticas também foram estabelecidas, como por exemplo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que atualmente é conhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras.

Diante das políticas que foram sendo estruturadas para a formação docente, o trabalho do Núcleo de Alfabetização (NALF) foi sendo desenvolvido paralelamente às políticas e fortalecendo a política de formação da rede municipal na alfabetização. Nesse sentido, o presente estudo busca discutir como as políticas de formação docente têm sido estruturadas no Brasil, levando em conta tanto o contexto nacional quanto o trabalho realizado pelo NALF, vinculado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF), que tem atuado de forma complementar às políticas mencionadas anteriormente.

No intuito de demarcar historicamente esse período, com o foco na alfabetização e na formação continuada, resultante do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi implementado o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA). Trata-se de um programa voltado para a formação dos professores da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fortemente efetivado nos entes

federativos e com expressiva adesão dos municípios, fato que ocorreu também com a implementação do Pró-letramento em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais.

Outra importante formação em nível federal foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído no dia 04 de julho de 2012 pela Portaria nº 867. O objetivo desse pacto gestado sobre o regime de colaboração entre os entes federativos era a probabilidade de garantir o direito à alfabetização plena de todas as crianças de até oito anos de idade, por meio da formação dos professores do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental.

No mesmo sentido, buscando o fortalecimento das políticas de alfabetização no Brasil, foi instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Este programa surgiu logo depois da última versão do PNAIC, em 2018, com uma nova estrutura envolvendo, além da formação, o apoio pedagógico específico para as turmas de 1º e 2º ano. Embora fosse implementado pelo governo federal, muitos municípios ficaram de fora desse programa.

Em 2019, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), tendo como principal ação formativa o programa “Tempo de Aprender”, que, sendo uma ação voltada para a educação infantil e anos iniciais, interessa-nos abordar sobre sua implementação e suas implicações no processo de alfabetização.

Cabe ressaltar que a alfabetização dos estudantes compõe os principais indicadores educacionais do Brasil por meio do Sistema de Avaliação em Larga Escala, que tem sido referência, com seus resultados, no auxílio dos gestores educacionais quando da adoção e desenvolvimento dos planejamentos estratégicos nos seus sistemas de ensino. Todas essas políticas desenvolvidas sofreram e sofrem críticas considerando sua estrutura e descontinuidades no oferecimento de formação para os professores.

Na capital Maranhense, coube à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís, instituída nos termos da Lei nº 1.847, de 10 de janeiro de 1996, a responsabilidade “pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da educação e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado”, fato que foi feito com o ciclo de alfabetização com processo formativo e intervenções pedagógicas (SÃO LUÍS, 2016a, p. 25).

No cumprimento dessa legislação, a SEMED vem, ao longo desses anos, desenvolvendo seu trabalho, adotando importantes parcerias que possibilitaram a implementação das políticas que fortaleceram a formação docente, ensejando o aperfeiçoamento de toda a equipe escolar. Para fortalecer a formação continuada docente, a secretaria cultivou, junto a esses professores que faziam parte da rede, o objetivo conjunto de assumir este novo papel formativo, no qual

seria “indispensável que a sua formação seja contínua e lhe confira um domínio significativo destes novos instrumentos pedagógicos.” (SÃO LUÍS, 2016a, p. 48).

No entanto, com as mudanças na gestão no decorrer das últimas duas décadas, tivemos o principal espaço formativo, o Centro de Formação do Educador (CEFE)<sup>1</sup>, quase extinto, o que incidiu na ausência do oferecimento de formação para os professores. Em 2016, com a nova gestão e o anúncio pelo governo de que haveria a construção de uma base curricular comum para todo o território nacional, a secretaria mobilizou-se para organizar seus documentos legais e orientadores do processo ensino-aprendizagem.

Dos documentos legais da SEMED, a Proposta Curricular orienta sobre a proposta de alfabetização. A orientação é que seja na perspectiva do letramento, pois, nesse sentido, “representa práticas sociais de linguagem mais amplas.” (SÃO LUÍS, 2019a, p. 196). Essa mesma perspectiva é fortalecida no documento “Políticas de Alfabetização e Letramento”<sup>2</sup>, haja vista que considera o processo de “alfabetização e letramento como centralidade.” (SÃO LUÍS, 2014a, p. 5). Na orientação, é necessário que os professores desenvolvam seu ensino lançando mão de aportes textuais do cotidiano, trabalhando nesses contextos a apropriação do sistema de escrita, promovendo no âmbito escolar um ambiente alfabetizador.

Fundamentado nesses princípios, o Núcleo de Alfabetização compreende a necessidade de dinamizar e concretizar ações de alfabetização nos espaços escolares do município, com o objetivo de alfabetizar em uma perspectiva de letramento, dando vazão ao ato de ler e escrever de forma contextualizada com significativo sentido no processo de aprendizagem, em que:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada, como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando. (SOARES, 2018, p. 35).

Diante do exposto, o tema desta pesquisa é motivado pela minha estreita relação com o trabalho em turmas de alfabetização. Inicialmente, antes de ingressar no serviço público

---

<sup>1</sup> O Centro de Formação do Educador, por anos, ofereceu formação aos Professores/Professores Suporte Pedagógico/Gestores. Era articulador das políticas formativas nacionais e internas e desenvolvia na rede um espaço de estudos, com um acervo significativo de literatura de modo a ampliar o trabalho docente. O professor tinha acesso aos livros por meio de empréstimos.

<sup>2</sup> Esse documento é preliminar, só poderia ser efetivado após a aprovação do Marco Conceitual.

municipal por meio da aprovação em concurso, trabalhava na rede privada na educação infantil no período de 12 anos. Nesse período, trabalhei com crianças de 1 ano e 7 meses (maternal I e II) e de 4 e 5 anos (infantil I e II).

Naquele momento, não havia formação acadêmica e poucas eram as oportunidades de formação oferecidas pelas escolas nas quais trabalhei. As poucas oportunidades que me foram oferecidas eram com as editoras para o fortalecimento do uso do material didático.

Minha primeira experiência em turmas de alfabetização aconteceu quando substituí uma amiga que entrara de licença em uma escola privada. Com pouco conhecimento teórico e prático, fiquei intrigada ao me apresentarem o plano anual. Nele, era proposto o ensino das famílias silábicas e a divisão do ensino das letras separadamente. Mesmo sem conhecimento teórico, transgredi em várias situações didáticas, pois tinha a ideia de que aprendemos com o todo e não em partes, sobretudo com aulas que fizessem mais sentido para os estudantes.

Iniciei minha formação acadêmica no curso de Pedagogia no período de 1999-2002, por meio do Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) desenvolvido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Embora muito limitado pela estrutura e uma carga horária reduzida presencial, o que, na minha percepção, fragilizou a possibilidade de aprofundamento teórico, oportunizou-me reflexões sobre minha prática de sala de aula e me inspirou a desejar aprender e me qualificar.

Em 2002, logo após minha conclusão na graduação, ingressei na rede pública de São Luís por meio de concurso, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas turmas em que o processo inicial de leitura e escrita está em plena efervescência. Ao adentrar na rede, percebi que havia um grande número de estudantes no 2º ano que não sabiam ler nem escrever, o que me levou a dias e noites de angústia, pois não sabia como trabalhar especificamente com aquele público. Nossas memórias de como fomos alfabetizados muitas vezes se perpetuam em nossas práticas, mas não tinha essas referências para trabalhar, embora tenha sido alfabetizada com as cartilhas.

Minhas lembranças sobre esse processo são esporádicas de como a escola me influenciou. Segundo minha mãe, colaboradora nessa busca, eu li antes dos 7 anos, mas realmente me recordo apenas de alguns episódios, como a ida à escola com a lancheira de plástico em forma de casinha (moda da época), a frente do jardim florido que eu admirava, a ida ao “particular” de Dona Cotinha, que sempre deixava um dos meus irmãos de castigo.

O que tenho forte em minhas memórias é o lugar da casa que sempre estava a estante, quase como um ritual para ler e apreciar as histórias dos clássicos comprados por minha mãe, desses vendedores ambulantes que iam de porta em porta, os discos de histórias muito comuns

da época e os gibis dos meus irmãos da coleção Marvel, o que defino como marcantes em minha vida.

Essa sensação agradável que eu senti no manuseio dessas práticas de leitura passei para meus estudantes. Contudo, eu não sabia escolher as melhores estratégias para ensinar uma turma na qual poucos sabiam ler. Mesmo sendo muito criativa, percebi que para alfabetizar era necessário estudar.

Nessa incursão, participei das formações oferecidas pela secretaria no início da minha trajetória formativa em alfabetização, como o PROFA e o Pró-Letramento. De 2010 a 2014, participei do Projeto de Correção de Fluxo na perspectiva em alfabetização com o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) no contraturno de trabalho. Essa experiência foi um divisor de águas, pois me provocou refletir sobre minhas concepções de ensino, sobretudo de aprendizagem nas densas leituras indicadas nessa formação e trocas com colegas na prática em sala de aula, alfabetizando com êxito muitas turmas à medida que ia aprendendo. Ao término desse trabalho, recebi o convite da SAEF, no processo de gestão da política de alfabetização da secretaria, para atuar como coordenadora do NALF.

Este trabalho foi desenvolvido no intuito de apoiar as ações pedagógicas em alfabetização internas ou em parcerias, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino dos estudantes dos anos iniciais, no 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização<sup>3</sup>. E, pela experiência na correção de fluxo já citada, recebi o convite da Coordenadora do Ensino Fundamental do estado do Maranhão para participar como coordenadora local (São Luís) por um ano no Programa “Alfabetiza Maranhão”, concomitantemente com a coordenação do NALF, corroborando minha práxis e desejava de novas aprendizagens nesse campo educacional.

Destaco minha experiência como orientadora do PNAIC, uma política pública de fomento à alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental por meio de processo seletivo. A secretaria de educação, ao aderir à política de formação do MEC, organizou a equipe de acordo com as orientações de sua portaria, por meio de edital. Seguindo os critérios estabelecidos, como experiências nos anos iniciais das turmas do ciclo de alfabetização e disponibilidade para as visitas às escolas, os membros ingressaram na equipe por dois anos.

Ser orientadora proporcionou um diálogo com muitos(as) professores(as) e a reflexão sobre novas perspectivas no processo de alfabetização. Ressalto que nesse período houve uma retomada formativa ofertada pelo governo federal em regime de colaboração a partir da adesão

---

<sup>3</sup> Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular compreende o 1º e o 2º ano do ciclo de alfabetização, contudo o NALF desenvolveu ações para o 3º ano.

dos entes federativos. Em São Luís, não eram oferecidas formações pela secretaria como antes nem pelas escolas, que também passaram a não acontecer.

Sob essa ótica, após o PNAIC, com uma adesão de todos os professores dos anos iniciais, foi oferecida a formação em língua portuguesa, em 2012. Em 2013, em matemática, houve uma redução significativa de professores, sendo necessário unir as salas, além de termos que enfrentar outros desafios. Essa mudança ocorreu devido ao pagamento das aulas do período de greve que tivemos e com a consequente reorganização do calendário para a reposição das aulas. Nesse sentido, perdemos muito na aprendizagem dos nossos estudantes, pois muitos professores não participaram das discussões.

Na gestão do NALF, ao longo de cinco anos, observei que as ações desenvolvidas foram mobilizadoras e significativas pela sua proposta, contudo será necessário aprofundar as reflexões sobre o Núcleo de Alfabetização, suas concepções e ações, considerando a natureza da alfabetização multifacetada e seus condicionantes sociais, culturais e políticos, pois um setor que atua especificamente na alfabetização precisa ser articulador de todas as ações da rede no que tange à leitura e à escrita nos anos iniciais.

Considero pessoalmente um divisor de águas na minha vida profissional e pessoal o fato de transitar em outros espaços, ampliar a visão da sala de aula e humanizar o olhar para a equipe escolar, para os sujeitos partícipes, de modo a observar como atuam nas diversas frentes com o objetivo comum, que é melhorar a qualidade da educação mesmo com tantos entraves que tornam o processo desafiador.

Recordo-me que, ao iniciar na coordenação, havia muitas dúvidas e receios em assumir tamanho desafio envolvendo o campo teórico e prático. Entretanto, Tardif (2000) afirma que os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos por meio do tempo e que a competência é construída a partir de saberes e das formações. Houve, portanto, no contexto de minha trajetória e por onde transitei, o fortalecimento de minhas concepções e, ao observar os dados das avaliações com o elevado índice de estudantes não alfabetizados, fui impulsionada a buscar meios de fortalecer o conhecimento da equipe com estudos, o que convergia com as intenções das participantes do NALF.

Nesse sentido, busquei algumas possibilidades de inserção em grupos de estudo. Primeiramente, buscamos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período noturno, porém não conseguimos ajustar nossas agendas com as reuniões e estudos para as formações na rede. Logo após, inserimo-nos em outro grupo no turno matutino, porém era o turno de trabalho da maioria na escola, o que culminou na participação de apenas eu e mais três

integrantes por um período, conciliando ainda com as demandas de reuniões e ações que eram sob nossa responsabilidade. Por conta disso, encerramos nossa participação.

Durante o tempo em que estivemos nos dois grupos de estudo, fomos provocadas a refletir mais sobre a alfabetização e os novos estudos que transitam na academia. Pessoalmente, fiquei instigada a compreender mais sobre os temas abordados e mobilizei a equipe para participarmos do Congresso Nacional de Alfabetização (CONBALF), e lá percebemos que é necessário participar ativamente nas discussões nacionais e internacionais, ampliando, assim, nossa visão e compreensão sobre a alfabetização.

Diante das ações desenvolvidas pelo setor desde sua constituição, foram criadas as atribuições. Elas se estruturam nos eixos de formação, acompanhamento/monitoramento e estreitam a relação com os núcleos do Currículo, Avaliação, a equipe técnica pedagógica de acompanhamento da secretaria nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a equipe escolar, possibilitando o fortalecimento da política de alfabetização em todas as escolas da rede.

Sendo assim, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os desafios e possibilidades da atuação do NALF na Rede Municipal de São Luís - MA, de acordo com o que foi previsto em sua portaria, para criar uma identidade como uma política de rede? Desta forma, busca-se investigar, a partir de todo o trabalho empreendido, os limites e as possibilidades de se criar uma identidade do NALF da Rede Municipal de São Luís.

Nessa esteira, o estudo em questão tem como objetivo geral compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF com vistas a propor ações que aprimorem esse setor. Além disso, têm-se como objetivos específicos: descrever a política de Alfabetização e o histórico do Núcleo de Alfabetização da Rede Municipal de São Luís; compreender criticamente os limites e as possibilidades nas ações desenvolvidas pelo setor a partir da portaria do NALF desenvolvidas no período de 2015 e 2019 e propor à gestão central da secretaria ações que aperfeiçoem a política de alfabetização, de acordo com os achados da pesquisa.

Nessa perspectiva, este trabalho está estruturado em capítulos e subseções, sendo que o primeiro capítulo apresenta a introdução; o segundo, a descrição da Secretaria Municipal de Educação, sua organização, o NALF, sua estrutura e suas subseções, com os subtítulos “Políticas de alfabetização em uma perspectiva crítica”; “Caracterização da Rede Municipal de Ensino”; e a “Implementação do Núcleo de Alfabetização na Superintendência da Área de Ensino Fundamental (SAEF)”.

Ainda no Capítulo 2, é descrita a criação do Núcleo de Alfabetização, e para tal evidência utilizo a portaria que será o próprio documento com as atribuições que são descritas e as ações nas quais estão ligadas a cada uma delas: formação em serviço com o 1º ano e as

intervenções no 2º e 3º ano, com o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). As evidências utilizadas para as descrições são: relatórios quadrimestrais do NALF; SAEF; relatório de gestão, entre outros.

No terceiro capítulo, é feita a discussão teórica com o título “Concepções sobre Alfabetização e Letramento: entrelaçamentos na práxis” em suas subseções “Levantamento Bibliográfico”; “É possível alfabetizar letrando”? E, por fim, apresento a metodologia da pesquisa feita e sua análise.

No quarto capítulo, é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE) e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CURIOSO CASO DO NALF

Neste capítulo, temos como objetivo desenvolver uma abordagem sobre a Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA, sua Superintendência da Área de Ensino Fundamental e o Núcleo de Alfabetização, ambiente no qual reside esta pesquisa. Utilizamos, para tanto, dados relativos aos quantitativos de núcleos, Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAPs), docentes e discentes, que compõem o quadro de funcionários da rede municipal de educação.

Isto significa inserir a SEMED e suas unidades administrativa naquilo que Minayo (1996, p. 36) considera essencial “para a escolha do lócus e do grupo de observação e informação que contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa”.

Na sequência, dialogamos especificamente sobre Alfabetização e Letramento e políticas de formação baseado nos estudos de Soares (2003, 2006, 2009); Silva (2018); Frade A. (2019); Street (2007); Kleiman (2005); Cagliari (2005); Rojo (2010), entre outros colaboradores no campo de estudo aqui pretendido. Ainda nesse contexto, tratamos sobre as políticas de alfabetização em uma abordagem crítica e reflexiva e destacamos a atual proposta da PNA tendo como interlocução os autores escolhidos.

Na finalização deste capítulo, descrevemos o NALF no contexto administrativo da SEMED, sua estrutura organizacional, a portaria que o estabeleceu e suas atribuições, tudo isso ancorado nos documentos internos da secretaria, demonstrando o quantitativo de atendimento realizado nos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

As evidências<sup>4</sup> que sustentam a estrutura do capítulo, quais sejam: a Portaria, os relatórios quadrimestrais e de gestão, a proposta formativa, a frequência dos sujeitos envolvidos, dentre outros, são basiladas pelo referencial teórico e nos orientará nas questões e proposições do estudo, reunindo uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (MARTINS G., 2008).

---

<sup>4</sup> Para Zanelli (2002, p. 83), “o rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação”, ou seja, depende da habilidade do pesquisador perceber e captar todas as nuances do objeto de estudo, sistematizando com perfeição as evidências coletadas de múltiplas fontes.

## 2.1 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Na medida em que houve as conquistas derivadas, em parte, da promulgação da Constituição de 1988 e intensificadas pela LDB e pelos PCNs, assim como dos pactos firmados internacionalmente pelo governo federal com os organismos internacionais, percebemos a ampliação das demandas voltadas para a educação, especificamente para o processo de formação docente.

Pelo processo de implantação de políticas neste campo, destacamos as conquistas que ocorreram nas últimas décadas e, obviamente, sabemos que ainda existem desafios substanciais na atualidade. Contudo, é necessário apontar para os avanços que a comunidade acadêmica tem desbravado na luta pela educação pública e de qualidade. Sob esse olhar, as pesquisadoras Mortatti e Frade I. (2014) destacam que:

[...] os profissionais da educação têm vindo a participar, de forma consequente, na definição das políticas e no desenvolvimento curricular. O associativismo profissional, a articulação entre as instâncias de formação de professores e a investigação pedagógica são fatores da maior atualidade. Estão em curso programas de abrangência interinstitucional e interdisciplinar, centrados numa pedagogia científica e técnica, que toma a criança como sujeito antropológico, integrado na cultura de base, em que os aspectos linguísticos são especialmente tomados em atenção. (MORTATTI; FRADE I., 2014, p. 59).

Nesse contexto de efervescência pedagógica sobre o ensino e partindo da premissa da formação docente, a alfabetização é um dos campos mais fecundos nas agendas públicas, destacando o resultado da investigação ampla do tema. Há ainda uma forte presença de estudos sobre o tema nos programas de formação de professores, investimentos em pesquisa científica e alternativas pedagógicas (MORTATTI; FRADE I., 2014).

Seguindo esse percurso, sendo a formação docente um dos eixos mais evidenciados em âmbito nacional, assentamos nosso interesse pelo tema “políticas de alfabetização” devido à sua importância enquanto objeto de estudo, principalmente no processo de formação continuada dos profissionais da educação das redes municipais, que necessitavam de habilitação para desempenharem seu trabalho, assim como pelo fato de se tratar de uma exigência da legislação.

A Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”. Assim, criar

condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino. (CARVALHO, 1998, p. 84).

Assim, a formação continuada para professoras alfabetizadoras somente será efetiva se permitir a elas a construção de bases sólidas que darão respaldo às necessidades dos estudantes, levando-se em consideração a ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores essenciais da cultura existente, como ainda de conhecimentos imprescindíveis para garantir aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura nessa etapa determinante para o êxito escolar e ponto de partida para mudança de condições sociais. Alfabetizar com qualidade necessita, pois, fazer parte de projetos políticos para que haja mudanças nas condições apresentadas.

Carvalho (1998, p. 84) destaca ainda que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior”, ou seja, em decorrência desta meta ambiciosa, ficaria estabelecido que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Nessa perspectiva, a formação docente tornou-se uma necessidade fundamental muito em função das lacunas históricas deixadas pela formação dos profissionais do magistério nos institutos e universidades. Gatti (2003), tratando dessa temática, afirma que é necessário dar continuidade à política de formação de professores gerando esforços dos entes federados.

Nesse sentido, o trabalho formativo desenvolvido nas secretarias de educação gerou melhorias da prática docente nas turmas de alfabetização em todo o país, embora ainda persistam as desigualdades sociais. No que diz respeito a essa realidade, importa atentar-se para a perpetuação dos quadros de analfabetismo de grupos culturalmente subjugados pela condição de marginalidade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade.

Nas palavras de Mainardes (1998), as discussões referentes às elevadas taxas de repetência e evasão, sobremaneira nas turmas de alfabetização, destacaram-se ao final da década de 1980. Os debates giravam em torno dos questionamentos sobre a reprovação e propostas de solução para o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A maioria dos indicadores de analfabetismo se refere a pessoas que ainda estão em idade escolar, por isso há grande relevância em garantir competência docente, para que o trabalho mediador com crianças nesse processo inicial dos atos de leitura e escrita no âmbito escolar atenda às suas especificidades com eficiência.

Soares (2005) explicita que a alfabetização é envolta em complexidades e tem múltiplas facetas, ao afirmar que:

cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação grafema/fonema) da mesma forma que se aprende a construir o sentido de um texto, a interpretar, a compreender. Aprender os diferentes usos e funções da escrita e os diferentes gêneros de texto também demandam processos cognitivos diferenciados. (SOARES, 2005, p. 13-14).

Diante da compreensão exposta, foram implementadas políticas de formação em alfabetização em todo o Brasil, coadunando, dentre as pesquisas, com os estudos de Soares (2016). Este aporte teórico focalizado nas formações que ocorreram no processo de alfabetização e letramento amparado na diversificação dos gêneros textuais, em consonância com a construção e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), defendia essa perspectiva formativa.

Destacamos especialmente a década de 1990, final do século XX, que colocou a alfabetização intimamente associada ao desenvolvimento dos países pelo viés das políticas financiadas por organismos internacionais.

Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um certo projeto neoliberal, como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores, mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento. (MORTATTI, 2019, p. 21).

Neste panorama, e buscando adequar a realidade brasileira às exigências dos organismos internacionais, o Ministério da Educação colocou em prática a proposta da ampliação do tempo escolar no Ensino Fundamental, inicialmente ampliando de oito para nove anos de escolarização obrigatória.

Para Viegas e Scaff (2015, p. 7), a fundamentação legal se consolidou a partir da alteração na redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, pela Lei nº 11.124 de 2006, que dispõe sobre a obrigatoriedade do acesso da criança de 6 anos ao Ensino Fundamental.

Nesse mesmo argumento, Viegas e Scaff (2015) abordam também a garantia do acesso ao ambiente escolar e alertam sobre a qualidade do ensino, tomando por base os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que indicavam altas taxas de reprovação, evasão escolar e analfabetismo. Salienta-se ainda a concentração destes índices, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país, regiões tradicionalmente abandonadas pelo poder público. Em Viegas e Scaff (2015, p. 9), observa-se que:

a região Norte era a que menos aprovava em 2008, fato que persiste em 2012, na mesma direção está o Nordeste. No período de 2008 a 2012 o Brasil superou 3,2% da taxa total de reprovação, sendo as regiões Norte e Nordeste as que mantêm os maiores índices, seguidas do Centro-Oeste. Em 2008 as regiões Sudeste e Sul mantiveram uma diferença de apenas 0,7% na taxa de reprovação, já em 2012 a taxa chegou a 0,9 de diferença de uma região para outra. Quanto à taxa de abandono, o Brasil registra uma queda progressiva de 2,9% em 2008 para 1,4% em 2012, superando assim, 1,5%. As regiões Norte e Nordeste registraram em 2008 6,0% e 5,0% de abandono, respectivamente. A região que registra a menor taxa de abandono 2008-2012 é o Sul, seguido pelo Sudeste, em sequência o Centro-Oeste.

Estes dados demonstram a importância da política de alfabetização implantada nas redes municipais de educação, na medida em que buscavam amenizar os indicadores relativos à alfabetização, sobretudo nas regiões mais carentes do país, como é o caso do Nordeste.

Em dados mais recentes do IBGE, indica-se que o analfabetismo vem caindo, porém não alcançou a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua 2019), a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na Região Nordeste, o que indica que não houve avanços em comparação com outras capitais, gerando grande necessidade de investimentos nas áreas com baixos índices (TOKARNIA, 2022).

Decerto, o Nordeste inspira cuidados urgentes. Neste cenário, o Maranhão ocupa o 3º lugar no *ranking* do analfabetismo, com 16,3% da população analfabeta. Na Região Nordeste como um todo, a situação é mais preocupante, uma vez que 69,15% dos estudantes demonstraram nível insuficiente de leitura, estando apenas 7,28% destes no nível desejável. No Maranhão, o índice cresce para 76,94%, sendo apenas 3,8% aptos a ler textos mais complexos.

Segundo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram níveis insuficientes de leitura. O estudo indicou que 69,15% desses estudantes estavam abaixo do nível adequado de leitura, enquanto apenas 7,28% alcançaram o nível considerado satisfatório. No que se refere à escrita, na Região Nordeste, 50,83% dos alunos com idade de 8 anos, aproximadamente, estão no nível insuficiente de escrita, e o Maranhão concentra um percentual de 59,93% de crianças com esta escrita insuficiente, tendo apenas 2,8% de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental no nível desejável de escrita.

De acordo com Viegas e Scaff (2015), a justificativa legal para a criação de políticas de alfabetização ocorreu por meio de mudanças na legislação educacional proposta pelo Ministério da Educação. Essas mudanças foram realizadas com a aprovação do poder legislativo federal, que ampliou a duração obrigatória do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização. Como resultado dessas mudanças, foram determinadas as seguintes medidas:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional. - Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (BRASIL, 2009, p. 6).

As alterações feitas encontram-se na redação do artigo 6º da LDB, que estabelece ser “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996). Já com a Lei nº 11.114/05, foi alterada para seis a idade de ingresso dos estudantes no Ensino Fundamental.

No artigo 30, inciso II, é vetada a obrigatoriedade da educação infantil de quatro aos seis anos, enquanto que o art. 32 estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos, gratuito e universalizado na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade. Este terá por objetivo a formação básica do cidadão, confirmado no artigo 87, incisos II e III.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008), reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Este parecer determina o ano de 2009 como

sendo o último momento para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em todo território nacional, que deveria ter início no ano letivo de 2010, e ainda reiterou as normas sobre sua efetivação, a saber:

[...] o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deverá ser assegurado também o Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. (BRASIL, 2009, p. 9).

As bases legais que criaram o PNE foram estabelecidas pela Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece a mudança do ensino de oito para nove anos com a inserção dos estudantes no Ensino Fundamental, considerando que essa faixa etária necessitava com urgência da ampliação dos níveis de escolaridade em um momento em que as desigualdades sociais eram alarmantes em todo território nacional, o que justifica a ampliação do tempo escolar. O PNE também definiu seus objetivos e metas: “2.3 Objetivos e Metas 2. Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001, recurso online).

Por meio desses objetivos e metas, o governo federal investiu para alcançar a meta supracitada e assim houve a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que se deu por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Viegas e Scaff (2015) relatam que no escopo deste documento estão contidas as metas específicas para alfabetização, o que sustenta a necessidade do referido pacto.

Baseados em Santaiana e Forel (2017), o Pacto Nacional, que foi instituído pela Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012a) e, posteriormente, normatizado pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, tinha como objetivo: “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013). Em Santaiana e Forel (2017), tem-se que, de certa forma, essa política seria uma ação governamental demandada por outra legislação, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que estabelece diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos.

Ainda de acordo com Viegas e Scaff (2015, p. 14), a criação da política educacional referendada pelo PNAIC teve como objetivo alavancar os índices educacionais brasileiros

refletidos, sobretudo, a partir da análise dos dados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2007, por meio do lançamento do Plano de Desenvolvimento, foi possível sistematizar diversas ações envolvendo os quatro eixos da educação nacional: Alfabetização, Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior. Esses eixos foram constituídos a partir do Decreto nº 6.094/2-2007 e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. São ao todo 28 metas, incluindo as metas I, II, XII e XIX, que se concentram em ações especificamente voltadas para a alfabetização, quais sejam:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (BRASIL, 2007, p. 1-2).

Segundo Silva (2018), a instituição do PNAIC teria sua relevância na medida em que iriam balizar as discussões sobre como trabalhar pedagogicamente na perspectiva do alfabetizar letrando. Neste sentido, Silva (2018) aproxima-se da proposta de Soares (2009), que, anteriormente, sinalizava sobre a importância de se repensarem as práticas de alfabetização. Agora, não mais se sustentavam apenas nos estudos e nas práticas associados aos sons e às letras, isto significava que, a partir de então,

a formação do PNAIC oferecida aos professores alfabetizadores contempla a articulação entre os processos de alfabetização e letramento apoiando-se na perspectiva do ensino específico do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. (SILVA, 2018, p. 31).

De acordo com a afirmação da autora, a formação deveria ser “articuladora da reflexão na prática”, considerando os “temas problematizadores”, agregando valores, “estudando teorias pedagógicas e didáticas”, tudo isto dentro da própria prática denominada de “prática reflexiva” (SILVA, 2018, p. 41).

Seguindo essa mesma definição, Reis (2014, p. 82) reitera as ideias anteriormente apresentadas quando afirma que “a formação continuada privilegia momentos de discussão das experiências, reflexão teórica associada à aquisição ou ampliação de novas habilidades conceituais, procedimentais, atitudinais e ressignificação da prática numa perspectiva denominada: prática-reflexão-ação”.

O objetivo do PNAIC foi desenvolver uma formação continuada que atendesse à alfabetização (letramento/matemática), procurando garantir o direito de aprendizagem do aluno nas diferentes áreas do conhecimento. O pacto possibilitou a retomada das discussões sobre as metodologias de alfabetização e o início da discussão sobre os direitos de aprendizagem, ampliando, a partir de sua instituição, para educação infantil. No entanto, apresentou limitações, quando estabeleceu uma política de abrangência nacional, dentre as quais apontamos as seguintes:

a) a alfabetização deveria ser um projeto de responsabilidade de todos, o que significa que, nos municípios, a proposta da formação de rede poderia ser uma melhor opção do que a formação em rede; b) a descontinuidade da política devido às alterações nos contextos políticos, com mudanças na gestão do MEC, com propostas, como o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento, que foi executado, e o atraso em 2015 e 2016 para iniciar o início da formação; c) o PNAIC, em si, é uma política parcial, pois não envolveu a equipe gestora das escolas (direção e equipe pedagógica); d) há ausência de prestação de contas dos investimentos realizados pelo Programa; e) não são todos os municípios e/ou nem todas as escolas que seguem a sugestão do PNAIC de manter o professor cursista no ciclo de alfabetização. (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 439).

A crítica, nessa perspectiva, compreendeu a importância da continuidade de trabalho e o envolvimento de toda a equipe com o foco no estudante. Nesse período, o Professor Suporte Pedagógico não participou das discussões, sendo um mero observador da prática docente em sala de aula. Cabe ressaltar que, nesse momento, as desigualdades entre os diversos municípios na formação docente apresentavam desafios nas esferas administrativa, pedagógica e financeira, tendo em vista que os professores não participaram de sua implementação, fato esse que dificultou sua execução.

Dentre outros fatores que contribuíram para o distanciamento percebido entre as práticas docentes no processo de alfabetização no momento de implementação do PNAIC, podemos destacar o contexto político nacional, que, marcado por inúmeras descontinuidades, promoveu diversos resultados negativos.

O PNAIC foi encerrado pelo Governo Federal em todos os municípios do país para dar lugar ao Programa Mais Alfabetização<sup>5</sup>, uma nova estratégia do MEC para fortalecer e apoiar

---

<sup>5</sup> O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo MEC, tinha como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes, regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico no novo PMALFA.

O PMALFA foi instituído por meio da Portaria nº 142, de 4 de janeiro de 2018, com diretrizes para o processo de alfabetização do país. Destacamos aqui o seu art.1º: “fica instituído o Programa Mais Alfabetização com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 2). Este acarretava como uma das principais diretrizes a noção de “fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º e de 2º ano” (BRASIL, 2018, p. 3).

A proposta do Programa seria fundamentada na LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no inciso I do art. 32, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, recurso online), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo que:

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, ou seja, apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de modo articulado ao “desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”. (BRASIL, 2017, p. 3).

Nesse sentido, as ações do PMALFA estavam voltadas para os dois primeiros anos de escolarização. Ressalta-se que, por meio dos resultados das avaliações em larga escala derivados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/ANA) 2016, os resultados das turmas do 3º ano ao final dos três anos do ciclo de alfabetização (antes da homologação da BNCC) apontavam níveis insuficientes das habilidades de leitura e escrita. Respalado nesses dados, foi planejado o PMALFA. Organizacionalmente, o inciso I do art. 1º apresentava a estrutura de implementação pedagógica do programa, como se segue:

Art. 2º Programa Mais Alfabetização será implementado com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis ou dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis, conforme critérios estabelecidos no art. 3o, ao longo de um ciclo correspondente a dois exercícios. (BRASIL, 2018, p. 2).

Os critérios estabelecidos para as horas semanais do assistente de alfabetização no espaço escolar têm como embasamento os resultados da ANA<sup>6</sup>, cabendo às escolas cumprirem a carga horária estabelecida. Para tal efetivação do programa, os estados e os municípios que aderiram teriam apoio técnico e financeiro para estruturar suas ações pedagógicas nas escolas, como descrito no art. 4º sobre sua execução:

o programa Mais Alfabetização será implementado nos anos iniciais do Ensino Fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o apoio técnico financeiro do MEC. (BRASIL, 2018, p. 54).

O apoio técnico tratado no referido artigo dar-se-á por meio dos processos formativos para o assistente de alfabetização, profissional que apoia o professor alfabetizador em seu planejamento, no monitoramento e nos sistemas de gestão por meio da plataforma do CAEd Digital<sup>7</sup>. O apoio financeiro será subsidiado pela “cobertura de despesas de custeio” via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e deverá ser usado para garantir o pagamento do assistente e na aquisição de material didático para o professor, caso necessário (BRASIL, 2018).

Para garantir a efetivação dessa política, estava estabelecido nos art. 6º e 7º o que competia ao Ministério da Educação e aos Entes Federados que aderissem ao programa. Ao primeiro, competia: “promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre o MEC”, e aos governos estaduais distritais e municipais: “assinar o termo de compromisso com a alfabetização das crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 5).

Com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) em 18 de novembro de 2015, por meio da Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015 (SÃO LUÍS, 2015a), os entes federados deveriam institucionalizar seus planos municipais em consonância com o Plano Nacional de

---

<sup>6</sup> A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) deixa de existir com essa nomenclatura. A partir de 2019, todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB. O que irá marcar as diferenças será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas, sendo estabelecido o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano.

<sup>7</sup> O CAEd digital é uma plataforma de apoio aos alunos, professores e gestores da Educação Básica. O MEC firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) para a construção do sistema de monitoramento do Programa Mais Alfabetização. O monitoramento é parte fundamental do ciclo de uma política pública, produzindo informações frequentes sobre a sua execução. O sistema de monitoramento permite o acompanhamento do programa em cada escola e rede de ensino em tempo real, além de subsidiar a tomada de decisão pelos gestores da educação.

Educação (BRASIL, 2014), mantendo o princípio da participação democrática articulada com a LDB e a Lei Orgânica, que garante o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação para o cumprimento das metas estabelecidas no período de vigência do plano.

No momento da adesão, realizada por meio da plataforma do PDDE Interativo, um significativo número de municípios maranhenses não aderiu ao programa. No Plano Municipal, foram estabelecidas as estratégias e diretrizes pedagógicas para o ensino (SÃO LUÍS, 2015b). Em São Luís, das 113 escolas que atendiam ao 1º e 2º ano, apenas 47 conseguiram efetivamente implementar o programa. Questões como prestações de contas e regularização dos conselhos escolares, dentre outras, prejudicaram a plena execução do programa, problemáticas estas existentes em todas as unidades federadas do país.

Atualmente é indiscutível que as influências das políticas em alfabetização mobilizaram muitos sujeitos e investimentos para as efetivações do exposto, o que conduz, a cada nova gestão, a expectativas por parte da comunidade acadêmica e escolar sobre as orientações de como o Brasil deverá seguir na luta contra as desigualdades sociais que assolam milhares de brasileiros excluídos e que ainda não sabem ler nem escrever.

Em 2019, foram apresentadas as novas diretrizes para a educação por meio da atual Secretaria de Alfabetização, com a PNA. Seus pressupostos se deram a partir da publicação do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institucionalizando a política supracitada. No dia 15 de agosto de 2019, foram direcionados os procedimentos por meio de um caderno com as diretrizes de como a alfabetização funcionaria nas instituições de ensino.

Iremos dialogar sobre esse tema refletindo quais princípios norteiam sua proposta. Para nos fundamentarmos e analisarmos o que está proposto, teremos como aporte teórico estudos apresentados pelas discussões da Associação Brasileira da Alfabetização (ABALF)<sup>8</sup>, representada por pesquisadores/pesquisadoras, especialistas da área, professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras brasileiros/brasileiras que já vêm colaborando historicamente para as políticas implementadas pelo governo federal, pelos estados e municípios.

Nessa direção, Frade I. e Monteiro (2019) apontam para as diretrizes que foram apresentadas na I Conferência Nacional de Alfabetização de forma pontual, para as escolhas do trabalho em voga. Além disso, constataram que os paradigmas se encontram no campo da

---

<sup>8</sup> A ABALF foi criada em 18 de julho de 2012, em assembleia realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), durante a realização do 18º Congresso de leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins. Link: <https://www.abalf.org.br/quem-somos>. Acesso em: 20 set de 2020.

ciência cognitiva e da neurociência, e estão estruturados em seis pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.

Cardoso *et al.* (2019, p. 96) contrapõem a esses pressupostos ao afirmarem que:

a PNA apresenta um diagnóstico tendencioso que justifica apenas uma linha única de atuação e isso acaba se tornando um paradoxo, pois a evocação da ciência para enfrentar o quadro nacional, pode resultar na valorização de práticas, decorrentes da função preparatória atribuída aos anos iniciais da educação básica, ainda não superadas e incrustadas no cotidiano de muitas das classes de alfabetização de nosso país. Assim, legitimam-se práticas que desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever.

Do ponto de vista crítico, os pesquisadores de norte a sul vêm colaborando para que a alfabetização tenha um viés de muitas facetas que vai para além da técnica da leitura e escrita. Nesse sentido, compreendem as novas diretrizes como um distanciamento das conquistas já alcançadas, o que culminou no manifesto de toda comunidade científica e escolar, por meio da carta intitulada “Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e outras entidades ao ministro da educação”, em que houve 110 assinaturas coadunando com o conteúdo. Entre esses participantes, podemos citar:

[...] Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito à Educação por Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto ABALF, Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização e Letramento por Atos de Leitura (GEP-Alfaetri) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)[...]. (ABALF, 2019, p. 4-12).

No texto, a associação reitera a sua posição de ter a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos como prioridade no campo das políticas públicas de Estado, além das implicações de políticas sobre esse fenômeno. Ademais, defende a necessidade de um diálogo horizontal entre governo e academia e que seja fortalecida a não descontinuidade dos investimentos financeiros e pedagógicos, considerando as contribuições de tantos pesquisadores pelo Brasil. O documento destaca ainda avanços na alfabetização, por meio do

censo nas primeiras décadas do século XXI, “passando de 17,7% de alfabetizados (sem computar a população escrava) para 93% da população com 15 anos ou mais de idade.

A alfabetização vem se apresentando como um desafio para a política de educação brasileira nas últimas décadas, conforme dados expressos nas avaliações em escala nacional. O IBGE, em Pesquisa Nacional de Domicílio, identificou a existência de 11,3 milhões de analfabetos, o que corresponde a uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever (TOKARNIA, 2022).

Consoante a Tokarnia (2022), as avaliações internacionais e os indicadores nacionais mostram uma preocupante questão em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura, escrita e matemática, ou seja, consiste em uma realidade que necessita ser mudada. Em vista disto, várias tentativas por parte dos gestores do país apresentam várias possibilidades para reverter essa realidade por meio de programas. Atualmente, temos a Política Nacional de Alfabetização, que está sendo inserida nas redes de todo o Brasil com a premissa de ter reflexos positivos não somente na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país.

Muitos foram os esforços de forma colaborativa para o aumento dos índices associados à alfabetização, dentre os quais destacamos a avaliação, a distribuição de livros e materiais didáticos, uma política de Estado, bem como o avanço das ciências que embasam as ações pedagógicas, no cotidiano das salas de aula.

A PNA justifica sua existência tendo como premissa de seu trabalho respaldada nos indicadores das avaliações em larga escala, desconsiderando as diversas variantes referentes aos dados apontados. Nesse sentido, para a ABALF (2019, p. 3), analisar os resultados requer um olhar para as múltiplas perspectivas do processo de aprendizagem na alfabetização, afirmando que:

a alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar.

O que nos parece é que a PNA se distancia das referências de grandes pesquisadores. Aqui nos referimos à Magda Soares e a Paulo Freire, que, no Brasil, nas últimas décadas, sustentaram as práticas educacionais em uma perspectiva emancipadora, indo contra a utilização de apenas um método. Sobre esse contexto, Martins M. (2019, p. 108) destaca:

noto que nem Magda Soares, muito menos Paulo Freire são citados no Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançado pelo MEC neste ano de 2019. Podemos pensar grande e seguir com a leitura, mesmo sabendo que há algo de injusto nessa omissão. De toda forma, sabemos que é de Magda Soares, em entrevista de 2016, a afirmação de que não há método, mas sim variados métodos para a alfabetização. Já de Paulo Freire não podemos esquecer a palavra mundo, com que traça a ligação, a ponte, entre o que nos vem do mundo de forma ainda não sistematizada, e o que vai se construindo depois, sobre esse alicerce.

Diante do exposto, vemos a necessidade de compreendermos de forma crítica a PNA e suas implicações como sendo um retrocesso sobre as descobertas no fazer pedagógico, sendo a formação continuada um dos principais eixos de políticas já explicitados no início deste capítulo. Nesse sentido e analisando o percurso feito à luz das diretrizes da PNA, em 2019 foi inaugurado o Programa Tempo de Aprender, disponibilizado para todos os professores do Brasil. O MEC estabelece que:

o Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. (BRASIL, 2019, recurso online).

Este programa visa, entre outras ações, desenvolver o trabalho pedagógico com crianças que ainda não foram alfabetizadas, utilizando o método fônico<sup>9</sup>. Este método tem em sua gênese o desenvolvimento de habilidades de codificar e decodificar apenas um tema discutido, o que tem apresentado evidências de que não é a melhor estratégia para a alfabetização.

Nesse sentido, Macedo (2019, p. 65) “deduz que ensinar a relação grafofônica por meio do método fônico é ignorar completamente o objeto da alfabetização”. Com isto, compreendemos que “crianças que vivem a experiência de serem alfabetizadas por tal método não passam de repetidoras de algo que não existe na vida cotidiana.” (MACEDO, 2019, p. 65).

É, pois, perceptível, no âmbito do processo de alfabetização no país, que há uma desigualdade social que se molda na própria desigualdade educacional, em que as

---

<sup>9</sup> Apesar de o método fônico ter sido rejeitado já no século XVIII, hoje, alguns defensores tentam ressuscitá-lo, alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar, no Brasil. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

oportunidades não são iguais para todos. Há uma ausência de valorização da educação para pessoas de baixa renda. Desse modo, reverter tal situação para grupos mais vulneráveis necessita da adoção de políticas intersetoriais.

Na próxima seção, iremos colocar um olhar apurado sobre a Secretaria Municipal de São Luís - MA, que, nesse percurso até aqui percorrido, está envolvida intrinsecamente nessas políticas de alfabetização e internamente vem desenvolvendo ações sobre alfabetização considerando a arte da rede, seus desafios e investimentos nessa área, com o apoio do Núcleo de Alfabetização.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

São Luís, capital do estado do Maranhão, é a única cidade brasileira fundada por franceses, no dia 8 de setembro de 1612. Posteriormente, foi invadida por holandeses e, por fim, foi colonizada pelos portugueses. Está localizada na ilha de Upaon-Açu, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, no Golfão Maranhense. No ano de 1997, o centro histórico da cidade foi declarado Patrimônio Cultural da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Com uma população estimada de 1,1 milhão de habitantes, segundo o Censo 2021, São Luís é o município mais populoso do Maranhão e o quarto da Região Nordeste. Sua área é de 831,7 km<sup>2</sup>. Desse total, 283 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano (12<sup>a</sup> maior área urbana do país). O município é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta pelos 4 municípios localizados na ilha de Upaon-Açu) e da Região Metropolitana de São Luís, composta por 13 municípios, que totalizam 1.633.117 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de São Luís, segundo dados das Nações Unidas do ano 2010, é de 0,768, acima da média brasileira, o 3<sup>o</sup> melhor IDHM entre as capitais da Região Nordeste do Brasil e o 4<sup>o</sup> entre todos os 1.794 municípios da região.

Na lei orgânica do município de São Luís - MA, de 05 de abril de 1990, temos que seria a partir da atuação da Secretaria Municipal de Educação que se constituiria todo o processo educacional da capital maranhense, e nela está contida:

Art. 140 - O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: I Ensino Fundamental, obrigatório<sup>10</sup> e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VI atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; VII acesso à criação artística, ao esporte, ao lazer, segundo a capacidade de cada um. (SÃO LUÍS, 1990, p. 28).

A Secretaria Municipal de Educação tem a “responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade social, comprometida com a aprendizagem significativa e integral das crianças, jovens e adultos.” (SÃO LUÍS, 2019b, p. 6). No que se refere ao Plano Municipal de Educação, este estabelece as metas e estratégias relativas ao objetivo citado; e, no que concerne à alfabetização, encontra-se na meta 5: “alfabetizar as crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, consolidando, no máximo, até o 3º ano”. Para alcançar esta meta, a SEMED estabeleceu as seguintes as estratégias, dentre as quais destacamos:

[...] 5.3) Assegurar, em consonância com a proposta curricular da Rede Pública Municipal, orientações metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. 5.7) Implementar e garantir em 100% o funcionamento do acompanhamento pedagógico em todas as escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal. 5.8) Garantir que no Sistema de Avaliação Institucional e de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de São Luís sejam incluídas a avaliação da alfabetização na leitura, escrita e alfabetização numérica, a ser aplicada ao final do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, analisando os resultados obtidos e planejando as intervenções pedagógicas. 5.9). Assegurar, com recursos próprios ou em parceria, a publicação das produções de experiências exitosas da educação municipal. (SÃO LUÍS, 2015b, recurso online).

As metas destacadas são aquelas que podem ser efetivamente desenvolvidas no Núcleo de Alfabetização diretamente ou em atuação como articulador junto à gestão central. Como exemplo, a estratégia 5.9 está voltada para decisões centrais e compreendemos que há possibilidades de execução com a mobilização de envolvidos sob a coordenação do NALF. No

---

<sup>10</sup> A CF/88, ao estabelecer os deveres do Estado e seus entes federativos com a educação, declarou expressamente que “o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e que o “não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, recurso online).

entanto, para que haja garantia do cumprimento da meta, é mister que a secretaria apoie e dialogue com este núcleo.

A meta 5 do PME coaduna com o PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que determina:

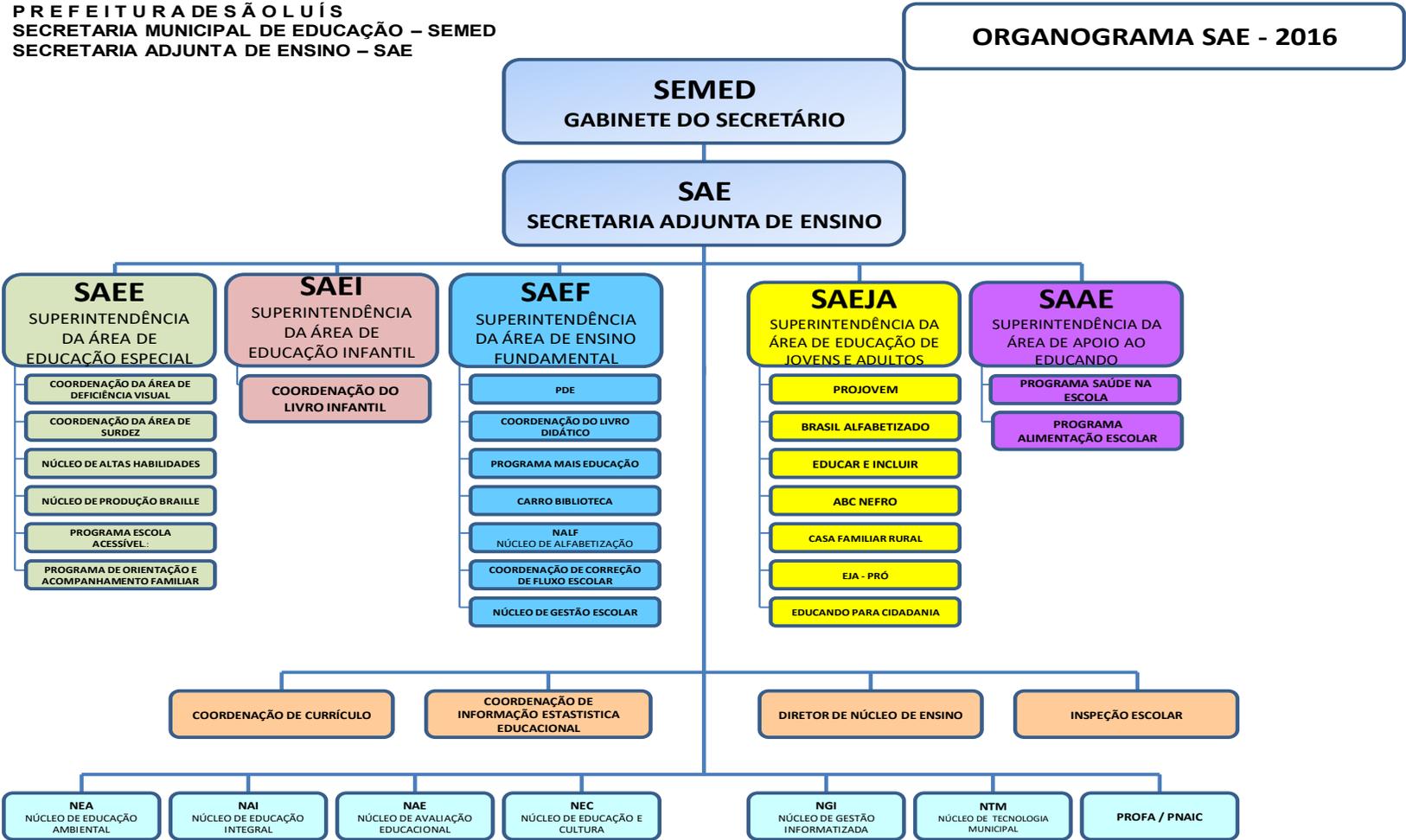
Meta 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93, 5% até 2015 e, até o final de vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, recurso online).

O PME mobilizou a secretaria em prol de esforços para alcançar as metas destacadas, e, diante desse cenário, o núcleo buscou ancorar seu trabalho nesse período, alinhado às estratégias planejadas no referido documento. Para compreendermos melhor do lugar em que falamos, é necessário situarmos o núcleo na Secretaria Municipal de Educação a partir de sua organização, conforme o Organograma 1 apresentado a seguir.

O Organograma 1 apresenta a estrutura atual da Secretaria. A Superintendência da área de Ensino Fundamental (SAEF) está ligada à Secretaria Adjunta de Ensino (SAE) e é organizada em núcleos, programas e setores: Núcleo de Alfabetização, Programa Mais Educação, PMALFA, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Coordenações de Acompanhamento Pedagógico, do Carro Biblioteca, da Correção de Fluxo e do Livro Didático.

Organograma 1 - Estrutura da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: São Luís (2018a).

Os servidores que trabalham na superintendência geralmente são professores ou especialistas, com experiência em sala de aula e que atualmente desenvolvem funções técnicas/pedagógicas. Nesse sentido, a SAEF tem um desafio no que tange à alfabetização para desenvolver ações que contemplem um ensino de qualidade. O Ensino Fundamental Anos Iniciais é significativamente amplo e podemos observar como estão distribuídos em espaços e quantitativos de acordo com a Tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de atendimento da SAEF anos iniciais, censo da Educação Básica, 2019

NÚCLEO	UEB	ANEXO	PROF.	TURMA	ESTUDANTE
Anil	10	5	318	160	4.314
Centro	12	2	231	150	4.071
Cidade Operária	21	8	525	301	8.235
Coroadinho	12	3	187	143	4.181
Itaqui Bacanga	17	7	228	198	5.631
Turu/Bequimão	11	8	340	174	4.557
Rural	33	11	476	394	10.152
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>44</b>	<b>2.305</b>	<b>1.520</b>	<b>41.141</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Relatório Quadrimestral da SEMED de 2020.

Como podemos observar no Organograma 1, desenvolver ações considerando esse universo constituiu um desafio, sobretudo pela constatação, por meio das avaliações internas e externas (Provinha Brasil e ANA), do considerável número de estudantes concluindo o 3º ano sem saber ler nem escrever. Para desenvolver o trabalho, nossa perspectiva era que fosse realizado com todos os professores do ciclo, no entanto, com uma equipe pequena, inexistência de espaços adequados, falta de equipamentos e de materiais didáticos, não foi possível que as ações desenvolvidas pelo NALF de 2014 a 2017 alcançassem todos os professores alfabetizadores.

Somente em 2018, com as intervenções pedagógicas, de forma sistêmica, no processo de formação, foi possível contemplar um diálogo com a maioria dos professores do 1º ao 3º ano e Professor(a) Suporte Pedagógico, havendo a adoção de um calendário formativo anual, em regime de colaboração intersetorial, ampliando o número de formadoras que pudessem também realizar o acompanhamento nos diversos espaços escolares.

Cabe ressaltar que as ações do NALF, embora residissem na formação docente, perpassam por diversos setores da secretaria, transitando em ações conjuntas com as equipes do Currículo, da Avaliação, dentre outros que iremos apresentar na próxima seção, quanto à sua constituição e institucionalização.

### 2.3 IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL

A rede municipal tem muitos desafios acerca do oferecimento de uma educação equânime e de qualidade aos estudantes que estão sendo atendidos. Um desafio a ser destacado é a alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Diante das demandas que a sociedade apresenta, é necessário que esses sujeitos concluam as etapas que são do ciclo de alfabetização para que estejam plenamente alfabetizados. Compreendemos que, para tanto, há necessidade de esforços com planejamentos de implementação de políticas de modo a atender às necessidades inerentes deste público.

Para a SEMED, os esforços de tratar esse tema com destaque pela sua relevância vêm se desdobrando desde 2002, com o Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, e percebemos que, na mudança de gestão, houve um declínio na formação continuada, tão fortemente tratada como uma política na rede. Assim, o oferecimento das formações foi sendo cada vez mais escasso, o espaço formativo foi interditado por falta de reforma e manutenção e, assim, parou de haver formação.

Essa situação gerou retrocessos na alfabetização, e isso foi notório nas avaliações em larga escala no município de São Luís nas turmas do 2º ano, por meio da Provinha Brasil, e do 3º ano, por meio da ANA. Ou seja, nossos estudantes não estavam aprendendo a ler e a escrever. Como consequência desses resultados, observou-se a questão da defasagem idade-série, levando a secretaria a buscar compreender a situação alarmante na qual se encontravam os estudantes na alfabetização. O percentual de 72,7% chamou a atenção para os debates e para o ciclo, que deveria, com isso, colaborar para a melhoria dos resultados.

Nesse cenário, seria necessário ter um núcleo na secretaria que fosse voltado especificamente para este público, como articulador na secretaria com os programas e projetos por meio de parcerias e oferecidos internamente aos professores e a equipe escolar. Quando as políticas são oferecidas em uma secretaria, é salutar que se promovam debates entre a gestão, para que sejam implementadas nas escolas.

Nesse contexto, o NALF foi constituído em 2014 por meio de um ciclo de debates coordenado pela Secretaria Adjunta de Ensino (SAE). As discussões foram promovidas entre técnicos, superintendências e representações da equipe escolar, convidados pela secretaria nos diversos núcleos. A pauta geral do encontro residia no tema de alfabetização e letramento, versando sobre: a) fracasso escolar; b) abandono; c) repetência; d) reprovação e inclusão social,

dentre outros, conforme consta no documento “Políticas de Alfabetização” (SÃO LUÍS, 2014a).

As integrantes do NALF, quase em sua totalidade, são professoras com mais de 15 anos experiência em salas de alfabetização, sendo que duas continuam trabalhando em um turno em salas de aula nas escolas da rede municipal. O grupo havia concluído o trabalho de correção na alfabetização pelo MEC e fomos convidadas a ingressar no núcleo.

As intervenções realizadas pelo NALF, mesmo não atendendo a todos os profissionais que atuavam no ciclo, inicialmente convergiram para a mesma direção de objetivos da SAEF, que é a melhoria no processo de alfabetização da rede. Nesse sentido, como coordenadora, compreendemos as limitações no atendimento a todos, contudo não abdicamos de nossos intentos, conseguimos desenvolver de forma representativa a formação e o monitoramento nas escolas. Assim, congregamos nesse espaço formativo gestores, professores(as) suportes pedagógicos(as) e professores(as), e ainda inserimos os TAPs<sup>11</sup>.

O documento Políticas de Alfabetização de Rede Municipal de Educação<sup>12</sup> de São Luís foi elaborado e definido como “um documento norteador das ações didático-pedagógicas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas pelos professores alfabetizadores nas escolas da Rede”, e teve como objetivo principal apoiar a gestão escolar além dos atores envolvidos, havendo uma noção de centralidade no estudante e no seu processo de aprendizagem (SÃO LUÍS, 2014a).

Pautada nessas concepções, a SEMED defende que o processo de alfabetização está respaldado nos seguintes pressupostos:

restituir à língua escrita seu caráter de objeto social; b) Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; c) Permite-se e estimula-se que as crianças, jovens e adultos tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; d) Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio; e) Não se supervaloriza a criança, jovem e adulto supondo que

---

<sup>11</sup> A equipe de acompanhamento é formada por profissionais do magistério e sua principal função é atuar como mediador de ações e fomentador de reflexões e mudanças no processo educativo, vinculado à comunicação permanente entre a Secretaria e as instituições de ensino (SÃO LUÍS, 2019b).

<sup>12</sup> O texto é preliminar e foi para consulta pública, porém sem avanços. Após a homologação BNCC, em 2017, e a Reforma da Proposta Curricular da rede, faz-se necessário dar continuidade e, assim, oficializar o referido documento. Vale ressaltar que, nele, apresenta-se a concepção da rede no que tange à alfabetização e letramento. O documento está na pauta de revisão, pois foi construído na saída de uma gestão e deveria ser discutido nas escolas, o que não ocorreu. Assim, está na pauta para 2021 um diálogo com o Currículo para retomada no texto de forma a garantir a colaboração da equipe escolar.

de imediato compreendam a relação entre a escrita e a linguagem. Tampouco se subvaloriza esses sujeitos, supondo que nada sabem até que o professor lhes ensine. (SÃO LUÍS, 2014b, p. 29).

Nesse sentido, a rede municipal compreende que a alfabetização é indispensável na apropriação do sistema de escrita e no letramento como a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso. Entende-se, para tanto, que o professor deve possuir qualificação para desenvolver seu trabalho no processo de alfabetização em contextos de letramento.

Sustentados nessa concepção, a recomendação para as escolas pauta-se na necessidade de atender às demandas da contemporaneidade de forma mais ampla, reflexiva e integral (SÃO LUÍS, 2014b). Nesse cenário, os debates foram essenciais para o entendimento da concepção de alfabetização e letramento, embasando os princípios das ações didático-pedagógicas (SÃO LUÍS, 2014b).

O NALF foi institucionalizado por meio da Portaria nº 317/2016 (SÃO LUÍS, 2016b). Esta define as atribuições por meio das ações inicialmente já desenvolvidas pelo setor e, devido à necessidade de representação legal de suas ações e objetivos, fica definido no art. 3º que o Núcleo deverá:

- I-Realizar estudo sobre alfabetização;
  - II-Promover e realizar ações formativas para os profissionais da Educação que atuam no Ciclo de Alfabetização;
  - III-Contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização;
  - IV-Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe de Acompanhamento, nas análises dos resultados da avaliação de aprendizagem da rede e nas externas-PROVINHA BRASIL e AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO- ANA e
  - V -Contribuir na construção da política de alfabetização da Rede Pública.
- (SÃO LUÍS, 2016b, p. 1).

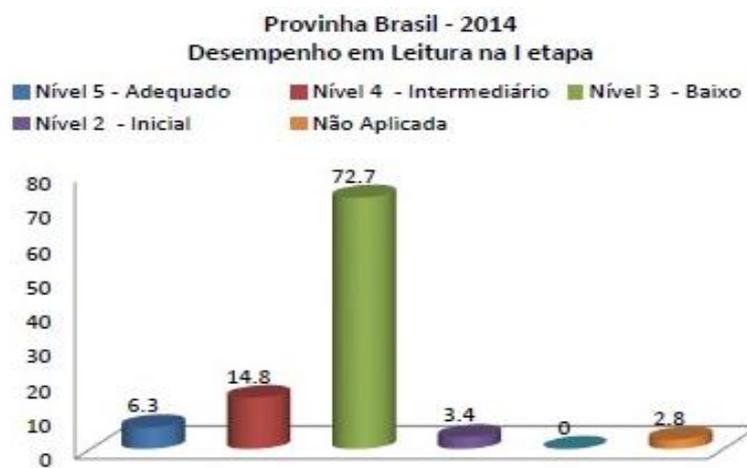
Embora uma das atribuições fosse dialogar sobre as avaliações, quando o núcleo foi constituído não tínhamos um sistema de avaliação próprio, o que nos impossibilitava de termos um retrato mais próximo sobre como os estudantes estavam no processo de leitura e escrita. Então, para tal análise, recorreremos às avaliações externas em larga escala utilizadas nesse período e às fichas de acompanhamento pedagógico.

Compreendemos que a avaliação em larga escala é mais uma ferramenta e deve ser considerada para colaborar com a gestão central e local no planejamento. Porém, devem-se

observar outras variantes, como as peculiaridades de cada espaço escolar, as situações adversas pelas quais residem os estudantes, bem como a equipe docente em sua qualificação e expectativa de aprendizagem para os resultados, possibilitando às escolas o desenvolvimento de suas intervenções.

A primeira ação, ocorrida entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015, foi desenvolvida por meio dos dados da Provinha Brasil<sup>13</sup>, apresentados em seguida no Gráfico 1. Nele, podemos observar como se encontravam os estudantes da rede nessa avaliação:

Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes em leitura



Fonte: São Luís (2014c).

Durante um mês, realizamos visitas às escolas no núcleo centro com o objetivo de observar como as práticas pedagógicas em alfabetização eram desenvolvidas e proporcionar momentos de escuta com os professores. A receptividade dos docentes nas escolas foi positiva, em parte porque todas as técnicas eram professoras alfabetizadoras e já conhecidas devido ao período de formação do PNAIC. Embora a observação de sala fosse uma ação pouco desenvolvida pela equipe da secretaria, não houve resistência e isso levou o NALF a tornar o trabalho de observação de sala uma ação permanente.

<sup>13</sup> A Provinha Brasil era uma avaliação diagnóstica que visava investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. A proposta era oferecer informações que pudessem orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Era um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornecia informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, conforme a Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>.

Dessa forma, estruturamos o trabalho no setor a ser desenvolvido, considerando a realidade *in loco*. Na Tabela 2, apresentamos como foram organizadas as visitas:

Tabela 2 - Mapeamento das técnicas no Núcleo Centro em 2014

NÚCLEO CENTRO				
Nº DE TÉCNICAS	Nº DAS UBES ATENDIDAS	Nº de turmas		TOTAL DE TURMAS
		MATUTINO	VESPERTINO	
2	2	12	8	20
1	4	16	5	22
1	2	19	2	21
2	4	24	0	24

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir do Relatório Quadrimestral da SEMED de 2014.

Na Tabela 2, a distribuição das técnicas foi organizada considerando o número de escolas e turmas, e o critério era garantir as visitas a fim do acompanhamento pedagógico, de orientações e possíveis intervenções e direcionamento na prática docente. Em reunião com os gestores das escolas acompanhadas, a superintendente apresentou o Núcleo e as orientações das ações a serem desenvolvidas. Estas estavam alinhadas às concepções pautadas na Política de Alfabetização (SÃO LUÍS, 2014a, p. 20). O documento apresentava os seguintes objetivos:

- a) garantir de forma sistemática o acompanhamento das ações didático-pedagógicas no 1º ciclo com foco na alfabetização dos estudantes;
- b) analisar junto ao(s) gestor(as) e Professor(as) Suporte pedagógico o levantamento dos registros de desempenho dos estudantes;
- c) analisar os registros organizados na escola do nível de alfabetização, de letramento e matemática dos alunos, observando e intervindo, quando necessário, na sistematização e nas condições em que ocorre o desenvolvimento do trabalho nas turmas do 1º Ciclo<sup>14</sup>;
- d) identificar a carência de professores(as) alfabetizadores(as);
- e) avaliar o nível de competência profissional e compromisso do professor alfabetizador com a turma na efetivação dos resultados alcançados;
- f) acompanhar o acesso e uso, pelos professores alfabetizadores, aos recursos pedagógicos necessários ao bom andamento da rotina;
- g) acompanhar e orientar o plano de aula do(s) professor(as) alfabetizador(as);

<sup>14</sup> A Rede Municipal permaneceu com o regime ciclado em sua totalidade até 2016. Em 2017, ocorreu a aprovação da sistemática de Avaliação e conseqüentemente a reorganização do Ensino Fundamental, permanecendo apenas o Ciclo de Alfabetização.

- h) observar a sala de aula de forma a identificar a existência, ou não, de um ambiente alfabetizador adequado que propicie a aprendizagem dos estudantes;
- i) analisar o desempenho da aprendizagem dos estudantes, disponíveis e atualizados pela escola a cada período letivo;
- j) acompanhar as ações de formação continuada e de planejamento de forma a garantir a discussão, a reflexão e a análise das ações pedagógicas desenvolvidas;
- k) observar as estratégias utilizadas pela escola para auxiliar os estudantes que apresentam dificuldade na leitura, na escrita e na matemática, fazendo as devidas intervenções quando o caso assim o exigir.

Percebemos, nas orientações, a intencionalidade de observação e diálogo sobre as práticas do professor alfabetizador, pois, para que os estudantes aprendam, é necessário compreender as concepções nas quais este profissional ancora sua prática. Nesse sentido, buscou-se observar se as metodologias aplicadas estavam em consonância com as práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento (SOARES, 2009).

Desse modo, o objetivo era acompanhar as escolas promovendo suporte técnico-pedagógico junto ao gestor e sua equipe escolar nas turmas de alfabetização, com foco no sucesso do estudante e ênfase na gestão nas dimensões de aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional (SÃO LUÍS, 2015b).

Como equipe, destacamos a partir das observações:

- a) algumas apontaram a presença efetiva dos gestores e, em alguns espaços, o envolvimento com a equipe escolar, engajados na aprendizagem, enquanto outras aspiravam melhorias na gestão;
- b) falta de estímulo pela equipe escolar, devido às condições pedagógicas e de infraestrutura precárias;
- c) análise da avaliação em larga escala, porém necessitando de um diálogo mais horizontal, com os professores do 1º e 2º ano e a equipe gestora, a fim de planejar intervenções pontuais com vistas à melhoria da aprendizagem, entre outras (SÃO LUÍS, 2014b).

Refletindo sobre algumas constatações já sinalizadas, em reunião foi decidido um retorno reflexivo para as escolas. Cada técnica participou da jornada pedagógica colaborando com uma pauta formativa, um importante momento de mediação entre secretaria e escola. Nesse esteio, a pauta consistia em refletir sobre avaliação e planejamento. Pela primeira vez, professores do 1º ano das escolas que acompanhamos tiveram acesso a essas avaliações da Provinha Brasil aplicadas no Segundo Ano (SÃO LUÍS, 2015c).

Tendo em vista que preconizou a criação da portaria, consideramos a relevância dessa ação na escola. Embora tenha sido por um curto período, de dezembro de 2014 a janeiro de 2015, serviu de subsídio para o NALF trilhar seu trabalho pelo viés da proposta de estar na escola, dialogar e perceber a diversidade do fazer pedagógico com vistas a propor uma reflexão sobre a práxis.

Concomitantemente a essa ação, foi nos direcionado coordenar o II Ciclo de Debates “O PNE E MUITO MAIS”, com a temática geral “Alfabetização”, em parceria com o Instituto Formação<sup>15</sup>, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>16</sup> e a SEMED, definindo como seria a participação dos sujeitos.

Os temas abordados foram: “Ensino Fundamental: realidades e potencialidades”; “Oralidade, Alfabetização e Letramento: debates atuais”; “Alfabetização: aprendendo a base alfabética e a interpretação social”; e “O ato de alfabetizar e Alfabetização e novas tecnologias”. Participaram desses encontros equipes da SEMED e representações das escolas (SÃO LUÍS, 2015d), como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Número de vagas para o Ciclo de Debates em 2015

<b>SETOR/GRUPO FORMATIVO</b>	<b>Nº DE VAGAS</b>
Equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico	15
Formação de Professores Alfabetizadores	08
Formação de Professor(a) Suporte Pedagógico e Gestor(a)	02
Centro de Formação do Educador	02
Superintendência da Educação de Jovens Adultos	02
Superintendência da Educação Infantil	02
Superintendência da Educação Especial	02
Equipe de Currículo	02
Núcleo de Alfabetização	02
Correção de Fluxo Escolar	02
Professor(a) Suporte Pedagógico	09
Programa Mais Educação	02
Professores	05
<b>Total</b>	<b>55</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2022) a partir do Relatório Quadrimestral da SEMED de 2015.

Para esse debate, convidamos 50 representantes entre servidores da SEMED e da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 8 anos), com a expectativa de debater as demandas

<sup>15</sup> O Instituto Formação é uma Organização Não Governamental (ONG) que trabalha com várias frentes e sempre em parceria com o município de São Luís e outros, do Maranhão.

<sup>16</sup> UNICEF é o Fundo das Nações Unidas para a Infância, que trabalha pela garantia dos direitos da criança e adolescente, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência.

relativas ao referido tema, fazendo intersecção com a formação do PNAIC e os esforços já empreendidos pela SEMED, para tratar o analfabetismo. Nesse sentido, toda a mobilização desses participantes ficou sob a responsabilidade do NALF, o que entendemos ser muito provocador para refletir desde a educação infantil até a EJA sobre a aprendizagem de leitura e escrita, desde anos iniciais, e suas implicações.

Decidimos que os participantes seriam os representantes dos setores que trabalham diretamente nas escolas e os representantes das superintendências, pois todos tratam da alfabetização. Convidamos também o(a) Professor(a) Suporte Pedagógico e os professores para discutirmos sobre as práticas de alfabetização, o que estabeleceu um diálogo horizontal.

Em março de 2015, a Coordenação do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), em reunião com a Secretária Adjunta de Ensino, a superintendente da SAEF, a Coordenação do Núcleo de Alfabetização e a representação dos Técnicos de Acompanhamento Pedagógico, apresentou os resultados das avaliações da Provinha Brasil 2014. A partir dessa reunião, foi definido que cada coordenação faria seu plano de ação para 2015, considerando a intervenção com as escolas que tiveram baixos resultados.

Ressalta-se que, nesse período, na rede municipal, a Provinha Brasil era o principal indicador de desempenho dos estudantes em leitura utilizado. Essa avaliação foi criada com o objetivo de aferir o nível de leitura e de matemática dos estudantes do segundo ano de escolarização nas diversas redes públicas de ensino de todo o país. Além disso, possuía em sua matriz de referência as capacidades essenciais de alfabetização e a sua metodologia possibilitava aferir em que nível as habilidades foram ou não desenvolvidas.

De acordo com os dados obtidos no Gráfico 1, 72,7% das turmas, no teste de leitura, encontram-se no nível 3 (abaixo). Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. Entretanto, necessitam desenvolver ainda as capacidades que lhes permitam ler textos e localizar informação, assim como realizar algumas inferências e compreender qual é o assunto do texto (SÃO LUÍS, 2014a).

Sob este ponto de vista, diante dos baixos índices de proficiência em leitura na avaliação em larga escala Provinha Brasil e na ANA, o Núcleo de Avaliação reuniu-se, em 2015, com a SAE e todas as coordenações da SAEF, após análise dos resultados referentes ao rendimento dos estudantes do Ciclo de Alfabetização, sendo definido ao NALF o desenvolvimento de uma ação pontual e formativa para o primeiro ano.

Essa decisão foi dialogada com a superintendente, que coadunou com a ideia de oferecer formação à equipe escolar. Partiu-se do princípio de que ler e escrever textos com autonomia seria essencial no 1º ano do Ciclo de Alfabetização, apropriando-se do Sistema de Escrita Alfabética. Isso de acordo com a proposta do PNAIC, que advogava em favor da organização dos tempos escolares no que diz respeito à organização curricular, considerando os diferentes eixos da Língua Portuguesa: “[...] de modo a se garantir que, desde o 1º ano, as crianças vivenciem atividades que as façam avançar em seus conhecimentos relacionados tanto à leitura e produção de textos, como ao processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética.” (BRASIL, 2012b, p. 15).

Assim, na perspectiva de que os estudantes do 1º ano precisavam dessa apropriação em contextos de textos reais que circulam na sociedade e com sentido, com a solicitação feita pela Superintendência da Área de Ensino Fundamental foi estruturada a formação, consolidando um trabalho voltado para a articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, a proposta de formação continuada em serviço ocorreu de maio de 2015 a janeiro de 2016, com o tema “Alfabetização e Letramento aos 6 anos: um desafio da equipe escolar”, com o objetivo de fortalecer a política de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Luís e com o monitoramento das ações didático-pedagógicas nas salas do 1º ano, garantindo a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em serviço.

Além dos professores, foram convidados(as) os(as) Professor(as) Suporte Pedagógico, gestores e Técnicos de Acompanhamento Pedagógico, por entendermos que o diálogo deve acontecer entre os pares que estão no âmbito escolar.

A proposta formativa foi definida a partir dos estudos do PNAIC e de outras literaturas, considerando a realidade das turmas que estávamos acompanhando. Os temas traziam reflexões teóricas e metodológicas na perspectiva do alfabetizar em contextos de uso social, resgatando importantes contribuições dos estudos de Ferreiro, Soares, Moraes, entre outros.

Ao observarmos nas escolas as práticas pedagógicas, foram constatadas algumas fragilidades nos atos de leitura e escrita, e buscou-se, por meio da formação continuada em serviço, atingir os objetivos específicos (SÃO LUÍS, 2020). O NALF, nas discussões para a estruturação da formação, considerou os olhares da equipe nas visitas, que apontaram para as necessidades em que uma formação poderia ser trabalhada, considerando a carga horária e o tempo na formação. Assim, elencamos os seguintes objetivos:

- a) conhecer a concepção de alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização e implicações no “que”, “como”, “por que” e “para quem” ensinar nesse ano;

- b) reconhecer a garantia da aprendizagem dos estudantes de seis anos como responsabilidade da equipe escolar;
- c) refletir sobre como os estudantes aprendem no 1º ano na perspectiva do cuidar, educar e brincar no contexto de alfabetização e letramento;
- d) conhecer atividades por níveis psicogenéticos<sup>17</sup> e sua aplicabilidade, tendo como pontos de partida a avaliação diagnóstica, o planejamento no Ciclo de Alfabetização e os temas organizados.

A partir dos objetivos, estruturamos os temas de cada encontro de forma cuidadosa para poder oferecer um espaço dialogado em que os professores fossem acolhidos da entrada à saída, sobretudo provocados a refletir sobre o estudante do primeiro ano e quais perspectivas para sua aprendizagem nas práticas de leitura e escritas são oferecidas a eles, considerando as concepções dos docentes nesse processo por meio de questionário e o acompanhamento nas turmas que davam significado às reais necessidades apontadas pelos docentes em sala e nas avaliações feitas no espaço formativo.

Nessa perspectiva, buscamos, a partir da nossa experiência como formadoras, professoras e também pelo trabalho inicial do NALF nas escolas, propor reflexões teóricas e práticas sem perder de vista que os trabalhos docentes a partir dos acompanhamentos seriam base para o desenvolvimento dos temas propostos.

No Quadro 1, apresentamos a organização dos temas desenvolvidos na formação com turmas do primeiro ano.

---

<sup>17</sup> O propósito principal com esse objetivo era revisitar as contribuições das pesquisadoras e fomentar a discussão sobre os níveis sem intuito de classificar, e sim pensar sobre suas ideias a partir desses níveis e como propor intervenções para que avançassem em novas descobertas.

Quadro 1 - Temas propostos pelo Núcleo de Alfabetização para formação continuada em serviço em 2015/2016

QTD	TEMAS
1	Currículo: concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização?
2	Eixos estruturantes de Língua Portuguesa – Direitos de aprendizagem a serem garantidos no 1º ano
3	Relação Direitos de Aprendizagem/Capacidades de Língua Portuguesa: reflexão sobre o que ensinar nas salas do 1º ano/ciclo de alfabetização
4	Psicogênese da Língua Escrita – caracterização das hipóteses segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky
5	Planejamento, Modalidades Organizativas e a Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento
6	Avaliação: instrumentos para redimensionar a prática pedagógica – fichas de acompanhamento e monitoramento
7	Atividades diversificadas respeitando a heterogeneidade da turma quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)
8	Trabalho com os diferentes gêneros textuais em salas de alfabetização
9	Leitura, escrita e oralidade no ciclo de alfabetização
10	Produção textual: possível na sala do 1º ano/ciclo de alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir da proposta de formação do Núcleo de 2016.

A formação continuada em serviço aconteceu uma vez ao mês no dia do Planejamento<sup>18</sup>(PL) do(a) professor(a), para não comprometer os dias letivos dos(as) estudantes. Considerando os dias a serem diversificados para a formação, buscaram-se várias estratégias de modo a garantir a presença por meio de trocas dos colegas nas datas de encontros, ou era articulada junto ao gestor a possibilidade de reorganizar o dia do PL do professor para o dia da formação, que acontecia nas segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, das 7h30 às 11h30 e das 13h30 às 17h30. Os espaços utilizados eram de acordo com a disponibilidade cedida em parcerias obtidas pela coordenação do NALF e SAEF, sendo eles: Escolas Estaduais, Universidade Federal do Maranhão, auditório da SEMED, Convento das Mercês, entre outros.

Um dos maiores desafios nesse tocante foi garantir que todos participassem das formações. A rede passava por um momento sem formações específicas e o CEFE estava há mais de seis anos sem atividades, uma realidade diferente nas gestões de 2002 a 2008, em que a rede tinha uma política forte na formação continuada oferecida pela secretaria nas escolas (LEAL, 2015).

A efetivação da formação em 2015/2016 foi desafiante. Além do espaço de que não dispúnhamos, faltavam materiais didáticos (*datashow*, cartolinas, pincel, copiadoras etc.). No

<sup>18</sup> Nesse período, as escolas não tinham um dia específico por ano para a Hora-Atividade. Eram dias variados, ocasionando muitas dificuldades para o NALF em organizar as turmas, e somente em 2018 foram organizados pela secretaria os dias, sendo na segunda-feira para o 1º ano.

entanto, mesmo com as dificuldades, destaco o apoio da superintendente no engajamento em garantir as copiadoras e alguns materiais didáticos por nós solicitados. Os dois anos de formação foram fruto de um trabalho colaborativo e significativo pela sua relevância em discutir sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, considerando os dados alarmantes de alunos que não estavam se alfabetizando.

O alcance de resultados prósperos efetivou-se por meio das avaliações das professoras que participaram. Ao final de cada encontro, elas avaliavam e sugeriam para o próximo encontro o que gostariam de lhes ser ofertado para melhorarem em sua prática em sala. No que se refere ao acompanhamento, as técnicas averiguavam o que estava sendo estudado na formação, bem como as ações das professoras em sala de aula. Contudo, o tempo era bastante restrito e poucos professores participavam. As formadoras se desdobravam entre o tempo de estudo, o monitoramento nas escolas que participavam ativamente e outras atividades solicitadas pela SEMED.

Após os dois anos de formação com os professores do 1º ano e a equipe escolar, decidimos visitar as turmas dos professores alfabetizadores para observar e dialogar sobre as aprendizagens na formação e o que estava de fato reverberando na sala de aula. Fizemos esse monitoramento por três meses, e esse momento nos fortaleceu a ideia de que a formação e o diálogo sobre o fazer pedagógico devem ser contínuos e de que o professor tenha autonomia intelectual (SÃO LUÍS, 2015a). Foi uma forma de avaliar o nosso trabalho e perceber como os professores pós-formação atuam no seu fazer pedagógico. Essa atividade foi desenvolvida em um curto período de tempo, aproximadamente três meses, quando acontece a mudança de gestão e novas diretrizes são dadas na secretaria.

Em 2017, uma nova gestão assume a pasta da educação, e o NALF, com o objetivo de apoiar as ações da SAEF, assume novas demandas. Os indicadores do 3º ano ainda apontaram o grande número de estudantes sem saber ler e escrever, e precisávamos migrar do 1º para o 3º ano e desenvolver uma intervenção.

A proposta surgiu da necessidade de alfabetizar os estudantes não alfabetizados ou retidos do 3º ano. Partindo dessa demanda, ofereceu-se uma Formação Continuada em Serviço com o tema: “Orientações para o Grupo de Apoio Didático Escolar (OADE)”, com o objetivo de garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, por meio de situações didáticas planejadas para a construção da base alfabética em práticas de letramento e em Matemática (SÃO LUÍS, 2018b).

O público atendido foram os Professores Alfabetizadores do 3º ano, o(a) Professor(a) Suporte Pedagógico, os Gestores e os Técnicos de Acompanhamento Pedagógico, totalizando

42 escolas distribuídas em 7 Núcleos, com um total de 112 participantes. Entre eles, havia 55 Professores Alfabetizadores atendendo a um quantitativo de 1.282 estudantes em 56 turmas. Os encontros formativos aconteceram na UI Sagarana I, UEB Luís Viana e na Faculdade Pitágoras, uma vez ao mês. O objetivo da formação era “aprender a ler e escrever fazendo uso social da leitura e da escrita com os estudantes do 3º ano não plenamente alfabetizados (SÃO LUÍS, 2018b).

No Quadro 2, estão descritos os temas pelo Núcleo de alfabetização para a formação.

Quadro 2 - Temas propostos para a formação com os professores do 3º ano

a) currículo: concepções de alfabetização: o que ensinar nas turmas do 3º Ano;
b) eixos estruturantes de Língua Portuguesa e Matemática;
c) direitos de aprendizagem a serem garantidos no 3º Ano;
d) psicogêneses da língua escrita: concepções à luz de Ana Teberosky e Emília Ferreiro;
e) caracterização das hipóteses de escrita;
f) Sistema de Escrita Alfabética;
g) avaliação; análise da evolução das escritas para redimensionar a prática;
h) planejamento na alfabetização modalidades organizativas e a interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento;
i) relações entre a apropriação do SEA e o letramento nas diferentes áreas de conhecimentos e Atividades diversificadas respeitando a heterogeneidade da turma;
j) trabalho com diferentes gêneros textuais em salas de alfabetização;
k) os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando;
l) leitura, oralidade e produção de textos nas salas do 3º Ano.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos documentos internos da SEMED de 2021.

A fim de que o trabalho fosse efetivado com êxito, desenvolvia-se um planejamento com referência ao material a ser utilizado, cuja abordagem referia-se ao letramento. Sendo assim, havia uma imensurável necessidade de que se ampliasse a abordagem de alfabetizar letrando. A intenção era que os professores obtivessem uma dimensão mais abrangente com relação à usabilidade da cultura da leitura e da escrita, em que se ampliassem as possibilidades pedagógicas referentes à apropriação do sistema de leitura e escrita, respaldando os alunos para a aprendizagem dos diversos gêneros textuais. As temáticas foram, pois, desenvolvidas a partir da formação do PNAIC.

Paralelo a essa formação do OADE, é implementado o PIP na rede. O PIP tem, em princípio, “uma missão comum a todo município” e apoiou-se nos indicadores das avaliações do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), implementado em 2017, para planejar estratégias e acompanhar a evolução dos resultados conjuntamente com os resultados internos da escola, uma estrutura de agentes na escola apoiando a proposta de melhorar a qualidade do estudante (SÃO LUÍS, 2020).

Nesse sentido, busca-se a combinação do pedagógico e social, ou seja, “qualidade social e equidade na educação e sua diretriz ancora-se em cinco compromissos”: “toda criança lendo e escrevendo até os sete anos de idade/oito, todos os alunos progredindo juntos, nenhum a menos, toda escola faz a diferença, toda comunidade participando” (SÃO LUÍS, 2020, p. 12).

Diante do exposto, a organização operacional foi estruturada com as equipes que atuavam diretamente na área pedagógica das escolas, coordenadas pelo Núcleo de Alfabetização por se tratar de uma intervenção nos anos iniciais no ciclo de alfabetização com foco no 3º ano, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Participação de técnicos dos setores 2018/2019

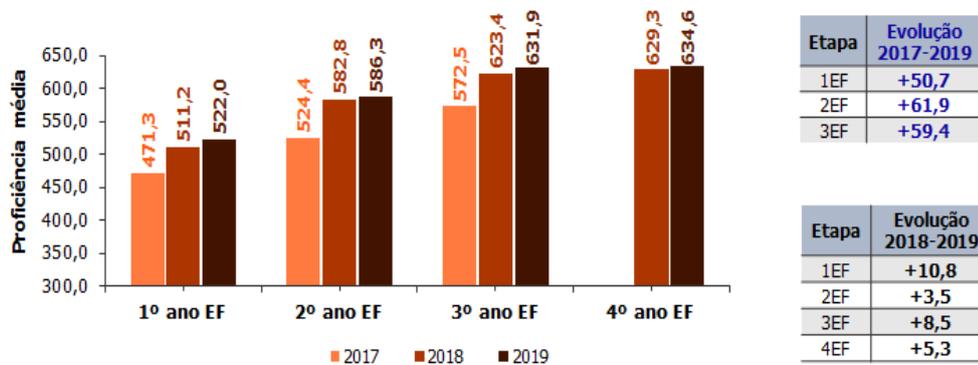
SETOR	NÚMERO DE TÉCNICOS	
	2018	2019
Equipe de Técnico de Acompanhamento Pedagógico	18	20
Núcleo do Currículo	01	01
Formação de Coordenadores Pedagógicos Gestores	0	02
Centro de Formação do Educador	01	03
Superintendência da Educação Especial	01	01
Correção de Fluxo Escolar	0	04
Núcleo de Alfabetização	14	12
Livro didático	0	01
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>34</b>

Fonte: Adaptado pela autora (2022) da SEMED.

De acordo com a Tabela 4, nesses dois anos é possível observar a participação parcial e total dos setores, o que se justifica pelo fato de haver muitas ações simultâneas além da impossibilidade de envolvimento de todos. O NALF esteve à frente de todo o trabalho, apoiando em todas as ações planejadas, dando suporte aos setores do acompanhamento pedagógico. Nesse contexto, houve interação com outros setores e coordenações, e, como consequência dessa parceria, os indicadores apontados na avaliação melhoraram.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta a evolução da proficiência em língua portuguesa no decorrer do tempo.

Gráfico 2 - Comparativo da proficiência média em leitura, 2019

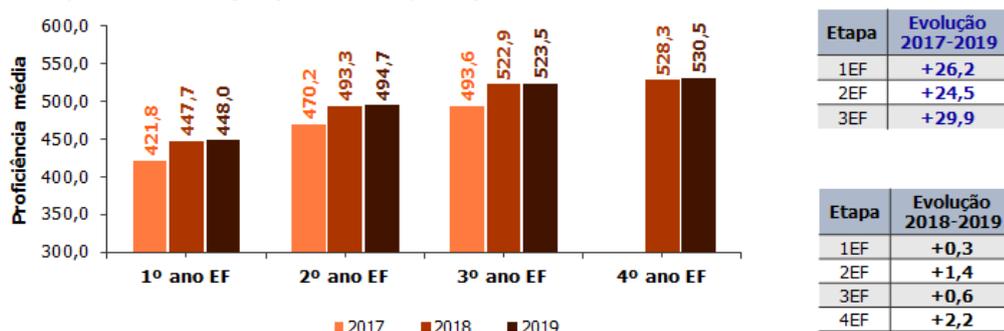
**Proficiência média ao longo do tempo**LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (Geral)  
Escala Própria de Alfabetização (de 0 a 1.000 pontos)

Participação no SIMAE 2019 – Língua Portuguesa – Leitura			
Etapa de Escolaridade	Estudantes Previstos	Estudantes Avaliados	Participação
1º ano EF	6.512	5.409	83,1%
2º ano EF	7.231	6.409	88,6%
3º ano EF	8.526	7.613	89,3%
4º ano EF	9.154	8.202	89,6%

Fonte: CAEd (2019a).

O Gráfico 3 apresenta a evolução da proficiência em matemática no decorrer do tempo.

Gráfico 3 - Comparativo da proficiência média em matemática, 2019

**Proficiência média ao longo do tempo**MATEMÁTICA – 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental (Geral)  
Escala Própria de Alfabetização (de 0 a 1.000 pontos)

Participação no SIMAE 2019 – Matemática			
Etapa de Escolaridade	Estudantes Previstos	Estudantes Avaliados	Participação
1º ano EF	6.476	5.672	87,6%
2º ano EF	7.131	6.569	92,1%
3º ano EF	8.507	7.849	92,3%
4º ano EF	9.149	8.468	92,6%

Fonte: CAEd (2019a).

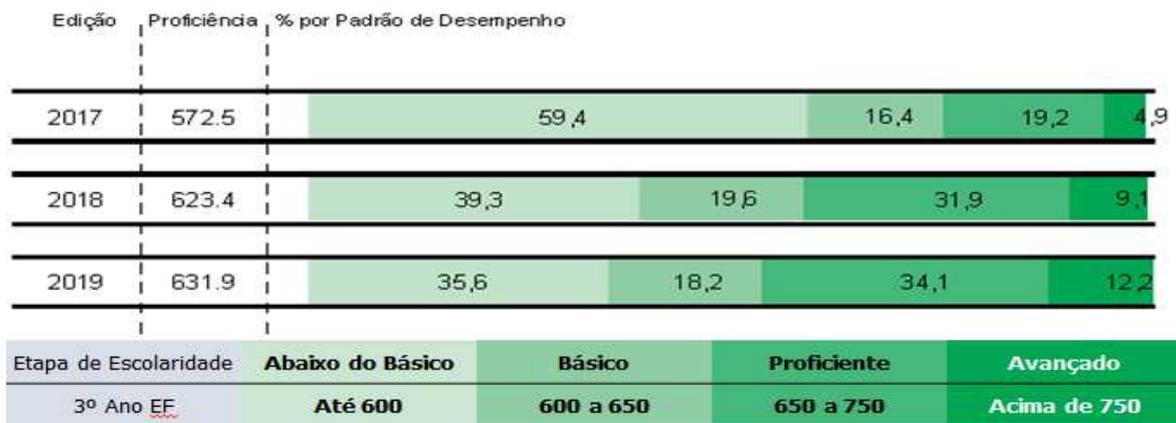
De acordo com os dados obtidos no Gráfico 2, a proficiência média, em 2017, em Língua Portuguesa-Leitura no 3º ano do Ensino Fundamental é de 572,5, apresentando uma evolução

em 2019, atingindo 631,9, demonstrando, portanto, que os estudantes desenvolveram habilidades na Apropriação do SEA.

Não obstante, em Matemática esses mesmos estudantes conseguiram aumentar a proficiência de 493,6, em 2017, para 523,5, em 2019. Para tanto, cabe uma leitura detalhada acerca dos padrões de desempenho, sobretudo no que se refere à distribuição em Língua Portuguesa.

O Gráfico 4 apresenta a distribuição da proficiência por padrão de desempenho dos estudantes do 3º ano em língua portuguesa.

Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes por Padrão de Desempenho – 3º ano, Língua Portuguesa



Fonte: CAEd (2019b).

Nesse contexto, é possível verificar que, em relação à análise dos padrões de desempenho, 59,4% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa – Leitura, encontrava-se, em 2017, no padrão abaixo do básico, ou seja, esses estudantes apresentam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade. Já em 2019, esse percentual reduz significativamente.

Esse resultado, de fato, se deu construído por diversos sujeitos da educação municipal, todos com foco na melhoria da qualidade do ensino. A gestão central, entendendo a importância das intervenções e apoiando de diversas formas, contribuiu para tal avanço no letramento.

Dessa forma, o esforço da equipe escolar em efetivar as ações planejadas coletivamente nos espaços escolares e formativos, lançando mão de novas estratégias de ensino para que os alunos aprendessem, e o apoio incondicional da equipe pela escola e pela secretaria proporcionaram um avanço significativo. Decerto, não basta propor simplesmente a participação dos professores, é importante que o gestor promova a participação de todos os

atores que atuam dentro da escola, os quais, de forma direta ou indireta, foram partícipes dos resultados supracitados.

Nas ações formativas do NALF, embora tenha sido inicialmente com uma pouca representação docente e da equipe escolar, no decorrer das ações desenvolvidas conseguiu-se mobilizar toda a comunidade escolar com o foco no estudante.

No Quadro 3, podemos observar a participação formativa dos professores, o que entendemos ter sido uma das estratégias preponderantes para a melhoria dos resultados, entre outras ações intersetoriais.

Quadro 3 - Ações formativas desenvolvidas pelo NALF (2015-2019)

AÇÕES FORMATIVAS EM 2015/2016					
ANO	TURMA/ ANO	MÊS	TEMA	CH	QTOS PROF
2015	3º	Maio a dezembro	Programa Alfabetiza Maranhão: Estudo e Planejamento sobre Alfabetização e letramento	60h	18
	1º	Junho a dezembro	“Alfabetização e Letramento aos 6 anos: um desafio da equipe escolar”	60h	65
2016	1º	Junho a dezembro	“Alfabetização e Letramento aos 6 anos: um desafio da equipe escolar”	60h	93
2017	3º	Maio de 2017 a janeiro de 2018	Orientações para o Apoio Didático Escolar-OADE: livro no “Mundo das letras”	60 h	90
2018	1º	Outubro	A Base Nacional Comum Curricular e a Matriz de Referência do SIMAE como eixos norteadores de práticas pedagógicas e o Plano de Intervenção Pedagógica-PIP 60 Lições	8h	180
	2º				165
2019	3º	Março a dezembro	Intervenção Pedagógica-60 lições	60 h	218

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de documentos internos da SEMED de 2018.

Sendo o Currículo um dos importantes eixos da Política do Programa Educar Mais Juntos, no Direito de Aprender (SÃO LUÍS, 2017), destacado anteriormente, teve-se como meta de trabalho, em 2018/2019, a reformulação da Proposta Curricular após a aprovação da BNCC em dezembro de 2017. A secretaria, por meio da Portaria nº 300/2018, constituiu os Grupos de Trabalho (GTs), com o objetivo de reformular o referido documento. Nesse sentido, o núcleo participou ativamente, em consonância com a previsão do art. 2º:

os Grupos de Trabalho da Proposta Curricular são compostos por professores e especialistas lotados na rede pública municipal de ensino e com exercício

em funções técnicas e na docência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. (SÃO LUÍS, 2018b, p. 12).

De acordo com a Portaria, que estabelece o perfil dos participantes e coaduna com o item III da Portaria nº 317/2016 do NALF, qual seja: “contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização” (SÃO LUÍS, 2016b, p. 1), foi organizado um cronograma de encontros com pautas definidas para as produções de cada ano, como pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4 - Apresentação do cronograma de trabalho dos GTs, 2018

MÊS	DATA	TEMA DE TRABALHO
JUNHO	13	(Discussão sobre a BNCC – introdução), marcos e estrutura (até a página 32).
AGOSTO	15	Retomada da leitura da BNCC. Avaliar como está a recepção da Base nas escolas. Leitura da Proposta Curricular.
	22	Revisitando os Fundamentos Legais e Pedagógicos da educação básica
	29	Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Propósitos e finalidades no Ciclo de Alfabetização.
SETEMBRO	12	As áreas do Conhecimento
	19	Área de Linguagem: conceitos e competências específicas de Linguagens no Ensino Fundamental 1º ao 5º Anos
	26	A língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades
OUTUBRO	03	Contribuição dos Temas Integradores Para O Ensino de Língua Portuguesa
	17	Língua Portuguesa 3º ano – Conteúdos e Habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º e 2º períodos
	24	LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO – Conteúdos e Habilidades que devem ser desenvolvidas no 3º e 4º períodos e MATEMÁTICA 3º ANO – Conteúdos e Habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º e 2º períodos
NOVEMBRO	7	Organização do trabalho pedagógico (Sequência didática, rotina pedagógica, plano de aula, projeto didático - orientações metodológicas)
	14	Orientações Metodológicas e Situações de Aprendizagem em Língua Portuguesa
	28	Orientações Metodológicas e Situações de Aprendizagem em Matemática
DEZEMBRO	12 e 13	Conclusão do texto sobre alfabetização e transição da educação infantil para os anos iniciais 1º e 2º
	14	Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: propósitos e finalidades na transição de ciclo para anos, a partir do 3º ano

Fonte: Adaptado pela autora (2022) de documentos internos do Núcleo do Currículo da SEMED de 2018.

Em 2019, os GTs dos anos iniciais no primeiro semestre focaram na discussão da organização do trabalho pedagógico com relação aos planos e às orientações metodológicas que facilitam o trabalho do professor na sala, com foco nas experiências positivas dos professores participantes. Outro tema abordado no semestre foi a orientação ao professor no sentido de trabalhar com o diagnóstico e os instrumentos que possibilitam a avaliação no Ciclo de Alfabetização, relacionando-os às orientações definidas pelo SIMAE.

As reuniões neste período normalmente eram desenvolvidas a partir de uma pauta de alinhamento nos temas e ações para os três anos do ciclo, e os encontros coadunavam com as diretrizes da Hora-Atividade (HA), que definem as segundas-feiras para as turmas de 1º ano, as terças-feiras para o 2º ano e as quartas-feiras para o 3º ano. Os encontros aconteceram semanalmente e todos os envolvidos participaram efetivamente dos encontros. Entre novembro e dezembro, foi realizada a consulta pública por meio de reuniões com as escolas, na responsabilidade dos coordenadores dos GTs.

Por desempenhar diversos níveis de papéis de acordo com as necessidades que surgem na rotina da SEMED e na escola, o NALF não teve como organizar a sua rotina de trabalho, que é a peça fundamental e que foi deixada em segundo plano. Tudo isso porque as próprias emergências foram surgindo, causando à equipe um sentimento de desorganização sem falar do sentimento de incapacidade em atender a todas as demandas.

A participação do NALF na ação proposta pelo currículo foi efetiva, porém tímida, considerando o que já foi dito anteriormente. Nas discussões dos temas e na produção escrita da proposta, a presença do setor era muito solicitada, pois estamos regularmente no âmbito escolar *in loco* e estudando sobre alfabetização. Temos integrantes que trabalham em turmas de alfabetização, por outro lado não foi possível a participação de toda a equipe nos encontros, haja vista as demandas formativas com os professores do ciclo devido às intervenções e formação de toda equipe técnica, o que nos levou a colaborarmos pouco (SÃO LUÍS, 2020).

Sob essa ótica, entendemos que nossa contribuição deveria ser mais efetiva e colaborativa na construção do referido documento, e, para garantir a participação, ingressaram nos GTs somente as técnicas de 40 horas. Como coordenadora nesse processo, relatamos que foi complexo e difícil conciliar as atividades já em desenvolvimento com a nova demanda do currículo, e, embora tenha participado da coordenação e das demais, produzimos pouco.

Do ponto de vista pedagógico, penso termos aberto muitas possibilidades por meio de pautas que levaram as coordenações da SAEF à reflexão sobre alfabetização e letramento, uma aproximação essencial da equipe gestora e escolar, desencadeando estudos mais aprofundados sobre alfabetização e acolhimento dos técnicos, com vistas a colaborar no fazer pedagógico.

Por outro lado, ao retomar as atribuições, acredito que precisamos nos aproximar dos estudos internos, enquanto grupo, para ancorar em possíveis estudos com técnicos e a equipe escolar sobre os atos de leitura e escrita. Além disso, é importante nos envolvermos em estudos científicos para compreendermos os indicadores das avaliações de forma crítica, identificando as diversas variáveis que influenciaram os resultados obtidos.

A seguir, apresentamos um capítulo de cunho teórico que irá subsidiar nossa pesquisa, que envolve as concepções de alfabetização e letramento, tema de essencial importância para o desenvolvimento e análise desta pesquisa, considerando que as ações desenvolvidas no Núcleo de Alfabetização estiveram intimamente relacionadas a estes estudos.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S): SITUANDO OS CONCEITOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo compreender as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização na rede municipal, considerando seu trabalho desenvolvido no âmbito escolar e na SEMED. Para tanto, buscou-se apoio nas discussões teóricas de autores que abordam os temas alfabetização e letramento, no intuito de que esta pesquisa seja subsidiada.

Apresentamos ainda a pesquisa empírica com atores que trabalham tanto na Secretaria quanto na escola (Ensino Fundamental), com o objetivo de conhecer as percepções sobre o trabalho do NALF na perspectiva de propor um Plano de Ação Educacional executável para o aperfeiçoamento desse setor.

Para tanto, este capítulo está estruturado em três seções. A primeira seção aborda o referencial teórico organizado em duas subseções que tratam do levantamento bibliográfico e da discussão teórica, dando enfoque aos conceitos de alfabetização e letramento nas práticas escolares, respectivamente. A segunda seção apresenta a metodologia da pesquisa em toda sua trajetória metodológica do estudo e, por fim, a última seção versa sobre a análise dos dados produzidos.

#### **3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BASES TEÓRICAS**

Esta seção aborda o enfoque teórico basilar para esta pesquisa e está organizada em duas subseções. Considera-se a reflexão sobre o tema alfabetização e letramento por estes serem conceitos intrinsecamente ligados ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização da rede municipal na qual pretendemos responder à questão central: “quais são os desafios e possibilidades da atuação do NALF na Rede Municipal de São Luís - MA, de acordo com o que foi previsto em sua portaria, para que fosse criada uma identidade como uma política de Rede?” Com base nessa questão de investigação, intencionamos alcançar o objetivo traçado de compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF no período entre 2015 e 2019 com vistas a propor ações que propiciem atender às demandas do setor.

Traçamos, portanto, na primeira subseção, um diálogo com algumas pesquisas a partir do levantamento bibliográfico realizado por meio das dissertações defendidas no programa de mestrado profissional (PPGP/CAEd/UFJF) e de outros sites acadêmicos bem conceituados, objetivando delinear as pesquisas que investigaram a implementação de políticas públicas

municipais em alfabetização, com propostas para melhorar as problemáticas identificadas e as possibilidades direcionadas em suas realidades.

Na subseção seguinte, discorreremos acerca dos conceitos relativos ao tema Alfabetização e Letramento, que subsidiam este trabalho de pesquisa.

### **3.1.1 Levantamento bibliográfico: a trajetória da fundamentação**

Para a pesquisa bibliográfica, recorreremos ao site oficial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), à revista da ABALF, à Biblioteca Eletrônica Científica Online – sciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e ao site de dissertações no banco do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), utilizando os descritores “alfabetização e letramento” e “políticas”. Assim, debruçamo-nos nesta pesquisa fazendo um recorte considerando a aproximação do tema proposto.

Na ANPED, foi selecionado o período entre 2012 e 2017, último período postado no site. A organização se processa por meio de Grupos de Trabalho, não sendo possível usar as palavras-chave. Nesse caso, foram lidos todos os títulos dos textos pesquisados. Primeiramente, recorreremos ao GT 10, que trata da “Alfabetização, leitura e escrita”, e percorremos aproximadamente 250 textos, sendo que, em alguns, fizemos a leitura do texto completo devido haver a palavra “política”, o que poderia se aproximar da nossa investigação, e, por não encontrar, retornamos a buscas no período de 2000 a 2011, contudo sem êxito.

Demos continuação à pesquisa em outros GTs, especificamente o 05, que pesquisa o “Estado e Política Educacional” e 08 a “Formação de Professores”. Em alguns textos, havia abordagens sobre políticas, mas em dimensão nacional, o que distanciava de nossa proposta.

No site da sciELO, utilizamos as mesmas palavras já descritas anteriormente. Foram lidos aproximadamente 180 títulos e alguns resumos acerca do tema proposto, porém não houve nenhuma seleção. Nesta base de dados, a busca se deu especificamente por meio das palavras-chave, sendo acrescentada a terminologia “municipal” na tentativa de encontrar alguma referência, no entanto não foi feita nenhuma seleção.

No site de publicações da ABALF, fizemos uma busca em todas as edições da Revista Brasileira de Alfabetização, que é um periódico científico. Com periodicidade semestral, tem como objetivo principal constituir-se um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para a reflexão e a ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da

leitura e escrita a crianças, jovens e adultos. Seguindo o mesmo percurso das fontes de pesquisa anteriores, a busca totalizou 13 revistas, da 1ª edição até a última. Os textos selecionados estão descritos mais à frente no Quadro 5.

No último site de pesquisa, selecionamos dissertações do banco do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF, sendo inicialmente feita uma busca no período de 2012 a 2020 usando o descritor “alfabetização”. Prosseguindo com a pesquisa, percebemos que, nesse período, foram publicadas 53 dissertações, e a pesquisa também demonstrou existirem dissertações associadas a propostas educativas municipais ligadas à alfabetização.

Logo após esse levantamento inicial, identificamos outros materiais por aproximação ao tema de interesse para a pesquisa e, da mesma forma, procedemos à leitura do resumo, com os mesmos objetivos. Em alguns casos, foi necessário realizar uma leitura mais aprofundada do texto dissertativo buscando dirimir dúvidas que surgiram sobre o tema. As dissertações selecionadas estão descritas no Quadro 6.

Diante da explanação apresentada, seguimos sob a visão dos autores Bauer e Gaskell (2002) de que, no enfoque quantitativo, a avaliação da qualidade está centrada nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade da pesquisa. Dessa forma, Bauer e Gaskell (2002, p. 481) apresentam critérios específicos para a pesquisa qualitativa, classificando-os como:

equivalentes funcionais àqueles da pesquisa quantitativa. São eles: relevância e confiabilidade. A relevância está relacionada tanto à utilidade quanto à importância da investigação. “A confiabilidade, foco de interesse deste trabalho, é assim abordada pelos autores.

Foram exatamente estes “equivalentes funcionais” que utilizamos quando nos deparamos com os dados iniciais, “confiantes” de que os resultados da investigação representam a “realidade”. Em outras palavras, os “indicadores de confiabilidade” mostram que os resultados não são “construídos ou falsificados com objetivos externos à pesquisa”. Tem-se, assim, que:

eles são o resultado de um encontro empírico com o mundo, especificado pelo tempo e espaço, que foi organizado pelos pesquisadores de maneira transparente. Para a pesquisa qualitativa, a confiabilidade é indicada pela a) triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências; b) pela clareza dos procedimentos; c) pela construção do corpus e d) pela descrição detalhada. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 482).

A nossa preocupação com a metodologia de pesquisa foi considerada como uma ferramenta fundamental para a coleta dos dados. Nessa acepção, ela é definida como “o conhecimento geral e a habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados.” (THIOLLENT, 1992, p. 25).

Tendo isto em perspectiva, selecionamos cinco dissertações que investigavam implementações das políticas de alfabetização em suas respectivas redes de ensino e também sobre a concepção de alfabetização e letramento no sentido relativo à formação docente e a projetos desenvolvidos, no contexto das redes de ensino.

No Quadro 5, destacamos as dissertações pesquisadas.

Quadro 5 - Dissertações que enfocam implementação de políticas municipais em alfabetização no Ensino Fundamental

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO DE DEFESA</b>
1. Desafios e perspectivas do Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) para os alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	Andréa Maria Rodrigues Silva	2019
2. A defasagem em leitura e escrita dos alunos da escola estadual professor Benjamim Araújo: um desafio para gestores da atualidade.	Alexandre Pereira Frade	2019
3. Os desafios dos programas de Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal de Teresina-PI.	Dayane Martinelli da Silva Santos	2019
4. Análise da Intervenção Pedagógica com os alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental: um estudo de caso.	Flávia Aparecida de Souza Borges	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira dissertação elencada discute uma pesquisa sobre a política de intervenção pedagógica junto aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O objeto pesquisado consistia na contratação de um professor alfabetizador específico para trabalhar efetivamente com os alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, sendo que as escolas selecionadas para a realização da pesquisa obedeciam a critérios específicos do próprio objeto de investigação, como o fato de estas estarem localizadas em áreas com elevados índices de vulnerabilidade social.

Outrossim, a pesquisa buscou demonstrar as possibilidades do professor alfabetizador na utilização cotidiana da biblioteca para que pudesse desenvolver a competência dos alunos a partir da proposta do projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. Após identificar os problemas, por meio do Plano de Ação Educacional foram definidas as seguintes ações com o

objetivo de possibilitar sua efetivação no sentido de solucionar os problemas identificados, destacadamente: a formação continuada aos professores atuantes no projeto; o atendimento individual aos estudantes que apresentam dificuldades a partir do 2º ano de escolaridade; o detalhamento dos níveis de desenvolvimento que levam os estudantes a chegarem ao 4º ano com tantas dificuldades de aprendizagem; e um Projeto de parceria e colaboração entre escola e família.

A segunda dissertação abordou as políticas implementadas para o enfrentamento da distorção idade/série. Nesse contexto, ficou demonstrado que os casos de estudantes que se encontravam na distorção idade/série, na maioria dos casos, estavam associados ao fato de não terem alcançado sua alfabetização no tempo certo, ficando retidos e não logrando acesso às turmas subsequentes, produzindo o fenômeno da defasagem de aprendizagem.

Diante dessa realidade, a investigação girou em torno do problema sobre quais teriam sido os obstáculos e quais seriam as metodologias utilizadas para solucionar o problema da defasagem em leitura e escrita observada em uma significativa parcela dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, envolvida nessa intervenção.

Após a identificação dos problemas associados ao processo de alfabetização, foi proposta no PAE uma metodologia para solucionar as problemáticas detectadas, sendo que, para tanto, foi necessário: desenvolver capacitação continuada para os professores em suas diversas áreas; atualizar os projetos adotados na rede; estabelecer ações escolares e ações pedagógicas diversificadas; e realizar monitoramento e avaliação do Plano apresentado.

Na terceira dissertação, foi apresentada uma pesquisa referente a uma série histórica sobre a política educacional do município de Teresina, considerando a defasagem de aprendizagem especificamente na alfabetização, elemento conseqüentemente apontado como responsável, na maioria dos casos, pelo fenômeno da distorção idade/série. Nesse sentido, o problema indicado como fio condutor para a investigação estaria localizado no destaque ao que levaria à permanência da distorção idade-série no contexto de quatro escolas da rede municipal de Teresina. A pesquisa está temporalmente situada após 16 anos da implementação dos programas de Correção de Fluxo na capital piauiense.

Diante da identificação do problema, foram propostas ações que deveriam ser adotadas pelas equipes escolares, sendo estas diversificadas conforme sua função. Para os gestores, foi proposto um modelo de formação continuada que contemplaria, entre outros aspectos, o fomento de políticas educacionais em atendimento às especificidades de cada contexto escolar; a atenção ao princípio de inclusão e equidade; e o realinhamento da proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar.

Para os gestores e os coordenadores pedagógicos, foi proposta a ampliação da formação em relação ao fomento das políticas educacionais direcionadas ao princípio da inclusão e da equidade e o realinhamento da proposta formativa no trabalho de monitoramento escolar.

Para o gestor e o professor, foi proposta a ampliação da formação continuada em relação ao fomento das políticas educacionais direcionadas ao princípio de inclusão e equidade e elevação da autoestima dos estudantes. Destacamos ainda que foi proposta a formação com toda a equipe considerando a necessidade do fomento e da melhoria das políticas educacionais que contemplassem os fatores ligados à repetência/evasão, a não alfabetização e o fortalecimento do relacionamento família/escola, buscando a elevação da autoestima dos estudantes;

A quarta dissertação contemplou uma pesquisa sobre alfabetização por meio da implementação de possíveis ações pedagógicas propostas pela Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município de Pará de Minas, visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados nas turmas do 4º ao 9º ano do EF.

A pesquisa em questão apresenta a construção de um documento norteador para o trabalho de intervenção pedagógica com os estudantes não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF. As diretrizes emanadas compreenderam orientações que perpassavam por dimensões administrativas, de pessoal e pedagógica da gestão escolar, e visavam auxiliar o trabalho das equipes escolares além da equipe técnica da regional.

As proposições feitas a partir da pesquisa foram: I - Atendimento individual aos estudantes que apresentam dificuldades a partir do 2º ano de escolaridade, objetivando o seu desenvolvimento; II – Adesão ao Programa Federal Mais Alfabetização (PMALFA), para iniciar o acompanhamento individual desses alunos já no 2º ano do Ensino Fundamental; e III – Conscientização das famílias em relação ao nível de dificuldades dos filhos buscando estabelecer uma parceria visando melhorar o acompanhamento e respectivamente o desenvolvimento dos alunos atendidos.

A quinta dissertação tem a pesquisa voltada para os anos iniciais, 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização, destacando os impactos do uso do material didático elaborado especificamente para esse público. O trabalho buscava saber de que maneira o material utilizado na implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC) na Secretaria Municipal de Juazeiro do Norte poderia contribuir para o alcance dos objetivos desta política.

Diante dessa problemática apresentada, foram propostas as seguintes ações para o enfrentamento dos problemas identificados: criação de grupos de discussão entre Célula de Cooperação com os Municípios/Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CECOM/CREDE) e Secretaria Municipal de Educação sobre acompanhamento pedagógico;

elaboração de instrumentos de acompanhamento; formação continuada para coordenadores pedagógicos com discussão sobre o material MAISPAIC; e criação de grupos de discussão formados por professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Juazeiro do Norte com discussão do material do MAISPAIC.

Realizada essa primeira etapa da pesquisa, percebemos que a “importância da descrição desse processo reside na possibilidade de o leitor entender como os dados foram organizados e sumariados na busca de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 1999). Bauer e Gaskell (2002) explicam que os caminhos que levaram o pesquisador até suas conclusões devem ser explicitados também para que o leitor não necessite se perguntar se elas são válidas e plausíveis.

Podemos compreender, nos trabalhos citados sobre alfabetização e letramento, que a contribuição desses estudos aponta para a necessidade de uma aproximação entre teoria e prática, o que nos justifica quanto à realização da presente pesquisa aqui pretendida. Foi expressamente isto que procuramos realizar, na medida em que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 2001, p. 79).

As dissertações supracitadas proporcionaram identificar a percepção de outros pesquisadores sobre temas que se aproximassem da pesquisa aqui defendida, as contribuições dos desdobramentos por meio das metodologias utilizadas, abordagens e suas proposições. Diante disso, nossa pesquisa foi estruturada estabelecendo um parâmetro de cunho teórico ampliando nosso direcionamento para as bases teóricas e metodológicas, considerando que elas transitaram na pauta sobre alfabetização, bem como em situações de realidades que se aproximaram da nossa.

Nesse sentido, estabelecemos de forma pontual que, para elaborar um PAE, deve ser considerada sua execução e que atenda às demandas identificadas, o que nos levou a refletir sobre as propostas apresentadas no PAE de cada dissertação.

Após essa primeira busca supracitada, seguimos com a investigação na ABALF. Nela, encontramos 122 (cento e vinte e dois) artigos, porém somente um pequeno percentual se aproximava do escopo da pesquisa, ou seja, investigava a implementação de políticas municipais de alfabetização. Além da leitura dos resumos, optamos pela leitura dos artigos completos, pois buscávamos informações mais robustas sobre o tema proposto.

Os artigos selecionados estão elencados no Quadro 6.

Quadro 6 - Artigos que enfocam implementação de políticas municipais em alfabetização no Ensino Fundamental

TÍTULO	AUTOR	ANO DE DEFESA
1- O programa de Alfabetização do estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa	Deane Monteiro Vieira Costa	2016
2- A constituição do diálogo sobre uma política pública para formação continuada com professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro	Elaine Constant; Jefferson William Silva da Conceição; Larissa Leão Luciana Rodrigues	2016
3- A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988)	Fernando Rodrigues de Oliveira; Diego Benjamim Neves	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O primeiro artigo analisa a implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com foco em seus eixos de atuação, estabelecendo um destaque especial para o eixo da avaliação, com centralidade no planejamento estratégico com autonomia. Nesse contexto, discutiu-se a institucionalização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa), de maneira que o principal objetivo seria o estabelecimento de um indicador de qualidade referente às habilidades de leitura de cada aluno. Ficou estabelecido que essa avaliação fosse anual, externa e censitária.

Costa (2016) problematiza a referida política questionando onde estão nossas crianças nas propostas da política implantada, que, embora tenha destacado os eixos de formação e a produção de materiais, ainda prevalece o eixo de avaliação, justificando que somente a infraestrutura de novas estratégias de integração e letramento pode solucionar o fracasso escolar. A autora destaca ainda que a avaliação no programa tem caráter classificatório e menos formativo-diagnóstico.

Nesse sentido, a mesma autora aponta para a reflexão sobre a questão da alfabetização, pois deve ser pensada em sua natureza complexa e requer a garantia de muitas condições nas diversas dimensões por se tratar de uma das esferas mais importantes da formação das crianças, proporcionando espaço de cidadania por meio da cultura leitora e escritora.

O segundo artigo, que trata de uma pesquisa qualitativa por meio de um grupo focal, consistiu em uma trajetória investigativa sobre práticas formativas e outros dilemas do espaço escolar que atuam na alfabetização (CONSTANTE *et al.*, 2016). Para um pesquisador com aproximação com essa temática sobre a qual se propõe desenvolver a pesquisa por meio da

escuta, foi relevante no sentido de apontar caminhos para a pesquisa aqui pretendida. Nessa perspectiva, conhecer a prática de um grupo focal aproximou e esclareceu pontos que fortaleceram nossa percepção.

O terceiro artigo, que trata da implementação do construtivismo em alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo, levou-nos a um resgate histórico da rede municipal de São Luís, por ter como pauta formativa a implementação de formação voltada para os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No Brasil, a partir da década de 1980, escolas começaram a utilizar o construtivismo em sala de aula e mudaram a forma de alfabetizar as crianças. O processo da implementação se deu a partir de concepções para atender a uma rede, e assim todo o país se insere nessa agenda.

De acordo com Oliveira J. (2002), o uso do construtivismo na alfabetização pode resultar em um currículo prescritivo que falha em abordar integralmente o processo de ensino. Assim, ao realizar pesquisas sobre políticas educacionais, é importante levar em conta tanto o histórico quanto as intenções por trás delas. No município de São Luís, adotou-se uma abordagem construtivista para a alfabetização, guiada pelo currículo. Isso permitiu uma melhor compreensão da importância de definir concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, sem torná-las prescritivas e uniformes para todos.

Em relação às lacunas referentes ao processo de análise de dados, entendemos que a pesquisa não se encerra por conta deste trabalho. De acordo com Minayo (1992), existem “dificuldades inerentes a esse processo, no qual os pesquisadores devem sumarizar dados, fazer inferências, apresentar explicações, discutir hipóteses, cotejando as informações coletadas no campo com a literatura sobre o assunto estudado”. No entanto, este processo deve ser permanente e contínuo, contribuindo com isso para “o amplo entendimento do objeto analisado”, neste caso o processo de alfabetização e leitura nos anos iniciais.

Nesse esteio, iremos dialogar na próxima subseção sobre o tema alfabetizar letrando, respaldando as concepções defendidas na rede municipal e fortalecidas pelo Núcleo de Alfabetização.

### 3.1.2 É possível alfabetizar letrando?

Nesta subseção, discorreremos sobre a questão que circunda os eventos de alfabetização e letramento<sup>19</sup> nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordando sobre as possibilidades da proposta de alfabetizar letrando.

Intenta-se, portanto, para a elaboração desta seção, a necessidade de refletir na perspectiva de uma alfabetização para além do conhecimento das letras e sons de forma mecânica. Situa-se na manifestação e circulação da escrita na sociedade que envolve as práticas educacionais envoltas nesses fenômenos que, embora distintos pela sua natureza, são indissociáveis e têm relação direta com a nossa pesquisa, fundamentando nossa análise e proposição para o Núcleo de Alfabetização sobre os aspectos conceituais e metodológicos em que os professores e os estudantes se inserem, fortalecendo a política de alfabetização da rede municipal de São Luís.

Propomo-nos, ainda, tecer considerações importantes sobre o termo letramento, direcionado na escola, especificamente, para a alfabetização, sendo muitas vezes apenas pretexto para alfabetizar, o que distancia as possibilidades mais amplas desse fenômeno social que acontece de forma multiplural (ROJO, 2009).

Desta maneira, trazemos aqui algumas concepções de alfabetização e letramento, bem como a perspectiva de alfabetizar letrando. É válido ressaltar que há muitas pesquisas na esfera acadêmica que se aproximam e distanciam das concepções aqui apresentadas, no entanto iremos assentar nossas discussões nessa perspectiva com nosso olhar crítico e reflexivo.

Nesse sentido, dialogamos com os seguintes autores: Soares (2006, 2016), que aborda a alfabetização e o letramento como processos que devem ser desenvolvidos simultaneamente, mediante o uso de teorias e práticas fundamentadas no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças; Kramer (1986), que trata sobre os dilemas/desafios existentes nas práticas de alfabetização, bem como a necessidade de o professor ter conhecimento sobre aspectos bastante específicos que dizem respeito à natureza do processo de alfabetização; e Cagliari (1998, 2005), que, em sua abordagem sobre os atos de escrita, defende a necessidade de mudança da prática

---

<sup>19</sup> Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais, as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e os significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 25 abr. 2020.

pedagógica no que tange ao ensino fragmentado, como, por exemplo, o ensino focado apenas nas letras e nos sons.

Analisamos, por meio de Street (2007, 2010) e Rojo (2010), a alfabetização associada aos processos de multiletramentos que devem ser compreendidos no contexto escolar, sendo esta temática referência para os autores supracitados sobre os multiletramentos dentro e fora da escola.

Finalmente, embasamo-nos em Ferreira e Perobelli (2017), Macedo (2021), Soares e Batista (2005), que corroboram a importância da alfabetização e letramento, enfatizando que a formação docente proporciona mudanças nas práticas pedagógicas visando que cada criança tenha assegurado o seu direito de aprender, participando do mundo da leitura e da escrita.

Os conceitos de Alfabetização e Letramento têm sido pauta da gestão central da Secretaria Municipal de Educação, conforme descrito no capítulo anterior. Temos uma política de formação continuada consolidada, entretanto atravessamos um longo período sem o oferecimento dos processos formativos, tanto por parte da Secretaria, como também da escola.

Esse cenário pode ter contribuído para o aumento considerável de estudantes que não concluíram o 3º ano e que apresentaram falta de compreensão na leitura e na escrita, conforme resultados apontados na ANA, além das avaliações diagnósticas feitas nas escolas e na rede, a exemplo do SIMAE.

Nesse contexto, refletir sobre a aprendizagem da leitura e escrita é fundamental. O debate instaurado na academia e nas esferas municipal, estadual e federal sobre o fracasso na alfabetização aponta para a importância de compreender esses dois conceitos que estão diariamente sendo trabalhados nas turmas dos anos iniciais. É sabido que estamos garantindo o acesso e a permanência, contudo não basta garantir o estudante na escola. São necessárias boas práticas que possibilitem significativas aprendizagens, caso contrário esses sujeitos tornam-se residentes por anos no âmbito escolar sem ter aprendido.

Sobre o conceito de alfabetização, encontramos nos estudos de Soares (2006, p. 15) que “alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita”. Para a autora, a “alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Esse processo de aquisição destacado pela autora deve ser baseado em práticas sociais de leitura e escrita, e não uma ação mecânica de apenas levar as crianças a trabalharem letras e sons.

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que

se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras. (SOARES, 2016, p. 328).

É também relevante que se destaque que a terminologia *alfabetização* seja familiar, o que designa a ação de alfabetizar, de “ensinar a ler e a escrever”, e que seja tão pouco familiar o termo alfabetismo, designando o “estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever. É ainda notório que se considere o termo alfabetizado, ou seja, aquele que aprendeu a ler e a escrever, como o contrário do termo analfabeto, e que não se tenham palavras para designar aquele que vive em estado de alfabetismo (SOARES, 2016).

Assim, a ação docente precisa sustentar-se, conforme aponta Kramer (1986, p. 17), no processo de alfabetização mais amplo, apontando para uma perspectiva que “vai além do saber ler e escrever”. Segundo a autora, o principal objetivo é “favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”.

Na perspectiva da alfabetização e do letramento, as aprendizagens da leitura e da escrita precisam ser desenvolvidas a partir de metodologias que dialoguem com o uso dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, de maneira que se alcancem os objetivos do ensino e da aprendizagem em torno da língua escrita e falada no âmbito escolar, espaço onde se insere nossa discussão.

Cagliari (2005) defende que ser alfabetizado é saber ler por iniciativa própria. O autor está pautado na concepção de escrita como um ato cultural e social, uma vez que, inseridas nesses contextos, as crianças formulam hipóteses. Nessa perspectiva, é preciso que todos os atores da escola compreendam a leitura e a escrita como atos sociais e que não se pode trabalhar com o estudante de forma mecânica e descontextualizada.

Os conceitos apresentados apontam para aprendizagens do sistema de escrita. Nesse contexto, Silva (2018, p. 49) aduz que a “alfabetização é um processo específico indispensável de apropriação do sistema de escrita”, o que possibilita aos estudantes sua autonomia quando compreendem esse sistema. Ao retornarmos à visão de Kramer (1986), observamos que esta destaca a necessidade de se trabalhar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, considerando as práticas sociais e realidades dos estudantes.

Nessa seara, o NALF defende o trabalho com o SEA no processo de alfabetização, tendo como condição fundamental para a compreensão desse sistema que a competência em leitura e escrita esteja devidamente inscrita nas práticas sociais, ou seja, é importante envolver permanentemente os estudantes em diversos atos de leitura e escrita a partir da literatura infantil

e outras possibilidades, partindo de textos que tratam das dramáticas experiências dos estudantes em atos de comunicação.

Soares (2003, p. 2) afirma que esse processo deve ser sistematizado envolvendo as crianças em reflexões sobre o texto e a língua e que “deve ser ensinado de forma sistemática, utilizando as contribuições da linguística, ou seja, a importância de trabalhar essa especificidade interligando com as práticas dos textos que circulam na sociedade”.

Os autores que aqui apresentamos trataram do uso das práticas sociais de leitura para que os estudantes compreendam o sistema de escrita. Entretanto, nas últimas décadas, houve a necessidade de inserção de novos conceitos, e aqui destacamos o letramento. Seu conceito e sua compreensão são tão importantes quanto o da alfabetização e se inserem no âmbito escolar.

Mediados por Soares (2004), podemos compreender letramento como o processo que envolve a imersão dos sujeitos tanto na cultura escrita quanto nas situações variadas de leitura e escrita mediada por outros, assim como em novas linguagens e novas interações. Nessa conjectura, a autora distingue o letramento da alfabetização, enfatizando que são processos inter-relacionados com suas peculiaridades, e defende que a escola deve alfabetizar letrando.

A autora ainda destaca a importância do letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 44). Nessa mesma direção, Brilhante (2020) nos leva a refletir sobre esse processo, entendendo que o letramento deve acontecer com o uso nas práticas sociais, o que, para a autora, é condição para inserir-se na sociedade. Ambas as autoras destacam que o aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer com atividades significativas para o estudante na escola.

Assim, quando se propõe o processo de alfabetizar letrando, é preciso que sejam inseridas na sala de aula as múltiplas formas de linguagem presentes na sociedade. É uma prática desafiadora, que exige uma análise, “revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, nossas práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos” (ROJO, 2010, p. 36).

Hoppe (2014) enfatiza que esse processo não pode ser visto como “um mundo isolado e à parte”, pois deve ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere, pontuando que muitos chegam à escola com esse processo iniciado por meio das interações que ocorrem com a leitura e a escrita.

O que temos posto são olhares que propõem por meio de seus estudos um processo significativo. É necessário compreendermos um pouco dessa trajetória até a atualidade e a

importância de o professor possuir a competência para atuar em sua sala de aula, promovendo o uso social da leitura e da escrita.

A partir das informações supracitadas, faz-se necessário que a sociedade possa se situar historicamente, de forma que haja uma perspectiva próspera no que tange ao processo de escolarização, fazendo-se referência à leitura e à escrita. Este cenário histórico suscita a reflexão cronológica sobre as definições de alfabetização e letramento, que foram, no decorrer dos anos, modificando-se e, assim, sendo um enfoque nas demandas do NALF.

De acordo com Cagliari (1998), historicamente, o método mais utilizado e que ainda persiste em algumas práticas escolares é o ba-be-bi-bo-bu, que surgiu com as cartilhas. Por conseguinte, o ensino silábico se tornou determinante, um modelo sistemático e mundial. No Brasil, o uso das cartilhas foi utilizado em várias versões, partindo das letras e culminando na inserção das sílabas, palavras e textos.

Embora a estratégia das antigas cartilhas ajudasse os professores em um trabalho sistematizado, o modelo metodológico só agravava os problemas na aprendizagem, pois era um ensino mecânico e sem sentido para os estudantes (CAGLIARI, 2005). A utilização dessa metodologia reverberava nas altas taxas de reprovação e abandono, e poucos conseguiam à época concluir a última série do ginásio, o ciclo II do Ensino Fundamental ou 8ª série.

Segundo Soares (2016, p. 13), o fracasso na alfabetização era desastroso, com perspectivas pouco promissoras para o avanço no Brasil, pois o percentual de estudantes que não completavam o período escolar era imenso. A autora explicita que:

há cerca de 40 anos e não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e escrever. Segundo o Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil ingressam na 1ª série em 1963, apenas 449 passam à 2ª série, em 1964: em 1974-portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, em 1975. (SOARES, 2016, p. 13).

Os dados supracitados apontam para um ensino precário, que promovia desistência da maioria dos estudantes, fortalecendo a ineficácia da escola e como ela ensinava. Posteriormente, na década de 1980, a autora aponta que os dados apresentados não foram animadores, na verdade, eram semelhantes.

É nesse período que surgem importantes eventos sobre alfabetização, como as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese<sup>20</sup> da Língua Escrita, que decorrem da recusa ao uso das cartilhas considerando que estas ofereciam um universo artificial e desinteressante para os estudantes. O pensamento trazido nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita é apresentado pelos autores Soares e Batista (2005, p. 35), cujas principais ideias que envolvem a pesquisa são:

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado;
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual;
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos;
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora;
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Um dos avanços na pesquisa das autoras é que há saberes sobre a língua escrita que as crianças já dominam antes mesmo de entrar na escola. São sujeitos que não trazem experiências em suas vivências sobre a leitura e a escrita, e é no ambiente escolar que essas aprendizagens acontecem de forma a desenvolver amplamente o conhecimento que elas trazem do âmbito familiar e de outros espaços onde a cultura letrada lhes é oferecida.

Para definir os conceitos de alfabetização e letramento, apoiamos-nos no entendimento de Soares (2003) de que a alfabetização é o domínio do código escrito, um objeto de estudo

---

<sup>20</sup> O termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, no processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola na década de 1970, com forte impacto no Brasil a partir da década seguinte, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 5 ago. 2021.

complexo constituído por diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística, e que precisa de uma prática de ensino sistematizada para que ocorra a aprendizagem.

Temos em Soares e Batista (2005, p. 43) que é por meio da leitura e da escrita que ocorre o desenvolvimento das habilidades extremamente importantes, e, como eles definem, “não aprendemos esse objeto em si mesmo, mas no interior de processos de leitura e escrita”, destacando ainda destacam que:

reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita, são também importantes dimensões daquilo que aprendemos quando nos alfabetizamos. (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47).

Assim, em relação à alfabetização, fica evidenciado que não basta simplesmente trabalhar na perspectiva dos métodos das cartilhas, em razão de necessidades sociais e políticas. Nesse viés, é considerado alfabetizado aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social e não apenas saber a relação grafema/fonema (SOARES; BATISTA, 2005).

Como exemplo disso que estamos falando, é representativo pensar a leitura no contexto social, em que o sujeito alfabetizado saiba ler um texto informativo, uma bula de remédio, uma receita, uma carta, um jornal, enfim, todas as formas de escrita presentes no nosso cotidiano.

Nesse sentido, segundo Rojo (2009), é necessário:

compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-los com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos /discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. (ROJO, 2009, p. 44).

Outro ponto de reflexão presente nos estudos de Street (2007) é que o conceito de letramento está ancorado na perspectiva sociocultural, compreendido como uma prática de cunho social, por meio de eventos de letramento, ou seja, atividades e tarefas em que as pessoas interagem por meio da leitura e escrita com sentido para elas. Soares e Batista (2005, p. 54) afirmam que alfabetização e letramento:

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

Percebe-se, a partir dessas definições, que há diferença entre os dois termos, como sinalizamos no início desse texto. O letramento tem sido usado no âmbito escolar como base para alfabetizar, o que implica equívoco sobre seu conceito e, conseqüentemente, o uso limitado no âmbito escolar.

Macedo (2021) traz Street como fundador de um novo campo de estudos sobre os Novos Letramentos. Segundo a pesquisadora, o referido autor propõe um conceito de letramento ideológico como prática social que não se restringe a uma técnica neutra, de decodificação e codificação, mas sim de apropriação de práticas plurais por meio da cultura, e reconhece a dimensão do uso do letramento como prática social.

Segundo Street (2007, p. 466), a partir de seus estudos em diversas culturas sobre essa vertente, a “aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas”. O pesquisador critica o uso inadequado do letramento desenvolvido nas escolas, em que se apresenta o texto e dele extrai-se o que deverá ser trabalhado para a apropriação do sistema de escrita.

Nesse sentido, o mesmo pesquisador traz o letramento como um processo com início, meio e fim, aduzindo que os letramentos vão se desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo. Para o autor, nas diversas situações culturais vividas, os “sujeitos” não são “tábuas rasas” como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor, e alerta ainda que o letramento não pode ser entendido simplesmente em termos de escolarização e pedagogia, afirmando que “é parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2007, p. 475).

Rojó (2010, p. 23), sobre essa perspectiva do uso das práticas de letramento no âmbito escolar, reforça os argumentos de Street, quando afirma que:

os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares.

É mister repensar no espaço e tempo escolar sob a ótica da criança para que seja organizado de modo a proporcionar boas aprendizagens para elas e, assim, seja possível

trabalhar os letramentos que a sociedade exige e que vão para além dos muros da escola. Nesse sentido, Furghestti, Goulart e Cardoso (2014, p. 4) apontam:

para que a alfabetização seja trabalhada na perspectiva do letramento, conforme as orientações, é preciso romper com paradigmas que concebem o ensino atrelado a tempos rígidos e, exclusivamente, entre quatro paredes, é preciso fazer da sala de aula um ambiente próprio para se desenvolver a leitura e a escrita, de modo significativo.

Segundo Ferreira e Perobelli (2017), a construção da compreensão leitora deve acontecer desde a mais tenra idade, sendo preponderante aprender a ler e a escrever nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na rede municipal, tem-se o grande desafio de se efetivar o trabalho na alfabetização. A consolidação do processo foi tímida nos últimos anos, e muitos estudantes não concluem o 3º ano lendo e escrevendo com autonomia. Durante essa discussão aqui desenvolvida, está evidente o papel docente no processo em sala de leitura e escrita. Nesse contexto, o tempo e o espaço devem ficar claros para que se tenha o ambiente adequado para a formação dos leitores e escritores dos primeiros anos na escola.

Furghestti, Goulart e Cardoso (2014) corroboram Ferreira e Perobelli (2017) no que tange ao tempo e ao espaço na escola, destacando as contribuições positivas ao pensar que toda estrutura física e a lógica das atividades devem ser mobilizadas para que as crianças aprendam.

Com efeito, a escola, como principal agência do letramento, tem a função de promover o ensino dessas complexidades por meio do uso social nos mais diversos eventos de práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade (KLEIMAN, 2005). Essa afirmativa é defendida por todos os autores ora citados, e destacamos uma variante que pode contribuir para esse processo: o despreparo de algumas escolas da rede municipal para assumir esse papel importante para o desenvolvimento do estudante.

Seguindo esse pensamento, a proposta pedagógica da escola deve apresentar explicitamente em seus objetivos, o que e como os alunos devem entender no que tange à leitura e à escrita em cada etapa da escolaridade, à medida que a leitura e a escrita são imprescindíveis para o aprendizado de todas as disciplinas. Por isso, em cada ano/série, o estudante precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever. Desse modo, a escola necessita organizar a sua prática educacional para atender à demanda escolar, permitindo a todos o acesso pleno à leitura e à escrita.

É importante salientar que, embora o processo pedagógico seja o enfoque das reflexões desta pesquisa, não se pode deixar de mencionar a estrutura da escola. Neste contexto, ter uma escola bem estruturada, com salas amplas e arejadas, que faça uso das Tecnologias de Comunicação e Informação, além de outros quesitos, é ponto crucial para o bom aprendizado. Uma estrutura física escolar de qualidade, além de influenciar diretamente o aprendizado dos alunos e os interesses socioeducativos, também auxilia os professores em todo o processo de ensino.

A leitura e a escrita estão entre as ferramentas mais importantes de que os seres humanos podem dispor e que oportunizam mudanças qualitativas na história e no pensamento. Nesse contexto, Ferreiro (2011, p. 44) afirma que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado coletivo do esforço humano.”

A língua escrita é um objeto de uso social, logo esse conhecimento vem sendo ensinado antes de se iniciar na escola. Essa aprendizagem acontece na vivência do indivíduo em seus grupos que se inserem no dia a dia. A escola deve ter clara a importância do trabalho docente

Na visão de Freire P. (1989), ao se adentrar nos muros da escola, é necessário compreender que a leitura de mundo alicerça os atos de leitura e escrita, e deve ser considerado pelo docente em suas salas de aula. O autor ainda amplia afirmando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE P., 1989, p. 11).

Para que os professores possam conduzir uma educação mais engajadora e eficaz, é essencial que considerem seus alunos como sujeitos históricos e sociais. Isso significa que os temas abordados nas formações docentes devem ser tratados de forma dialógica, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Essa concepção é explicitamente narrada sob o olhar de Paulo Freire, ao afirmar que “a leitura não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou descrevê-lo, quer dizer, transformá-lo na prática consciente” (FREIRE P., 1989, p. 1).

Como vimos, no passado a escrita foi concebida apenas como um código de transcrição que convertia as unidades sonoras em unidades gráficas, reduzindo a linguagem a sons e sem significados (CAGLIARI, 1998). Com tantas descobertas que antecedem a própria pesquisa aqui mencionada, ainda há fortemente práticas descontextualizadas e distantes da compreensão sobre como as crianças aprendem, colocando-as em segundo plano. É o que destaca Cagliari (1998, p. 47):

apesar de todas as interferências recentes no processo de alfabetização, a prática escolar mais comum em nossas escolas ainda se apoia na cartilha tradicional (a cada ano com nova roupa e maquiagem). Quando o professor diz que não adota a cartilha, continua usando o método da cartilha, fazendo ele próprio o que antes vinha nos livros didáticos.

Decorre que as práticas escolares desenvolvidas podem estar distantes das novas exigências em que a atualidade se insere. A compreensão da interdependência da alfabetização e do letramento, considerando as diferentes naturezas que caracterizam cada um desses processos, não é algo simples. Sobre a pergunta provocativa no título desta seção, “é possível alfabetizar letrando?”, Soares<sup>21</sup>(2009) aponta que existem duas principais dimensões nesse processo: a individual e a social. A primeira defende o atributo pessoal das habilidades de ler e escrever, enquanto a segunda defende a necessidade de uma análise social e cultural.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que a alfabetização, que, por si só, não dá conta de garantir a participação social do indivíduo, necessita da inserção dos agentes sociais nas situações comunicativas em que a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano.

Nessa linha de pensamento, Albuquerque (2005) coaduna com a afirmação de Soares (2009) quando afirma que:

alfabetizar na perspectiva do letramento traz implicações pedagógicas importantes. Por outro lado, sabemos hoje que um sujeito que não domina a escrita alfabética pode envolver-se em práticas de leitura e de escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada e, nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Por outro o domínio do sistema alfabético não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de textos [...] apenas o convívio intenso com os textos que circulam em sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea de escrita. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 92).

Nesse sentido, entendemos que o sujeito inserido no âmbito escolar traz marcas da linguagem de sua realidade e que o professor deve ter um olhar para essa dimensão cultural, visto que no processo de alfabetizar e letrar deve ser considerado esse fator como preponderante.

---

<sup>21</sup> Graduada em Letras Neolatinas pela UFMG (1953) e Livre-Docente e Doutora em Didática pela UFMG (1962); professora Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, onde lecionou por 40 anos; presidente de Honra da ABALF; fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG (1990); coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa/MG.

Seguindo nessa concepção, Morais e Albuquerque (2006 p. 60-61) corroboram ao afirmar que:

à medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram tornando-se mais numerosas e complexas e passaram a exigir mais dos sujeitos-mais que as habilidades denominadas muitas vezes “codificação e “decodificação” -, assistimos à redefinição do conceito de alfabetização que, do simples “ensinar/aprender a ler e escrever” passou a envolver novos processos e denominações.

Soares (2005) reitera que é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Desse modo, o professor é percebido como um dos elementos essenciais dessa mediação.

Para Lerner (2002), formar praticantes da leitura e da escrita é o maior desafio, e não apenas “decifrar” o sistema de escrita. É imperativo compreender a interdependência da alfabetização e do letramento, considerando as diferentes naturezas que caracterizam cada um desses processos, e, para sua efetivação, é necessário que o professor tenha a oportunidade de estudar e se apropriar desse conhecimento, para que suas práticas sejam diversificadas e atendam às demandas dos estudantes.

As possibilidades da alfabetização estão articuladas com a literatura infantil, com os atos de ler e escrever, podendo se tornar uma aliada imprescindível no processo de alfabetização. Por meio dela, o educador poderá desenvolver a criatividade, a ludicidade, a imaginação e, conseqüentemente, o hábito pela leitura, ou seja, formando o estudante um leitor e não um mero decodificador de letras.

Crianças tornam evidente o gosto, o interesse e o prazer em brincar no espaço escolar, porém ainda revelam a curiosidade pela leitura e escrita. Dessa forma, é essencial assegurar o direito à ludicidade, assim como o direito ao acesso ao mundo escrito através dela. É importante também que o educador faça o uso da leitura e da escrita utilizando diversos portadores de textos, que contenham diferentes gêneros textuais para que, assim, haja uma interação consistente, e que aconteça logo no início de sua trajetória escolar, sobretudo na educação infantil.

Dessa forma, considerando as possibilidades de vivências de aprendizagem na leitura e na escrita, reforçamos que:

a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção do material escrito,

portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152).

Temos aqui explicitada a importância do alfabetizar letrando e a necessidade do seu uso no âmbito escolar, sobretudo porque a maioria das crianças que estão na escola pública chegam com uma cultura limitada de letramentos, por variados fatores sociais e econômicos, cabendo à escola promover a inserção desses sujeitos no mundo letrado.

Coadunamos nesse sentido que, para ser um bom professor, precisa-se de tempo. De fato, não é fácil alfabetizar, os que apresentam êxito são versáteis e utilizam de várias estratégias para conseguir ensinar a todos de forma dinâmica (CHATIER, 2006).

Cagliari (1998) vem nessa direção e aponta para o número expressivo de professores que têm melhorado em suas práticas:

há cada vez mais um número crescente de professores que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem, apostando na capacidade de todos os alunos para aprender a ler [...]. Cada vez mais professores estão se dedicando seriamente ao próprio objeto de estudo e ensino, que é a linguagem. (CAGLIARI, 1998, p. 49).

Embora alfabetização e letramento sejam processos aprendidos e ensinados de formas diferentes, devem ser contextualizados, e, para isso, é preciso que façam sentido para quem está no início da descoberta da língua escrita, pois, quando se desenvolvem de forma dissociada, “a criança tem, certamente, uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita” (ROJO, 2010, p. 64).

Sendo assim, é necessário que a criança alcance o princípio alfabético mediado pelo professor em eventos de letramento, que sejam densos e motivadores, para que aprenda a ler e a escrever com sentido.

É de intensa relevância que pesquisas possam promover debates e reflexões dialogadas, respaldando as práticas pedagógicas. Na formação, é possível externar quem somos e o que podemos vislumbrar em mudanças nas concepções e, conseqüentemente, nas práticas em sala de aula. Sobre o momento formativo docente, Freire M. (2005) nos leva a refletir um pouco mais a partir de um espaço de reflexão da teoria e prática, pois:

nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar. (FREIRE M., 2005, p. 2).

Considerando-se que os estudantes alfabetizados vivem em uma sociedade letrada e que são sustentados pela língua escrita, inevitavelmente terão acesso à cultura escrita nas diversas situações cotidianas com as múltiplas formas de textos escritos e linguagens, o que implicará formulação de hipóteses sobre seu uso, funcionalidade e uso por parte desses sujeitos.

A prática docente sobre o uso social dos textos deve ser entendida como uma possibilidade de ampliar consideravelmente a alfabetização dos estudantes, sem reducionismos e um ensino mecânico que os situam em práticas apenas das relações entre letras e sons, sílabas e palavras de forma isolada.

Voltemos então à pergunta inicial desta seção para compreendermos sobre se é possível alfabetizar letrando. Para tanto, coadunamos com a concepção apresentada pelos autores de que alfabetizar vai muito além do conhecimento das letras e que letramento possui uma gama de formas, por isso a denominação “letramentos”, e ainda ampliamos para os multiletramentos inseridos no meio social em que se vive.

Ao discutir sobre letramentos, leitura e formação de leitores críticos, sustenta-se a ideia de que a escola deve ter o “compromisso a ser assumido de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente”. Seus argumentos são consistentes e fazem alusão à ineficácia do ensino sobre leitura e escrita. Monteiro (2010) ressalta que no alfabetizar letrando é imperativo que o professor crie condições pedagógicas para que suas práticas sejam bem-sucedidas.

No esteio dessas ideias, Soares e Batista (2005, p. 11) apontam que os “conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação”. Para os autores, é necessário estudar sobre alfabetização de forma a instrumentalizá-la e usar de seus conhecimentos de forma autônoma, ou seja, fundamentar-se teoricamente é fundamental para a essência do fazer pedagógico no que tange ao ensino na fase da alfabetização.

Segundo esses autores, não é possível atuar com autonomia em sala de aula sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. Nesse contexto, “se você desconhecer aspectos dos fundamentos teóricos da área, ficará muito difícil dar prosseguimento, com autonomia, a sua formação” (SOARES;

BATISTA, 2005, p. 12). Assim, fica fragilizado o trabalho docente e sem competência em gerir a “tecnologia” em seu sentido mais amplo, como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas. Os professores precisam ter tempo de se informar, pesquisar e planejar em sua prática pedagógica, a fim de refletirem sobre a complexidade e as incertezas acerca da profissão.

Kleiman (2005) defende que o professor precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social, de letramentos de saberes, sobretudo descobrindo qual o valor da leitura e da escrita na vida do estudante. Ao envolvê-los em práticas de letramento, estará propondo uma atividade colaborativa, em que todos têm algo a contribuir e a aprender. Posto isso, a formação docente é muito importante para o trabalho pedagógico ter eficácia, considerando que é necessário refletir sobre as práticas de forma teórica.

É nesse sentido que os procedimentos formativos devem ter como premissa a formação intelectual do professor, e isso implica conteúdos relevantes à sua prática, tendo a aprendizagem do estudante como foco, o que acarreta compreender que não podemos reduzir as discussões sobre alfabetização e letramento, a exemplo do que ocorre nas matrizes das avaliações externas.

As matrizes são um recorte do currículo e servem para produzir dados importantes sobre os estudantes, no entanto defendemos a reflexão sobre o espaço formativo para além de um recorte, um currículo que atenda às necessidades dos estudantes em processo de alfabetização, pois, como nos adverte Magda Soares, as complexidades do ensino da leitura e da escrita requerem competência.

Os dados produzidos por essas avaliações não são suficientes para esclarecer toda a complexidade que envolve a formação de sujeitos leitores, muito menos têm a capacidade de apreender toda a diversidade e singularidade das escolas. Rojo (2010, p. 23) reitera essa ideia ao afirmar que temos “indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade.”.

Ademais, a formação continuada possui a função de atualizar e ampliar o campo de trabalho, a área de competência, de forma que sejam supridas as necessidades do sistema de ensino, aprimorando o desempenho e trabalho dos professores alfabetizadores. Consequentemente, contribui para o aprendizado dos estudantes e para todo o âmbito escolar.

Indubitavelmente, é preciso investir em pesquisas sobre formação de professores, a fim de que sejam feitas reflexões sobre o ensino, de acordo com as necessidades de sua comunidade aprendente, valorizando as vivências que os estudantes trazem de seu meio cultural e social e preparando-os para a inserção mais segura e autônoma no contexto profissional. Torna-se

evidente, portanto, que o investimento na formação de professores é cada vez mais necessário para melhorar a realidade educacional.

Articulando essas considerações, compreendemos que esses processos estão interligados e não podem ser separados. Assim, reduz-se a chance dos estudantes de classes populares, com menos acesso ao mundo letrado, e a escola é a agência principal para desenvolvê-los. O professor, de fato, precisa ter competência sobre o objeto de estudo no qual responde como profissional para o ato de ensinar a leitura e a escrita, processos esses que devem partir primeiramente de suas próprias práticas para que aconteça na sala com os estudantes.

Compreendemos que é desejável que o processo de alfabetização envolva atividades que proporcionem à criança a reflexão e a compreensão acerca do funcionamento do SEA, ao mesmo tempo que faça uso desse sistema em situações sócio-comunicativas o mais próximo possível do que se vivencia na sociedade, respeitando a cultura letrada do sujeito de modo a ampliá-la. É nesse sentido que a pesquisa de campo se faz necessária.

Na seção seguinte, dedicaremos aos aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, com descrição dos métodos utilizados, bem como os atores que participaram da pesquisa aqui delineada, pautando-se nas discussões anteriores que serão basilares para as análises posteriores.

### 3.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: UM CAMINHO INVESTIGATIVO

Esta seção objetiva apresentar a trajetória da pesquisa de campo, caracterizada pela inserção do pesquisador na realidade a ser estudada, a partir do referencial teórico, proporcionando o embasamento para a produção dos dados empíricos, de modo a responder à questão investigativa: “quais são os desafios e possibilidades da atuação do NALF na Rede Municipal de São Luís - MA, de acordo com o que foi previsto em sua portaria, para criar uma identidade como uma política de Rede?”. Para tanto, são apresentados argumentos e informações que embasaram a escolha metodológica por uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Nesse sentido, apresentamos nesta seção a pesquisa de campo na qual optamos pela metodologia qualitativa<sup>22</sup>, com a utilização da entrevista semiestruturada, que, de acordo com

---

<sup>22</sup> “A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o

Bauer e Gaskell (2002, p. 73), nos mostra que “as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir”.

Justifica-se a utilização da metodologia da pesquisa qualitativa, pois estudos que abordam as questões teóricas e práticas nessa estrutura social têm demonstrado relevância para a comunidade acadêmica na busca pela compreensão no contexto das ciências sociais, propondo diferentes aplicações dessa abordagem no campo dos estudos organizacionais (VIEIRA; ZOUAIN, 2005).

Vieira e Zouain (2005) afirmam que, para a pesquisa qualitativa, é de extrema importância considerar os depoimentos dos atores sociais envolvidos, bem como os discursos e significados expressos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Richardson (1989) aponta para situações que implicam estudos de conotação qualitativa, sem, com isso, constituir domínio próprio e exclusivo dos estudos qualitativos. Para o autor, as situações fazem alusão à perspectiva aqui defendida, entre as quais podemos citar:

- a) situações em que se evidenciam a necessidade de substituir uma simples informação estatística por dados qualitativos. Isto se aplica, principalmente, quando se trata de investigação sobre fatos do passado ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe de pouca informação;
- b) situações em que se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores, etc.
- c) situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais. (RICHARDSON, 1989, p. 39).

Esta mesma proposição é respaldada por Denzin e Lincoln (2006), que entendem que, buscando dar significados a esses “textos”, o pesquisador é influenciado por sua própria história de vida e visão de mundo. Por vez, sua biografia e narrativa interferem ativamente no processo de pesquisa, que é construído de forma criativa e interativa.

---

pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Fundamentados em Denzin e Lincoln (2000, p. 23), que apontam que o pesquisador qualitativo, ao escrever os textos da pesquisa, define “o escritor como intérprete”, pois “as interpretações qualitativas são construídas”, colocamo-nos assim, nesta mesma perspectiva enquanto pesquisador.

Balizado nesses preceitos, foi possível, portanto, identificar a percepção dos sujeitos desta pesquisa sobre a efetividade e a contribuição das ações pedagógicas para a melhoria da prática docente, apontando os pontos positivos bem como suas lacunas nos processos nos quais o NALF esteve inserido. De acordo com Vieira e Zouain (2005), deve-se deixar visível como serão analisados e apresentados os resultados e reflexões. Para tanto, nossa análise teve como base os olhares dos sujeitos entrevistados.

Para Lakatos e Marconi (1996), a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, requerendo tempo e exigindo cuidados do pesquisador, destacando: o planejamento, tendo em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado e sua proximidade com o tema; a disponibilidade em conceder a entrevista, que deverá ser marcada com antecedência; a garantia das condições favoráveis ao entrevistado referentes ao segredo de suas confidências e de sua identidade; e, por fim, a preparação específica do roteiro ou formulário com as questões importantes para a pesquisa.

Segundo Minayo (2006), em muitas pesquisas qualitativas o pesquisador realiza uma etapa exploratória a fim de eleger o espaço, o grupo ou os sujeitos que serão estudados. Nesse sentido, busquei nesta investigação sobre o Núcleo de Alfabetização representantes da secretaria e escola dos núcleos urbano e rural, totalizando dez participantes, das áreas técnica e pedagógica.

A rede municipal, como já descrito nos capítulos iniciais, está dividida em 7 núcleos, sendo que o rural abrange 47 escolas e os outros 6 núcleos, que são da área urbana, abarcam aproximadamente 15 a 20 escolas cada um. O núcleo rural apresenta suas peculiaridades e, embora não seja um espaço agrícola, as escolas são mais distantes, de maneira que, em apenas duas, o acesso se faz mediante a travessia de rio e percurso de um trajeto de carro em estrada de piçarra.

Nesse sentido, com o objetivo de se obter uma visão dos dois espaços, escolhemos cinco representantes de cada um. Diante desse critério, estruturamos a representação dos núcleos urbano e rural: duas gestoras das Unidades de Educação Básica; duas coordenadoras dos anos iniciais; duas professoras dos anos iniciais; duas Técnicas de Acompanhamento Pedagógico; e duas diretoras de núcleos. Cabe ressaltar que só havia uma diretora de núcleo rural, dada a sua

especificidade. Apresentamos a seguir o Quadro 7 com a nomenclatura que usamos no texto analítico bem como a relação dos participantes da pesquisa com o NALF.

Quadro 7 - Relação dos participantes da pesquisa com o Núcleo de Alfabetização

<b>Nº</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES COM A PESQUISA NÚCLEO URBANO</b>	<b>NOMES FICTÍCIOS<sup>23</sup></b>
01	<b>Diretora de Núcleo</b>	Foi gestora por mais de 15 anos na rede. Em 2015, como superintendente, iniciou com o NALF o trabalho. Em 2017, como diretora, foi atuante em todas as ações desenvolvidas pelo núcleo	DN 1
02	<b>Técnica de Acompanhamento Pedagógico</b>	Participou das formações e integrou a equipe na intervenção coordenada pelo setor	TAP 1
03	<b>Gestora</b>	Desenvolveu em sua escola todas as ações oferecidas pelo NALF	G 1
04	<b>Professor Suporte Pedagógico</b>	Participou de forma muito atuante de todas as formações do NALF e das reuniões com gestores promovidas pelo NALF	PSP 1
05	<b>Professora</b>	Participou das formações do 1º e 3º ano nos anos da pesquisa.	P 1
<b>Nº</b>	<b>FUNÇÃO/ CARGO</b>	<b>RELAÇÃO COM A PESQUISA</b>	<b>NOMES FICTÍCIOS</b>
06	<b>Diretora de Núcleo</b>	Como diretora de núcleo, esteve presente, durante o trabalho inicial do NALF, nas formações e nas intervenções, atuando como parceira em várias ações desenvolvidas de 2015 a 2019.	DN 2
07	<b>Técnica de Acompanhamento Pedagógico</b>	Antes de 2015, sua atividade era voltada para os anos finais. Em 2015, com as formações e intervenções do NALF, iniciou o acompanhamento nas turmas dos anos iniciais também.	TAP 2
08	<b>Gestora</b>	Iniciou como gestora em 2016. Participou da maioria das intervenções em sua escola oferecidas pelo NALF.	G 2
09	<b>Professor Suporte Pedagógico</b>	É coordenadora nos dois turnos de uma das maiores escolas do núcleo. Nas formações do NALF, acompanhou as turmas envolvidas e participou de todas as formações oferecidas.	PSP 2
10	<b>Professora</b>	É professora alfabetizadora efetiva da rede, participou das ações formativas e de intervenções oferecidas pelo NALF.	P 2

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Para a entrevista e escolhas dos sujeitos, baseamo-nos nos estudos de Colognese e Mélo (1998), que abordam a técnica da entrevista na pesquisa social; Boni e Quaresma (2005), que

<sup>23</sup> Os nomes serão fictícios para preservar o anonimato da pesquisa conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), aceito pelos participantes.

tratam de como fazer entrevista em ciências sociais; e Duarte (2009), que discute entrevistas em pesquisas qualitativas.

Sendo minha primeira pesquisa nessa perspectiva, *a priori* estava confiante que faria uma excelente entrevista. Contudo, havendo a necessidade de compreender esse processo mais profundamente, fez-se necessário aprofundar em como entrevistar. As constatações me conduziram a uma percepção de que era preciso saber a técnica para estar com os participantes escolhidos.

Para que a pesquisa fosse efetivada, tivemos alguns desafios no contexto pandêmico vivido em São Luís. Desde março de 2020, com o avanço da pandemia da covid-19 no Brasil, as atividades escolares presenciais da Rede Pública Municipal de São Luís foram suspensas e, por força das circunstâncias, houve a instituição do Ensino Remoto como medida emergencial e assertiva para alcançar as crianças e os estudantes, garantindo-lhes, minimamente, o direito de prosseguirem em suas jornadas educativas.

É importante ressaltar que as ações desenvolvidas pela SEMED no contexto pandêmico seguem as determinações oficiais, considerando, inicialmente, as orientações da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), editada pelo MEC, que orientou a suspensão das aulas presenciais e, posteriormente, dos documentos elaborados pelo CNE para orientar todas as redes de ensino, níveis, etapas e modalidades sobre a reorganização de suas atividades.

Diante dessa realidade, a pesquisa/entrevista foi desenvolvida de forma remota com o uso da ferramenta *Google Meet*<sup>24</sup>, principal ferramenta utilizada para comunicação, pois no mês para o qual planejei essa atividade estava havendo uma nova onda de infectados, e, por orientação da gestão estadual/municipal, ficamos isolados por meio da medida *lockdown*<sup>25</sup>.

Assim, planejamos as entrevistas considerando as situações adversas da pesquisadora/entrevistados no contexto vigente. Nessa conjuntura, apresentei um cronograma para que cada participante escolhesse o dia e o horário em que faríamos a entrevista; e, como

---

<sup>24</sup> *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google, que começou oficialmente em março de 2017 como um aplicativo de videoconferência para até 30 participantes. Durante o período da pandemia, houve uma ampliação do número de participantes permitidos, tornando o serviço ainda mais útil e acessível para pessoas e empresas que precisam se comunicar virtualmente.

<sup>25</sup> *Lockdown* é um protocolo de isolamento que restringe ou impede o movimento de pessoas ou bens. É um método adotado por países como China, Espanha, Itália e Alemanha, em que as pessoas são obrigadas a permanecer em casa ou em locais específicos para cumprir o período de distanciamento social e evitar a propagação de doenças contagiosas. A palavra “Lockdown” é de origem inglesa e significa confinamento ou fechamento total, sendo considerado o método mais radical utilizado pelos governos para controlar surtos de doenças infecciosas.

ponto positivo, destaca-se a possibilidade de todas poderem participar dentro do cronograma sugerido e enviado para todos via e-mail e *WhatsApp*<sup>26</sup>.

As informações objetivas solicitadas e o termo de aceite foram feitos/autorizados e recebidos via e-mail, seguindo os protocolos de distanciamento social. Todas enviaram as informações solicitadas e concordaram em participar da pesquisa. O próximo passo foi organizar o cronograma para as entrevistas. No Quadro 8, apresentamos o cronograma enviado para escolha das participantes.

Quadro 8 - Cronograma das entrevistas e horários

<b>Março de 2021</b>	Quinta-feira	Sexta-feira
	18 <b>Diretora do Núcleo Urbano</b> Horário: 17h	19 <b>Gestora Escolar do Núcleo Urbano</b> Horário: 10h30 <b>Técnica de Acompanhamento Pedagógico do Núcleo Rural</b> Horário: 13h30 <b>Diretora do Núcleo Rural</b> Horário: 16h
	Terça-feira	Quarta-feira
	23 <b>Professora Suporte Pedagógico do Núcleo Rural</b> Horário: 14h	24 <b>Professora do Núcleo Urbano</b> Horário: 8h <b>Professora Suporte Pedagógico do Núcleo Urbano</b> Horário: 16h30 <b>Gestora Escolar do Núcleo Rural</b> Horário: 18h
	Quinta-feira	Segunda
	25 <b>Técnica de Acompanhamento Pedagógico do Núcleo Urbano</b> Horário: 11h30	29 <b>Professora do Núcleo Rural</b> Horário: 9h30

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base no cronograma definido para a pesquisa.

O cronograma apresentado serviu para que todos os participantes se organizassem. Devido à pandemia, foi necessário confirmar o dia e horário previamente, já que muitos participantes tinham entes queridos adoecidos e os cuidados precisavam ser redobrados. Apenas uma entrevistada precisou transferir a data da entrevista do dia 25/04 para o dia 29/04 por

<sup>26</sup> *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

motivos pessoais, mas mesmo assim foi pontual e solícita no diálogo. Além disso, eu trabalhei nas atividades da secretaria normalmente enquanto realizava as entrevistas.

Dentre tantos desafios, não poderia deixar de explicitar o quanto foi desafiador distanciar do meu papel de coordenadora para exercer o papel de pesquisadora na condução das entrevistas para extrair de forma efetiva as impressões dos participantes. Nessa perspectiva desafiadora, preparei-me de forma fundamentada, orgânica e planejada.

Outro desafio que destaco nessa empreitada investigativa foi a transcrição das entrevistas. Embora com um cardápio de possibilidades para que fizessem por mim, ou recorrendo à utilização de aplicativos que “ajudassem” otimizando meu tempo, que já era bem resumido para os estudos do mestrado, decidi cumprir meu papel de pesquisadora com um olhar apurado nas falas de todas as entrevistadas. Talvez outra pessoa executando tal atividade perdesse as essencialidades de cada fala.

Dessa forma, com cada grupo, trabalhamos o roteiro de perguntas sobre informações objetivas e subjetivas. Dessa forma, tanto o observante e o objeto de estudo estiveram interativamente ligados de tal forma que as descobertas foram mutuamente criadas dentro do contexto da situação em que se configura a pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Nessa propositura, reconhecemos os ecos da formação continuada recebida, o acompanhamento, as participações em rodas de conversas, as reuniões de alinhamento, entre outras ações que incorporam o conteúdo da entrevista aplicada. Reiteramos que optamos por essa modalidade de abordagem por ser a entrevista, de acordo com Minayo (2010), considerada uma forma de interação que envolve duas ou mais pessoas, podendo ser definida como a técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao investigado e por meio de “perguntas formuladas” buscando 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.

Ainda para Minayo (2010), a relação do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central da entrevista qualitativa e, além disso, permite a negociação das diversas visões da realidade resultantes da dinâmica social, ou seja, é

um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. (DUARTE, 2009, p. 62).

Isto significa que, no tocante ao nosso caso específico, a entrevista semiestruturada segue um roteiro pré-determinado, devidamente adaptado e utilizado pelo pesquisador durante o processo. Portanto, tendo um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiestruturada facilitou a abordagem e assegurou, aos investigadores menos experientes, que suas presunções fossem observadas durante uma conversa (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, Bourdieu (1997, p. 700) esclarece que “entrevistar não é se colocar no lugar do outro, mas dar compreensão à sua fala”. Para percebermos essa diferença, é necessário entender que, embora o “pesquisador se esforce ao entrar no universo simbólico e/ou imaginário do entrevistado”, nunca poderá se apropriar dos sentidos de quem fala, embora possa compreender e/ou interpretar o seu discurso a partir de uma série de procedimentos inerentes à pesquisa.

Em vista disso, mediante os apêndices A, B, C, D, E e F para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro com algumas perguntas objetivas que foram respondidas via e-mail.

Para dar início à entrevista, buscamos informações sobre a formação acadêmica e profissional de cada participante, criando assim um perfil. É o que apresentamos no Quadro 9.

Quadro 9 - Perfil dos servidores que participaram da pesquisa

(continua)

<b>SERVIDOR</b>	<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NA REDE</b>
P1	Professora dos Anos Iniciais	Professora dos Anos Iniciais	Pedagogia e Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	19 anos
P2	Professora dos Anos Iniciais	Professora dos Anos Iniciais	Letras e Pedagogia/Pós-graduação; Psicopedagogia/Docência do Ensino Superior Gestão, Orientação e Supervisão	19 anos
TAP 1	Professora dos Anos Iniciais	Técnica de Acompanhamento Pedagógico	Graduação em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar Planejamento	19 anos
TAP 2	Professora Suporte Pedagógico	Técnica de Acompanhamento Pedagógico	Graduação em Pedagogia	19 anos
G1	Professora dos Anos Finais de Língua Portuguesa	Gestora	Graduação em Letras e Especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar e Educacional	13 anos

Quadro 9 - Perfil dos servidores que participaram da pesquisa

(conclusão)

SERVIDOR	CARGO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO NA REDE
G2	Gestora (cargo comissionado)	Gestora	Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão - Mestrado em Práticas Educacionais Mestrado em Ciências da Educação; Doutoranda em Avaliação	5 anos
DN 1	Professora Suporte Pedagógico	Diretora do Núcleo Anil (Urbano)	Formação em Pedagogia e Graduação em Ensino Superior	28 anos
DN 2	Professora Suporte Pedagógico	Diretora do Núcleo Rural	Graduação em Pedagogia e Orientação Educacional e Especialização em Planejamento e Gestão Escolar	40 anos
PSP 1	Professor Suporte Pedagógico	Professor Suporte Pedagógico	Graduação em Letras e Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Gestão, Orientação e Supervisão	18 anos
PSP 2	Professor Suporte Pedagógico	Professor Suporte Pedagógico	Graduação em Pedagogia e Especialista	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Essas informações são importantes, pois ampliam nossa visão do lugar de onde cada participante fala por meio de sua trajetória acadêmica e profissional. Acredita-se que, diante do que foi exposto, foi possibilitada a análise dos dados da pesquisa a partir dos instrumentos utilizados e dos levantamentos bibliográficos e teóricos. Toda a pesquisa está intrinsecamente ligada a esta investigação deste estudo de caso e tem como objetivo compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF no período entre 2015 a 2019, com vistas a propor ações que aperfeiçoem esse setor. É o que apresentaremos na próxima seção.

### 3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta subseção tem como objetivo identificar as percepções e os sentidos compostos pelos sujeitos envolvidos diretamente nas ações do Núcleo de Alfabetização. A análise dos dados produzidos em campo ocorreu por meio da entrevista semiestruturada junto aos representantes das Diretorias de Núcleos, Gestores Escolares, Técnicas de Acompanhamento

Pedagógico, Professoras Suportes Pedagógico e Professores das turmas do Ciclo de Alfabetização, levantando as principais ações que contribuíram para esse processo e os desafios no desenvolvimento do trabalho do Núcleo de Alfabetização da Rede Pública Municipal de São Luís.

Para tanto, as informações foram estruturadas em temas e organizadas com os excertos dos participantes relacionando-os com os autores destacados no texto para este fim. Sendo assim, os dados produzidos nesta pesquisa foram organizados em três eixos: (1) Aprendizagem de leitura e escrita: o acompanhamento pedagógico do NALF nas turmas de alfabetização na rede municipal; (2) Formação Continuada em serviço: olhares pedagógicos dos participantes sobre a proposta do Núcleo de Alfabetização; e (3) Contribuições do NALF para a SEMED: fortalecimento da política de alfabetização. Os temas extraídos que norteiam a análise, a organização e a exposição dos dados estão apresentados em subseções abordando cada tema apresentado. Desta forma, organizamos no Quadro 10 os temas e a perspectiva analisada.

Quadro 10 - Temas de análise e aspectos relacionados

TEMAS	ASPECTOS RELACIONADOS NA ANÁLISE
1- Aprendizagem de leitura e escrita: o acompanhamento pedagógico do NALF nas turmas de alfabetização na rede municipal.	Enfatiza as concepções de alfabetização na perspectiva dos letramentos, dando enfoque em práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa temática aborda a gestão pedagógica do Núcleo de Alfabetização na escola, como uma estratégia que atribui sentido no alinhamento do trabalho.
2- Formação Continuada em serviço: olhares pedagógicos dos participantes sobre a proposta do NALF.	Aborda as propostas formativas com o objetivo de promover, aos docentes, didáticas emancipatórias nas práticas de leitura e escrita.
3- Contribuições do Núcleo para a Escola por meio da Secretaria: fortalecimento da política de alfabetização, desafios e possibilidades.	Destaca as ações do NALF mediadas no âmbito da secretaria e escola com resultados sobre a melhoria do trabalho pedagógico.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

O Quadro 10 nos dá uma visão sobre os aspectos tratados na pesquisa. Iniciaremos nossa análise sobre o Núcleo de Alfabetização e seu trabalho desenvolvido nas escolas com o acompanhamento pedagógico, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes dos anos iniciais de 1º ao 3º diretamente nas salas de aula.

### **3.3.1 Aprendizagem de leitura e escrita: o acompanhamento pedagógico nas turmas de alfabetização na rede municipal pelo NALF**

Esta subseção versa sobre a gestão pedagógica do Núcleo de Alfabetização no acompanhamento pedagógico das turmas de alfabetização e anos iniciais que participavam das ações formativas e das intervenções.

Para tanto, é salutar compreender as concepções dos sujeitos que desenvolvem e acompanham o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade dos estudantes. Nesse sentido, trazem-se como registro algumas percepções dos entrevistados, sinalizando, assim, de forma representativa, a rede nesse aspecto aqui pesquisado.

Alfabetização é um tema muito discutido e tem-se já explicitada nesta dissertação a importância de se refletir sobre a concepção de Alfabetização, Letramentos e, em específico, a implementação das políticas educacionais nesse campo nos âmbitos da secretaria de educação e instituições escolares em suas ações pedagógicas na leitura e na escrita.

Como já discutimos no início deste capítulo, o processo de leitura e escrita foi se modificando a partir das demandas da sociedade. Atualmente, é necessário que o estudante seja imerso no mundo letrado, ou seja, o trabalho deve ser desenvolvido na escola com sentido por meio das práticas de sala de aula e mediadas pelo professor (SOARES, 2003).

Outrossim, a escola, que oferta o ensino, deve compreender essas concepções, pois se tem a necessidade de desenvolver o trabalho pedagógico com a perspectiva de adentrar nas práticas de leitura e escrita usadas no meio social e, assim, ampliar fortemente as práticas pedagógicas com os estudantes. Para nossa investigação, é relevante compreender como a rede municipal entende o processo de leitura e escrita e assim fazermos um paralelo entre as ações do NALF e o espaço escolar.

Vimos no Capítulo 2 que o Núcleo de Alfabetização iniciou suas ações na escola por meio de visitas, na intenção de conhecer melhor as atividades docentes voltadas para a alfabetização para que se pudesse desenhar sua tarefa na rede. *A posteriori*, percebendo a necessidade do desenvolvimento de formações com a equipe escolar, deu-se início a este processo, dando também continuidade ao acompanhando das professoras que participavam dos processos formativos nas salas de aula. Iniciamos a análise apresentando a concepção de alfabetização e os letramentos das professoras entrevistadas:

a concepção de você alfabetizar as crianças nesse contexto de letramento é trazer esses textos da vida cotidiana, de oferecer um material que tenha a ver

com o mundo real da criança. (PSP 1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 16h30).

Minha concepção de Alfabetização e letramento e que nós vivemos no mundo social e temos que apresentar para criança todo esse contexto social para a criança para ela compreender que a leitura e a aprendizagem estão em todos os lugares. (P1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 8h).

Diante das respostas apresentadas pelas professoras, percebe-se uma aproximação da concepção de alfabetizar em uma perspectiva dos letramentos, o que fortalece a concepção de que os estudantes precisam ser imersos nas práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, esse processo não se dá de forma mecânica com o ensino das letras e palavras isoladas sem que se entendam o sentido delas (CAGLIARI, 2005).

Segundo o autor, se a escola ensinar nessa perspectiva mecânica, ela “tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente” (CAGLIARI, 2005, p. 73). Decorrem dessas práticas as dificuldades de os estudantes compreenderem o sistema alfabético e passam pelo ciclo de alfabetização sem terem entendido o processo o qual ele adentra na escola dominando.

Nesse sentido, é relevante para uma rede ter uma concepção que se baseia nas práticas de uso social, pois a equipe escolar deve trabalhar nessa perspectiva. É o que está estabelecido na Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís: a alfabetização se dá na perspectiva do letramento e esta, por sua vez, representa práticas sociais de linguagem mais amplas (SÃO LUÍS, 2019a). As entrevistadas que atuam fora de sala reiteram essa ideia atestando a importância do uso social da leitura que circula socialmente e que deve ser usada na escola, quando explicitam as seguintes respostas:

ler e escrever entendo dos contextos da sociedade do dia a dia [...] é importante demais ensinar as crianças a ler e a escrever contextualizadas. (G1, entrevistada em 19 em março de 2021, às 10h30min).

[...] a concepção de você alfabetizar as crianças nesse contexto de letramento, de trazer esses textos da vida cotidiana, de oferecer um material que tenha a ver com o mundo real da criança e quando você oferece também um material bem elaborado que você realmente coloca a criança naquele local de construtor daquele conhecimento. (PSP 1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 16h30).

Para um profissional que acompanha a escola, é necessário compreender quais são as concepções que circundam a equipe escolar e, assim, confrontá-las, caso haja dissensões sobre

o que a rede orienta e o que se pratica na escola e, então, colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Em sua fala, a PSP 1 aponta ideias sobre a perspectiva do estudante enquanto sujeito que aprende em sua realidade e ressalta que o ato de ensinar precede atividades significativas.

Reiteramos que, de acordo com Soares (2018), a perspectiva do alfabetizar letrando diz respeito à natureza real dos atos de ler e de escrever entre as práticas sociais da língua escrita, o que pressupõe o desenvolvimento de muitas competências. Essa realidade defendida pela autora é importante para quem busca ter conhecimento e, assim, possa colaborar para que a metodologia se aproxime de tais práticas.

As técnicas de acompanhamento responderam que

o processo de alfabetização e letramento precisa ser manifestado logo nos primeiros anos escolares do estudante [...]. Ele traz consigo uma bagagem para dentro da escola e ela precisa sistematizar esse conhecimento [...]. É um processo em que oportuniza a criança que não está alfabetizada, poder conhecer o mundo ao seu redor. (TAP 1, entrevistada em 19 de março, às 13h30).

Essas percepções nos revelam que o tema é discutido e, pelo estudo aqui desenvolvido, a SEMED investe na proposta dos estudos formativos em torno da alfabetização e letramento e coaduna com as ideias de Soares (2003), pois, segundo a autora, a criança precisa estar em contato com diferentes suportes textuais quando inicia o processo de alfabetização. Vale salientar que apenas o contato com gêneros diversificados não garante que o estudante se alfabetize. Há outras facetas que precisam ser consideradas, como, por exemplo, a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, adverte a autora.

Esse aspecto da alfabetização que envolve a compreensão do SEA tem seu papel de relevância no ensino muito bem explicitado por Soares (2006), Kramer (1986) e Silva (2018). É necessária, também, a participação em atividades que explorem seus usos e suas funções sociais de forma significativa e contextualizada. Esse processo se dá com o oferecimento de textos interessantes para os estudantes, bem como aqueles que tratam das dramáticas experiências vividas por eles. Nesse contexto, oportuniza-se que formulem suas hipóteses mediadas pelo professor para a sistematização desse conhecimento importante no processo.

Embora as respostas apontem para uma concepção considerando o estudante e sua aprendizagem com significado, com intencionalidade na qual é defendida pelos autores supracitados, a escola tem um grande desafio, que é a de promover a alfabetização dos estudantes em práticas de letramentos. Nesse cenário, observa-se na prática docente a existência

de textos que apresentam a estrutura das cartilhas (CAGLIARI, 1998), ou seja, com a utilização de textos para trabalhar as palavras ou letras, e ainda o uso das antigas cartilhas com os textos com o objetivo de fortalecer a sonorização dos fonemas ou das sílabas sem nenhum sentido, deixando, assim, a premissa do trabalho indissociável dos letramentos para alfabetizar.

Nesse sentido, é imperativo que haja formação e acompanhamento na escola para que, de fato, o professor aprenda e ensine bem aos estudantes. No estudo aqui desenvolvido, os documentos da rede apresentam uma concepção que vislumbra uma aprendizagem condizente com a que explicitamos anteriormente sobre a perspectiva do alfabetizar letrando. No entanto, a realidade da rede apresentada pelos indicadores das avaliações externas e internas da escola aponta que nos anos iniciais há muitos estudantes que ainda concluem o 3º ano não estando plenamente alfabetizados.

Segundo o relatório do PIP (SÃO LUÍS, 2020), os resultados da avaliação externa do SIMAE apresentaram um percentual de 59,4% de alunos do 3º ano com desempenho Abaixo do Básico, reduzindo para 39,3% em 2018 com as intervenções já apresentadas anteriormente, ou seja, a maioria dos estudantes chega ao fim desta etapa com habilidades desenvolvidas abaixo do esperado para a etapa de escolarização. Nesse sentido, ainda há muito o que fazer para que os estudantes aprendam e, assim, melhorem os indicadores.

Em uma situação que merece atenção, é indispensável à secretaria de educação acompanhar com maior regularidade as escolas e, assim, identificar as variantes que merecem atenção e colaboram para os baixos resultados. Acreditamos que, dentre as muitas variáveis que existem, a pedagógica é uma delas, pois um professor bem qualificado, com boas expectativas de aprendizagem dos estudantes e apoio da gestão escolar e central, pode apresentar excelentes resultados.

Como professora dos anos iniciais, tinha muitas dúvidas sobre o fazer pedagógico. As formações foram preponderantes em minha qualificação, porém na rede municipal o diálogo formativo não era com todos os pares, e a formação é o espaço que oportuniza as trocas. Sendo assim, nem todos os professores participavam, reverberando um trabalho desarticulado na escola.

Nesse contexto, a realidade nas turmas de alfabetização evidencia muitas inquietudes, incertezas do professor, e nesses espaços formativos, além das trocas, há possibilidades de ajudar esse profissional a melhorar seu trabalho. Havendo um acompanhamento mais próximo, provavelmente, o trabalho flui, e como bem sinalizado anteriormente, o esforço em prol de formar e acompanhar a todos é essencial.

Como evidenciado no organograma da secretaria, o NALF é um setor que tem como principal objetivo o fortalecimento da política de alfabetização da rede no Ensino Fundamental, pois se insere nesse contexto como articulador/orientador do processo na secretaria e na escola.

Ressaltamos que a necessidade do acompanhamento nas escolas partiu do próprio setor no início do seu trabalho, como destacado no capítulo descritivo, para que, assim, por meio das observações, fossem identificadas as principais dificuldades na composição do plano de ação do núcleo. Para tanto, era necessário conhecer os espaços alfabetizadores e dialogar com a equipe pedagógica, no entanto o acompanhamento tornou-se permanente nos anos subsequentes, pois, de acordo com as respostas, tanto os representantes da secretaria como os da escola avaliaram ser um ganho a ida do NALF às escolas.

Essa ação tinha como principal objetivo o acompanhamento do NALF nas ações de intervenções pedagógicas desenvolvidas, o que diferenciava do acompanhamento do técnico da SAEF. Entretanto, para que haja um alinhamento nessa perspectiva, é necessário um olhar pedagógico no âmbito escolar no aprimoramento das práticas alfabetizadoras. Nesse sentido, ao serem indagadas sobre o acompanhamento do NALF no âmbito escolar, as participantes P1 e P2 responderam:

[...] o NALF foi várias vezes observar na minha turma e não só na minha, mas nas salas das outras cursistas [...]. Quando a gente se encontrava, elas relatavam, e isso foi muito bom, porque a gente vê que há um interesse não só lá no curso na sala, mas ir a nossa turma e ver se estamos colocando em prática e o que a gente pode melhorar. (P1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 8h).

[...] o acompanhamento que eu falo, tanto no presencial, quanto através da mídia WhatsApp, a gente conversava bastante e ela nesse particular, se eu tinha alguma dúvida [...] me acompanharam e eu só tenho a enaltecer a ajuda delas, foi muito gratificante, quando eu tinha alguma dificuldade é melhor você fazer assim, me mostrava outros caminhos quando eu estava numa curva e ela me mostrava um caminho reto, sabe esse processo e, assim, elas deram um suporte muito legal que realmente eu precisava. (P2, entrevistada em 29 de março de 2021, às 9h30).

As respostas das professoras sinalizam uma intencionalidade pedagógica do NALF no âmbito escolar, um diálogo que perpassa pela observação, análise, sugestão e outras interações com o objetivo de colaborar para o trabalho docente, sobretudo o que é discutido, sugerido em formação. Essa mesma percepção coaduna com as demais entrevistadas sobre a importância da presença do setor na escola.

As contribuições atribuídas ao NALF na escola são destacadas pelas professoras no planejamento e colaboração nas avaliações diagnósticas. Elas ainda destacam que ter um profissional que estuda sobre assunto tem muito a ajudar. Como exemplo, transcrevemos um trecho da entrevista com a Professora Suporte Pedagógico (PSP), no qual ela ressalta a importância de haver disponibilidade do tempo destinado especificamente para as atividades pedagógicas e sobre como foi válido o trabalho desenvolvido:

[...] eu senti um suporte melhor e, quando ela chegava, eu a deixava bem à vontade com as professoras para que ela pudesse ver o trabalho, ela ia para sala, ela voltava, ela vinha no planejamento, vinha no dia de fazer o diagnóstico, ela tava presente com a gente, então foi muito bom. Ela tem uma bagagem boa de estudo. (PSP 2, entrevistada em 23 de março de 2021, às 14h).

Observamos no excerto supratranscrito que o NALF, ao ir ao espaço escolar, interagiu significativamente com a Professora Suporte Pedagógico, e a mesma percepção tivemos em relação às professoras ao relatarem a presença do setor. De fato, o papel da PSP no processo de ensino e aprendizagem é importante para a escola, sendo necessário que haja por parte desse profissional conhecimento sobre alfabetização. E no que tange ao planejamento, pode, em muito, contribuir com os professores e colaborar para a intervenção dos estudantes.

Ao que nos parece, a partir dos relatos, houve por parte dos profissionais do Núcleo de Alfabetização respeito ao trabalho em desenvolvimento. Não foram sinalizadas situações de resistência por parte das entrevistadas em acolherem o núcleo em seus respectivos espaços.

Pautado em Borges (2019), podemos compreender que as equipes escolares necessitam, para fazerem escolhas conscientes, considerar a experiência e o conhecimento teórico já construídos em relação ao processo inicial de aquisição da língua escrita, para que suas ações resultem em maiores oportunidades de aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que, pelas falas, P1 e P2 identificam o acompanhamento das técnicas do NALF como parceiras e não fiscalizadoras.

Segundo Mainardes (2006), o processo de implementação das políticas não é simplesmente implementado, é necessário por em destaque o que os atores envolvidos pensam, interpretam, pois têm um papel de relevância na execução, e deve-se considerar a interpretação do que está sendo proposto na prática. As escolas sofrem influências e diferentes interpretações. Sem essa compreensão, distancia-se a possibilidade de um diálogo e a boa aceitação da escola pelo que deverá ser desenvolvido. Até executam, porém com muitas críticas. Assim, entendemos como positivas as ações desenvolvidas no acompanhamento pelo NALF.

De acordo com a percepção das entrevistadas, além da formação, assunto que iremos aprofundar em nossa análise na próxima subseção, o NALF coordenou e acompanhou as intervenções oferecidas nas turmas dos anos iniciais em alfabetização pela secretaria em parceria com outros setores, principalmente os técnicos de acompanhamento da SAEF.

No próximo excerto, a PSP 2 tece considerações sobre sua percepção da secretaria mediada pelo NALF:

eu senti certo apoio onde a secretaria passou a trazer sugestões de intervenções pedagógicas para dentro da escola e dar um apoio para a coordenação até por que a nossa escola é grande, é a maior que temos no núcleo rural. (PSP 2, entrevistada em 23 de março de 2021, às 14h).

A partir desta fala, percebemos que as políticas educacionais acerca da alfabetização estão sendo implementadas nas escolas. Não é demais repetir que as intervenções na alfabetização foram conduzidas pela coordenação do NALF nos anos analisados e, não houve, por parte das entrevistadas, críticas sobre tais implementações ao se referirem à presença da coordenação e do trabalho desenvolvido. Portanto, é nítido que, para a escola, a secretaria de educação promoveu interação entre esses dois espaços por meio do acompanhamento aqui descrito.

De acordo com Borges (2019), devemos compreender como a escola orienta e monitora as atividades de intervenção que realiza, pois nos auxilia a perceber se considera as especificidades dos estudantes e também do processo de alfabetização.

Ancorado nessa discussão, é necessário observar periodicamente o fazer pedagógico no âmbito escolar para apoiar na consistência das ações planejadas e, sobretudo, alcançar as metas e dar continuidade no trabalho com os estudantes. A escola se organiza no início do ano letivo para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, no percurso vão surgindo novas demandas apontadas pela secretaria que envolvem a equipe escolar com projetos e outras parcerias externas, o que vai exigir o olhar atento do PSP nas práticas docentes, sobretudo nas turmas de alfabetização.

Em muitos momentos, a escola fica sobrecarregada com várias demandas e perde o foco no acompanhamento e no monitoramento das ações voltadas para os estudantes que estão se alfabetizando. Em alguns casos, os professores não concluem os processos pedagógicos ou não refletem sobre as reais necessidades para os avanços dos estudantes, considerando a heterogeneidade da turma.

Nessa perspectiva, a PSP 2 (entrevistada em 23 de março de 2021, às 14h) ressalta o seguinte aspecto: “[...] o acompanhamento das pessoas do Núcleo de Alfabetização, nesse momento, deu suporte para mim, para a gente enquanto coordenação [...]”. Para a PSP 2, o trabalho com a alfabetização é de suma importância, no entanto, muitas vezes, devido às demandas da secretaria e da própria escola, ela não consegue acompanhar as turmas dos primeiros anos. Ela também destaca que as professoras são muito esforçadas, mas que precisa haver um acompanhamento, e ela, enquanto uma Professora Suporte Pedagógico, não tem conhecimento suficiente sobre a alfabetização. Nesse sentido, a PSP 2 ressalta que a presença periódica de um profissional é indispensável, além do permanente processo de formação continuada sobre esse tema tão caro, que é a alfabetização e o letramento.

O contexto aqui destacado refere-se a uma escola que atende a uma grande demanda de estudantes, sobretudo anos iniciais, o que é comum em muitas escolas da rede. Coadunamos com a entrevistada no sentido de que há muitas demandas e, nesse sentido, a secretaria deve promover diálogos e estudos sobre leitura e escrita com esses profissionais, formando-os para que possam desenvolver o trabalho pedagógico na escola de forma efetiva.

Na rede municipal, há uma formação para esse profissional (PSP) consolidada. No entanto, os conteúdos são mais abrangentes e/ou são organizados a partir das necessidades da escola, como, por exemplo, documentos orientadores da secretaria, entre outros. Nesse aspecto aqui destacado, fortalecemos a ideia de que a coordenação pedagógica precisa dispor de momentos específicos sobre alfabetização, pois consideramos a escola como campo fecundo na formação dos professores para alinhamento da concepção e direcionamento do trabalho a partir das orientações da secretaria.

Ainda sobre o acompanhamento desenvolvido pelo NALF, indagamos às entrevistadas quais são os desafios que elas observaram e que careciam de melhoria, e uma das entrevistadas sinalizou que seria “a frequência do acompanhamento, por que, às vezes, pela própria questão da rede ter muitas escolas, compreendia as visitas demoradas e não ter um grupo que tivesse pessoas suficientes, ficávamos aguardando, ficava na ansiedade e demorava vir.” (SPS 2, entrevistada em 23 de março de 2021, às 14h).

Sobre a resposta supracitada, recorreremos ao capítulo descritivo que, de acordo com as informações apresentadas sobre a arte da rede municipal, todas as escolas do Ensino Fundamental atendem aos anos iniciais, e acompanhar essas escolas/turmas de alfabetização requer a organização de uma logística que possa atender a todas. É um desafio para a gestão, considerando que o Técnico de Acompanhamento Pedagógico (técnico da SAEF) tem seu próprio planejamento e ações que perpassam por todos os anos, muito embora ele possa adentrar

na questão da alfabetização que lhe é peculiar nas turmas que acompanha. O trabalho de 1º ao 5º ano, no entanto, não está inserido apenas na alfabetização, há outras especificidades que este técnico precisa desenvolver na escola e que lhe tomarão tempo para o trabalho especificamente na alfabetização.

Vejamos no fragmento da resposta da TAP 1 a sua percepção acerca do trabalho que desenvolveu junto ao NALF na intervenção pedagógica que mobilizou a SEMED para acompanhar as escolas e como seu trabalho foi afetado.

Bem, eu vejo na equipe de técnicas de acompanhamento do NALF algumas fragilidades no sentido de que nem todos os profissionais, nem todos os técnicos, eles têm habilidade com a alfabetização. A gente precisa estar de corpo e alma, posso dizer assim, num setor só, e isso, na minha concepção, atrapalhou um pouco o processo de alfabetização [...], além disso, nós fazemos a unidade do trabalho quando a gente coloca os planejamentos coletivos, o que nós vamos demandar nessa quinzena, qual vai ser o trabalho, qual vai ser e, por esses técnicos estarem em um setor e outro, fragilizou nosso planejamento. (TAP 1, entrevistada em 25 de março de 2021, às 11h30).

A técnica aborda a intervenção que envolveu vários setores. Como já foi sinalizado, o NALF, sendo um grupo pequeno e com a necessidade de atender às turmas de alfabetização por meio das formações e intervenções, ampliou a equipe. A superintendência organizou um quadro de técnicos, oriundos de diferentes setores, para garantir o atendimento, o que demandou envolver profissionais que não tinham conhecimento nem experiência suficientes em alfabetização para compor a equipe temporariamente.

Nesse sentido, ela destaca a fragilidade dessa ação, por entender que, para acompanhar e intervir nas turmas de alfabetização, envolvendo-se no planejamento e demais ações correlatas à prática docente, é preciso ter conhecimentos específicos, o que, na opinião dela, alguns técnicos não tinham, e por isso não conseguem fazer um bom acompanhamento.

Todos os técnicos de acompanhamento do Ensino Fundamental foram escalados para compor a equipe do NALF. Na resposta de TAP 1, as maiores fragilidades residem na falta de conhecimento sobre a alfabetização e as ações concomitantes dos técnicos de outros setores que chocavam com o planejamento organizado pelo NALF na intervenção.

Nossa percepção é que, para desenvolver o trabalho na alfabetização, deve-se ter conhecimento e experiência. Entendemos que a secretaria mobilizou a equipe por uma necessidade de garantir o acompanhamento na intervenção, no entanto é necessário refletir sobre as percepções aqui sinalizadas para que haja um bom aproveitamento na ida até o espaço escolar. (TAP 1, entrevistada em 25 de março de 2021, às 11h30).

A TAP 2 contrapõe sua percepção, pois ela demonstra um certo distanciamento tanto da própria experiência quanto do trabalho do acompanhamento. No entanto, sinaliza que o NALF, nessa ação específica, ajudou muito na sua aproximação da sala de aula e dos aspectos teórico-metodológicos do fazer pedagógico, como podemos ver no fragmento a seguir:

[...] quando a gente foi chamada para participar do Núcleo de Alfabetização, né! No início eu fiquei meio... porque alfabetização realmente eu não tinha muita proximidade, apesar de já ter trabalhado em escola que tinham tanto de primeiro ao quinto como de sexto ao nono, mas a colega que trabalhava comigo e as professoras que, já mais experientes do que eu em educação quando cheguei na escola, elas faziam o trabalho delas bem e eu fazia o auxílio na medida do possível do que podia. Então, quando veio essa oportunidade de trabalhar no NALF, aí no início foi bem complicado, achei bem difícil, mas aí a gente nos grupos foi participando, foi conhecendo, foi estudando algumas coisas e aí foi ficando mais fácil, e as professoras na escola também já davam também uma indicação pra gente, sem falar na orientação da equipe do NALF e das outras colegas que estavam acompanhando, que eram professoras também. (TAP 2, entrevistada em 19 de março de 2021, às 13h30).

Diante do exposto, a despeito de todas as dificuldades da TAP 1 destacadas, a TAP 2 apresentou insegurança por não dominar esse conhecimento. No entanto, pontua sobre os ganhos de ser inserida na ação de intervenção em alfabetização sob a coordenação do NALF com o objetivo de alcançar todas as escolas. De acordo com ela, aprendeu pelas trocas e orientações coletivas.

Outro aspecto que julgamos pertinente destacar nesse excerto é a boa receptividade da técnica em relação ao trabalho sob a coordenação do NALF e a própria escola, pois o trabalho tem suas peculiaridades, o que, para nossa análise, o NALF oportunizou para esses profissionais, como de outros setores, estarem mais próximos da sala de aula ampliando seus olhares e percepção sobre a importância da observação e diálogo no espaço escolar no processo de alfabetização.

Embora com as fragilidades apontadas, nossa análise reconhece ter havido muitos ganhos por parte da secretaria e da escola com a intervenção e acompanhamento. No entanto, é necessário compreender que o acompanhamento do NALF é específico, não abrange toda a escola. Posto isso, é importante a secretaria compreender essas peculiaridades. Nesse viés, Kramer (1986, p. 13) afirma que:

a construção de uma perspectiva pedagógica da alfabetização deve envolver, então, de um lado, o esforço dos professores no sentido de falarem sobre suas dificuldades e, de outro lado, o compromisso dos pesquisadores de

direcionarem seus estudos para os mais agudos problemas da prática escolar. (KRAMER, 1986, p. 13).

A autora ressalta a importância de a escola estabelecer como condição para um bom trabalho o esforço coletivo de quem acompanha e de quem é acompanhado. O professor deve ter um lugar de fala, sendo narrador dos dilemas enfrentados, e os técnicos de acompanhamento devem buscar conhecimentos para ajudar no enfrentamento das suas dificuldades diárias. Reafirmamos que, a partir da nossa experiência docente nos anos iniciais, não é fácil alfabetizar uma turma de estudantes que não sabe ler e escrever aos 7 e 8 anos. Os relatos confirmam essas dificuldades. Assim, é necessário apoiar o docente no trabalho da sala de aula.

A secretaria, nesse sentido, deve compreender a importância do professor alfabetizador, que tem a responsabilidade de alfabetizar, precisa dar suporte teórico e metodológico. Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho mediado pelo Núcleo de alfabetização é dar as diretrizes de modo a colaborar para a minimização dos problemas, quiçá solucioná-los. Sendo assim, é imprescindível acompanhar periodicamente as ações que acontecem no chão da escola.

Dentre esses diálogos que se inserem, podemos citar: as práticas que envolvem a compreensão do SEA; o ambiente alfabetizador; as atividades de sala e de casa; as intervenções escolhidas pelos docentes e sua periodicidade; pontos que merecem aprofundamento teórico; e trocas inteligentes de boas práticas entre pares, escolas e núcleos. Essas são algumas ações que precisam ser discutidas dentro e fora da escola para fins de reorganização e aprofundamento ou novas reorganizações, caso necessário.

A partir disso, podemos concluir que os técnicos do NALF necessitam de tempo dedicado ao estudo para adquirir o conhecimento necessário e, assim, serem capazes de prestar um atendimento efetivo que realmente faça diferença no acompanhamento das atividades. As entrevistadas apontam para essa dificuldade do NALF em acompanhar o processo de alfabetização dos estudantes e dialogar com a equipe escolar periodicamente.

De acordo com as entrevistadas, é consenso que o NALF deve continuar acompanhando as escolas da rede nas turmas de alfabetização. No entanto, segundo elas, o NALF não ia a todas as escolas nem em todas as turmas. Nesse aspecto, as professoras responderam considerando o número de participantes da formação e as dificuldades delas ao tentarem discutir com seus pares o que aprendiam no espaço formativo.

Para sua efetivação, elas sugerem, ao serem questionadas sobre em que o NALF poderia melhorar no trabalho de acompanhamento, “que as professoras do NALF fizessem visitas às escolas para ver a realidade nas escolas e das turmas, pois iam só a algumas.” (P1, entrevistada

em 25 de março de 2021, às 11h30). E ainda sugeriram “que pelo menos fosse dividido por núcleo e assim ter mais conhecimento de como está e como o professor pode melhorar, qual o nível que professor está, o que sabe sobre alfabetização.” (P1, entrevistada em 25 de março de 2021, às 11h30).

Nessa propositura indicada pelas entrevistadas, percebemos como os professores sentem a necessidade de um trabalho alinhado entre os pares, ou seja, é recorrente os professores ensinarem de acordo com suas concepções, o que acarreta fragilidades na aprendizagem de sorte que os estudantes são promovidos com muitas lacunas sobre o que deveriam ter aprendido.

Perspectivas diferentes na alfabetização das turmas é uma realidade e concordamos com a autonomia do professor na busca da melhor metodologia para que os estudantes aprendam. Nesse sentido, é imperativo que quem coordena a alfabetização da rede conheça como esses profissionais lançam mão de seus conhecimentos para ensinar. Outrossim, é perceptível a necessidade de estruturar melhor o NALF e definir suas prioridades para que desenvolva melhor o acompanhamento no âmbito escolar, considerando que, segundo as entrevistadas, trata-se de uma ação importante e que ajudou muito o trabalho.

Ressaltamos que o NALF não é responsável pelo acompanhamento pedagógico das escolas da rede. Para esse trabalho, há uma equipe de técnicos específicos. Porém, o NALF melhora sua visão do trabalho que desenvolve quando vai até a escola. Como foi explicitado no capítulo descritivo, o envolvimento na escola foi muito articulado, a equipe escolar foi apoiada de diversas formas e havia aproximação na sala de aula com professores e estudantes. Por meio dessas observações e vivências, as formações foram ganhando forma a partir das necessidades apresentadas na sala de formação, mas, sobretudo, da sala de aula.

Outro aspecto importante que destacamos nessa análise é o protagonismo do professor e a autonomia da escola, muito presentes nos relatos sobre o fazer pedagógico, além dos bons resultados dos estudantes no ensino pelos professores e acompanhamento dos PSP. Nota-se que é relevante proporcionar à escola a discussão e a busca das melhores estratégias para executar uma política, considerando as realidades adversas, e na rede há situações peculiares e que devem ser consideradas. Em vista disso, acreditamos que o espaço escolar deve ser coletivo e tomadas de decisão devem ser inseridas quando necessárias.

Para que haja protagonismos, torna-se necessário instrumentalizá-los para saber quais das melhores propostas serão escolhidas a partir da necessidade dos estudantes. Nesse sentido, o acompanhamento do NALF serve para validar as ações ou que estas sejam levadas em grande parte para uma discussão em formação. O que temos claro é que o NALF precisa de

colaboradores que compreendam esse processo e possam colaborar para os diálogos verticalizados.

Com base na análise do acompanhamento das turmas de alfabetização, entendemos que o trabalho realizado pelo NALF foi relevante em todos os aspectos apresentados. No entanto, não podemos perder de vista que a escola tem autonomia para desenvolver suas ações pedagógicas orientadas pela secretaria por meio dos documentos legais. Ou seja, a ausência do NALF no espaço escolar não é condição para que o trabalho não aconteça.

As dificuldades destacadas corroboram a perspectiva de o setor atender da melhor forma suas demandas, mas também dizem respeito à compreensão da escola sobre o fazer sem perder de vista sua autonomia, ou seja, observar se as formações ou orientações estão sendo compreendidas e efetivadas. Nesse contexto, o NALF deve ter como apoio os técnicos de acompanhamento, que podem, com boas orientações, colaborar para o trabalho de atender a esse público.

Tendo em vista as considerações feitas sobre o acompanhamento, a seguir, no próximo eixo de análise, apresentaremos as percepções das entrevistadas por meio de suas vivências sobre as formações oferecidas pelo Núcleo de Alfabetização e seus reflexos na formação docente e no processo educativo dos estudantes em sala de aula.

### **3.3.2 Formação Continuada em Serviço: olhares pedagógicos sobre a proposta do NALF**

Esta subseção tem por objetivo analisar, a partir das informações coletadas, as percepções dos representantes da escola e da secretaria sobre a proposta da formação continuada em serviço voltada para a equipe escolar oferecida pelo NALF.

Decerto, o professor tem um papel importante na aprendizagem do estudante, sendo ele o mediador desse processo. Nesse sentido, sua qualificação é essencial para o sucesso de seu trabalho na sala de aula. Conforme Tardif (2000), o professor amplia seus conhecimentos em sua trajetória e suas bases práticas são decorrentes da compreensão teórica. Em vista disso, ainda se baseiam nas experiências e nas formações continuadas individuais, e, quando lhes são oferecidas, convergem em aprimoramento possibilitando reflexões sobre sua prática com vias a ajustes e, assim, qualifica-o no trabalho docente.

Nessa perspectiva, o art. 67 da LDB determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, dentre vários direitos, o aperfeiçoamento profissional continuado. O Plano Municipal de Educação de São Luís concretiza essa concepção por meio das condições funcionais inerentes à profissão, e

destacamos, dentre elas, a formação continuada e ainda o reconhecimento social e a dignidade profissional (SÃO LUÍS, 2015e).

Nessa perspectiva, ambas as áreas destacadas estão interligadas e o fortalecimento da valorização profissional demanda discussões e ações que articulem condições de trabalho e formação. Nessa mesma direção, Gatti (2008) sinaliza que é dever das redes de ensino dar continuidade à formação acadêmica. Segundo a autora, do professor, ao adentrar nas escolas, são exigidos novos conhecimentos que, muitas vezes, não são adquiridos na academia. Ela ressalta ainda a importância da continuidade em sua formação, para que seja um profissional competente e exerça sua função na escola. E mais, embora o professor deva ter interesse pessoal em melhorar sua prática, as secretarias devem primar pela qualidade do ensino ofertado.

No caso da rede municipal de nossa pesquisa, muitos professores têm uma longa trajetória formativa, no entanto há variantes, como descontinuidade de políticas, e todas envolvem formação. Há, também, a dinâmica de admissão de novos Professores Suporte Pedagógico por meio de concurso e contratos. Esses profissionais chegam inseguros e a maioria não possui experiência de sala de aula, o que gera a necessidade de formação para instrumentalizá-los e contribuir para o seu fazer pedagógico, como já sinalizado pela autora anteriormente.

Ao iniciar o seu trabalho, a equipe escolar deve ter claramente as concepções que regem a dinâmica do ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é necessário que os documentos legais que orientam o currículo da rede devam ser conhecidos pelos profissionais, e, para tanto, socializar e discutir é essencial.

Nesse sentido, perguntamos às entrevistadas se conheciam algum documento que respaldasse as concepções de alfabetização e letramento(s) da rede. Chamou-nos a atenção o fato de a maioria não saber identificar especificamente os documentos, e sinalizaram alguns que julgam ser as referências da rede, tais como: a BNCC; a matriz de referência do SIMAE; a Política de Alfabetização da Rede Municipal; a Proposta Curricular; os materiais didáticos do PROFA; os cadernos do PNAIC; os materiais didáticos do NALF; os documentos orientadores das consultorias que já passaram pela secretaria; o Marco Conceitual da rede municipal; e os documentos do MEC.

Os documentos sinalizados pelas entrevistadas são importantes. Neles, há orientações em âmbito federal, estadual e municipal sobre alfabetização. É válido ressaltar que, entre esses documentos especificamente construídos pela SEMED, estão: as Políticas de alfabetização; os materiais do NALF; o Marco Conceitual; e a Proposta Curricular, sendo estes dois últimos os

principais, pois orientam a concepção de ensino e aprendizagem apresentados sob a responsabilidade do currículo, que norteia o trabalho pedagógico nas escolas.

Diante das referências textuais apontadas pelas entrevistadas, somente uma cita os documentos legais do Currículo, e as demais citam os materiais que estiveram em destaque nas ações formativas, como os cadernos do PNAIC, trabalhados em 2012, 2013, 2017, 2018 e 2019; os materiais do PROFA, em 2002, e do NALF, entre 2015 a 2019; e recentemente a BNCC.

Destacamos a BNCC pelo movimento nacional e por ser fortemente trabalhado nas redes estaduais e municipais, pois é um documento legitimado pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE. Além de provocar mudanças nos currículos, tem a intenção de influenciar “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5). É válido ressaltar que a BNCC é um referencial nacional obrigatório, com caráter de política de Estado, e que a rede já está com seus documentos legais reorganizados.

No que se refere à matriz do SIMAE como referência citada por uma das entrevistadas, ponderamos e afirmamos ter a sua relevância. No entanto, como já abordamos por meio de Pestana (1998), os dados produzidos por essas avaliações não são suficientes para esclarecer toda a complexidade da leitura e escrita diante das singularidades de cada escola. Referimo-nos, nesse contexto, ao olhar pedagógico que não pode ser limitado às habilidades denominadas “básicas” para que progridam em seus estudos. Há muita complexidade para aprender a ler e a escrever.

Dos documentos construídos pelo NALF, apenas uma fez menção à política de alfabetização da rede, o qual ainda precisava de revisão. Reforçamos que este, segundo as informações do próprio documento, foi produzido pela SAEF antes da gestão do NALF. Pontuamos não ter havido nenhuma sinalização de um documento orientador específico do Núcleo de Alfabetização para as escolas. Os documentos foram elaborados para fins de formação, o que entendemos serem orientadores, porém específicos para o momento formativo. Na secretaria só são utilizados quando solicitados para comporem um documento geral.

Essa análise se justifica à medida que precisamos destacar que, inicialmente, na formação do NALF, poucos representantes da escola tiveram acesso às orientações teóricas e práticas, de maneira que, em nossa percepção, os professores que não participaram deixaram de refletir em pares sobre as práticas pedagógicas planejadas para a sala de aula. Nos estudos internos, percebemos a importância da fundamentação para apresentar nos encontros os documentos legais da rede municipal (SÃO LUÍS, 2016c).

Segue a ementa de estudos do setor que antecedeu a formação:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394/96;
2. Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano Municipal de Educação (PME);
3. Política de Educação Especial;
4. Política de Alfabetização e Letramento – Rede Municipal de Educação;
5. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – págs. 7 a 142;
  - 1.4.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
  - 1.4.2 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
  - 1.4.3 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
  - 1.4.4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
5. Base Nacional Comum (BNC). (SÃO LUÍS, 2016c, p. 1).

Os documentos legais supracitados mostram que a intencionalidade do NALF na formação era inicialmente apresentar a concepção pautada nos documentos legais sobre a criança, a infância e a aprendizagem. Porém, analisando as falas “eu conheço alguns”; “mas já veio tanta coisa de concepção de leitura e escrita”; “só tenho uma visão geral” e “eu vou ser bem sincera, eu não conheço, mas eu acredito que tenha”, percebemos uma fragilidade teórica que deve respaldar uma prática.

A fala da G2 reforça essa percepção, considerando as demandas que a escola tem:

olha, eu conheço alguns, mas, como você sabe, o tempo de gestor é muito curto, você tem 40 horas e se torna 60, 80, no meu caso são três turnos e ainda tem outras demandas. Então assim, digo para você, tenho uma visão geral, mas não consigo destacar no momento um documento que seja próprio da rede. (G2, entrevistada em 24 de março de 2021, às 18h).

A gestora destaca uma situação muito comum nas escolas: no tempo de estudo sobre os documentos legais, de maneira geral, ocorre a leitura, muitas vezes, de forma superficial, não sendo diferente dos demais profissionais da escola. Nesse sentido, fortalecemos a ideia de que o alinhamento do trabalho pedagógico deve acontecer a partir da abordagem legal, por meio das formações e conhecimento das concepções acima explicitadas.

Vimos, ao logo de nossas discussões, a complexidade sobre alfabetizar letrando. A prática docente nessa perspectiva requer da equipe escolar a compreensão desse processo, sobretudo o professor que ensina os estudantes, de maneira que, sem uma base teórica sólida, o trabalho fica fragilizado e, conseqüentemente, os estudantes aprendem menos.

Concluimos que, em se tratando de documentos legais que concernem à alfabetização, na rede há pouco conhecimento ou este é muito superficial. É imperativo que toda a rede

compreenda por meio desses documentos a proposta defendida pela própria rede. Em nossa percepção, a orientação para a alfabetização e os letramentos(s) nos anos iniciais deve ocorrer de forma sistêmica. Estamos pontuando aqui, a partir dos documentos da rede, lançar mão de orientações específicas sobre o trabalho de alfabetizar letrando.

Compreendemos que não deve ser um passo a passo, uma vez que o professor deve buscar estratégias didáticas para mediar o trabalho. No entanto, ressaltamos que orientações específicas promovendo alinhamento das ações em rede são essenciais para o trabalho. É o que afirmam Furghestti, Goulart e Cardoso (2014), quando discorrem sobre o tempo e espaço, pois, para que ocorra o processo de alfabetizar letrando, é necessário transformar o ambiente e que este promova o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, as ações do cotidiano devem ser bem articuladas e promover boas aprendizagens, como, por exemplo, pensar no ambiente alfabetizador; sugestão de diagnósticos iniciais e contínuos; formação do professor/estudante leitor, entre outras possibilidades, que irão contribuir para a melhoria da prática docente.

Nessa perspectiva, Soares (2003) aduz que, para ensinar com qualidade, é necessário envolver as crianças em reflexões sobre o texto e a língua, e, se formos analisar as formações atualmente, o tempo é insuficiente, o que culmina em muitos professores terem uma formação que pouco favoreça a mudança em sua prática. Por conseguinte, faz-se necessário promover com os professores estudos sobre os documentos que norteiam as escolas e, a partir desses, orientar sobre o cotidiano de forma que se reforcem as práticas pedagógicas alinhadas em toda a rede, considerando a autonomia do professor alfabetizador na busca das melhores estratégias e, assim, efetivar a aprendizagem com qualidade.

É preponderante conhecer a concepção de alfabetização na rede, ou seja, como uma política, deve ser vista como permanente e, assim, com a perspectiva de continuidade. A formação é o espaço de estudos sobre esses temas supradescritos, no entanto os documentos legais poucos são compreendidos e sequer lidos ou estudados.

Nesse sentido, a formação continuada em rede é relevante, bem como orientações específicas sobre a perspectiva defendida na rede apontando caminhos, de maneira que os professores possam se desenvolver de acordo com sua autonomia e com os desdobramentos metodológicos, e que esse espaço formativo seja de reflexão sobre a práxis com vistas a melhorar a qualidade profissional docente. Madalena Freire nos leva a refletir sobre a importância da formação e que haja muitos registros dos professores para embasamento teórico, reverberando, assim, bons ensinamentos e boas aprendizagens. A pesquisadora discorre:

nesse aprendizado permanente de escrever e socializar nossa reflexão valendo-nos do diálogo com outros, sedimenta-se a disciplina intelectual tão necessária a um educador pesquisador, estudioso do que faz e da fundamentação teórica que o inspira no seu ensinar. (FREIRE M., 2005, p. 2).

A formação continuada em serviço foi um dos trabalhos que mais se destacou no NALF de acordo com as falas das entrevistadas, e o acompanhamento citado anteriormente nas respostas, as idas às escolas, relaciona-se com as formações e intervenções. Essa percepção é vista logo no capítulo descritivo, no qual apontamos, de acordo com a portaria, as ações principais do setor durante o período aqui analisado.

Muito embora tenhamos discorrido sobre várias ações, a formação e o acompanhamento nas turmas se destacam, ou seja, está entrelaçada, a nosso ver, a relação da teoria com a prática na percepção do NALF sobre o que se aprende no espaço formativo e a mediação dos processos no chão da escola.

É nesse sentido que nos fundamentamos em Soares (2003) sobre a necessidade da reflexão no processo intelectual que acontece no espaço formativo e que se torne inspirador para o professor para que, assim, deseje desenvolver o aprendizado adquirido de modo a torná-lo capaz de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita. As respostas das entrevistadas nos trazem o olhar pedagógico do NALF sobre a alfabetização na rede municipal.

A formação continuada em serviço é estabelecida como ação permanente pelo NALF por meio da Portaria nº 317/2016 iniciada em 2015 (SÃO LUÍS, 2016b). Indagamos às entrevistadas acerca de suas percepções a partir de suas experiências nesses espaços formativos e escolhemos alguns trechos para compreendermos melhor o trabalho desenvolvido pelo setor e, assim, analisarmos pontos que julgamos relevantes sobre o tema aqui tratado.

Como exemplo, transcrevemos alguns trechos das entrevistas com uma Diretora de Núcleo e duas professoras, nos quais elas ressaltam haver uma formação especificamente pelo NALF:

eu acho que é muito importante porque, além de trazer a teoria alinhavada com a prática e isso era muito bom, porque, no momento em que a gente ia para o encontro e que aprendemos logo em seguida, colocamos em prática, e a gente via que dava certo. (P1, entrevistada em 29 de março 2021, às 8h).

[...] os cursos do NALF eu via assim, qualificar os professores para intervenções pedagógicas nas salas de aula com foco na aprendizagem significativa, os contextos de alfabetização e letramento eram muito assim, como posso falar, mostrados nas atividades de forma clara, de forma que

podéssemos realizar um trabalho bem sistemático, bem propício para o aluno nas salas de aula, eu gostei muito, me ajudou bastante. (P2, entrevistada em 29 de março 2021, às 9h30min).

A partir das respostas das professoras, é possível depreender que a formação oferecida pelo NALF, além de abordar teoricamente sobre a alfabetização e letramento(s), previa, segundo elas, propostas de atividades. Neste ponto, observa-se ser bem aceito pelas docentes quando afirmam que, além de propor, eram sugestões exequíveis em uma perspectiva dentro da concepção do alfabetizar letrando.

Ambas concordam que a formação oportunizou qualificação para intervir nos contextos acima referidos. A didática era vivenciada pelos professores, sensibilizando-os na perspectiva de que só ensina quem aprende e, assim, chegar até a escola, experimentar, investigar e observar as aprendizagens com *feedbacks* nos encontros formativos com reflexões, possibilitando o ressignificar do fazer pedagógico.

Separadamente, pontuamos a resposta da Diretora de Núcleo, que tem uma visão geral, considerando que ela acompanhava a maioria das escolas.

Em sua fala, ela sinaliza pontos que merecem ser abordados:

então, a formação do NALF contribuiu muito, muito mesmo pra que a rede melhorasse a questão da alfabetização das crianças, do perfil alfabetizador do professor, que ele passasse a ter aquele perfil que a gente falava tanto, mas não dava condições, e com a formação foi dado, e se continuasse com certeza outros professores alfabetizadores teriam melhorado [...]. (DN 1, entrevistada em 18 de março de 2021, às 17h).

Como dito, a visão da DN 1 nos traz um aspecto macro sobre a formação proposta pelo Núcleo de Alfabetização. Ela cita que os estudantes aprenderam mais. Nessa ótica, um professor que entende as reais necessidades dos estudantes e planeja com a intencionalidade pode, em muito, colaborar com os estudantes neste processo. Compreendemos que, pela percepção da formação, os professores melhoraram a forma de ensinar, pois houve aprendizagem.

Apoiados em Cagliari (1998), há ainda nas escolas muitos professores que trabalham com práticas descontextualizadas, ou seja, recorrem aos métodos tradicionais que, embora não utilizem as cartilhas com os métodos do ba-be-bi-bo-bu, lançam mão de outros materiais didáticos com roupagens diferentes, porém com a mesma concepção. Em muitas salas, temos ainda só as famílias silábicas como referência de leitura e escrita, distanciando os estudantes de práticas sociais contextualizadas. Esse contexto deve ser trabalhado mais intensamente nos anos

iniciais com as turmas do 1º ano e 2º anos, que, de acordo com a BNCC, é o período em que deve ser consolidado esse processo.

É imperativo que o professor saiba desenvolver práticas de alfabetização emancipatórias. É um processo que deve ser perseguido por quem coordena a alfabetização de uma rede. Sobre o professor alfabetizador, a Diretora de Núcleo aborda sobre o “perfil do professor alfabetizador”. Temos aqui uma percepção bem equalizada na questão do conhecimento sobre quem está na sala de aula, mediando as aprendizagens dos estudantes.

O assunto é relevante, pois podemos aqui nesse ponto pensar: o que é ensinar? É dom ou competência? Compreendemos, à luz de Chartier (2006), que esse processo não é fácil e demanda tempo para que o professor use da versatilidade a ele desenvolvida na prática de ensinar bem. Nesse sentido, entendemos esse “perfil alfabetizador” como competência que vai se construindo a partir dos conhecimentos adquiridos nas formações, o que, para nossa compreensão, é essencial para ensinar a ler e a escrever, daí a importância da formação continuada em serviço que estamos analisando.

Essa perspectiva é sinalizada por Soares e Batista (2005) ao afirmarem que todo professor deve integrar a formação, pois culmina na construção da formação autônoma para compreender os conhecimentos de natureza teórica. Para os autores, é necessário estudo sobre alfabetização de forma a instrumentalizá-la e usar de seus conhecimentos de forma autônoma, ou seja, fundamentar-se teoricamente é fundamental para a essência do fazer pedagógico no que tange ao ensino na fase da alfabetização.

Ressaltamos que, de acordo com os capítulos anteriores, houve na rede um hiato na oferta de formações, sobretudo na alfabetização. Com efeito, é necessário termos os estudos sobre esse tema permanentemente em discussão, pois as contribuições dos pesquisadores nessa área são substanciais. Assim, estudar sobre as novas descobertas e levar até o espaço formativo as questões atualizadas aos professores são ações de mais alta importância.

Nesse sentido, os dados apresentam indicativos de que há professores resistentes em trabalhar com as turmas de alfabetização e, ainda que sejam os responsáveis pela turma, não têm o conhecimento apropriado, o que pode culminar no grande número de estudantes que não chegam ao final do ciclo de alfabetização lendo e escrevendo. Ressaltamos que são vários fatores que interferem na aprendizagem, no entanto estamos analisando o processo de qualificação docente que se insere diretamente na pesquisa sobre o NALF.

Sobre essa vertente, a G2 relata sobre a formação e seus efeitos na escola:

[...] a gente consegue ver os professores que entraram hoje e daqueles que participaram das formações, então as formações são de grande valia, elas congregam para o crescimento não só do professor, mas de toda escola, então todo resultado que se teve na alfabetização a gente hoje pode dizer que devido justamente a isso, porque a gente não pode cobrar do professor sem as formações, as formações eu diria que foi 90% o que melhorou a nossa escola, não adianta cobrar do professor se professor não sabe, se o professor está tendo formação sim, então eu acredito sim que foi muito pontual. (G2, entrevistada em 24 de março de 2021, às 18h).

Ao analisarmos a fala da entrevistada e as anteriores, fica evidente que a maioria considera a qualificação docente como condição para um trabalho pedagógico de qualidade, e que esta deve realizar-se com estudos e reflexões da prática sobre como se aprende em espaços formativos.

Nessa direção, apoiamo-nos em Soares e Batista (2005) ao afirmarem que a formação docente proporciona mudanças nas práticas pedagógicas visando à aprendizagem significativa por parte do estudante. As autoras defendem a formação e corroboram Gatti (2008) quando explicita sobre a continuidade da formação nas redes onde os docentes se inserem, pois na academia inicia-se sua formação.

Sobre os efeitos no âmbito escolar da formação continuada em serviço, a entrevistada P1 explicitou sobre sua experiência:

[...] logo quando eu entrei na rede e quando eu entrei me senti um peixe fora d'água, pois vinha de uma escola particular, onde eu já encontrava as crianças já alfabetizadas, e quando eu fui para o primeiro ano eu tinha 38 alunos e eu só tinha duas que liam, eu quase me descabelei, mas eu sempre fui uma professora em busca de aprender [...] aí foi surgindo outros cursos, o NALF e todo curso de alfabetização que tinha da rede e eu pudesse estar inserida, eu estava, porque eu queria aprender e melhorar a aprendizagem dos meus alunos. (P1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 16h30).

A professora sinalizou algo que merece reflexão, pois trata do trabalho coletivo e sistêmico. As dificuldades na continuidade do trabalho apontadas pela P1 nos levam a pensar sobre a necessidade de desenvolver um trabalho nessa envergadura. Nesse sentido, são necessárias políticas educacionais com investimento em estrutura, materiais didáticos, multimídias e formadores.

Observa-se que, quando se pensa no professor como mediador do ensino da leitura e da escrita, é imperativo reconhecer a importância da intencionalidade que permeia o fazer pedagógico, como estruturá-lo para que aconteça e quais são os conhecimentos necessários para que o trabalho seja de qualidade e que o professor seja competente, é o que se refere a P1 na

resposta explicitada. Nesse contexto, entendemos que o NALF defende a qualificação profissional no ato de ensinar a ler e a escrever, que o professor precisa estudar e, com bom direcionamento, ensine bem aos seus estudantes.

Reforçamos com Frade A. (2019) que é dever da escola e das redes de ensino proporcionar essa formação com os docentes, a partir da análise de estudiosos e teorias que contemplem as necessidades da instituição. Nesse percurso, percebe-se ter sido positiva a formação que o Núcleo promoveu para o primeiro ano e posteriormente nas intervenções que fortemente trataram da formação e acompanhamento sistêmico.

Sobre o trabalho formativo com a equipe escolar acima citado, nosso objetivo foi discutir, por meio da formação alfabetização e letramento, que no trabalho de muitos professores ainda reside a concepção de que os estudantes não são capazes de escrever textos, as leituras devem ser “fáceis” e o foco deve ser em muitos casos trabalhar somente sons e letras de forma mecânica. Nesse sentido, é mister afirmar que é necessário ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo seja, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

No trecho a seguir, a P1 faz algumas considerações sobre a formação:

o NALF era só para o 1º ano logo no início, e eu achava isso ruim, porque eu colocava em prática na minha turma, mas o segundo e o terceiro, não. Então, tinha que ter uma continuidade com essas turmas também, abrir esse leque para elas poderem fazer esse trabalho e não somente às do 1º ano trabalhar, e na época, só eu fiz da minha escola, as outras professoras não fizeram, e quando nós íamos planejar juntas, eu queria colocar algo aprendido no NALF e era uma barreira porque às vezes elas não compreendiam e achava que dava muito trabalho. (P1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 8h).

De fato, a entrevistada destaca um desafio enfrentado pelo NALF na primeira formação. Como já explicitado no capítulo anterior, não havia na rede a HA definida para os professores e cada escola organizava de acordo com suas realidades. Menos da metade dos professores do 1º ano aderiram à organização das turmas e à formação de uma equipe de formadores para atender ao público-alvo. Algumas entrevistadas consideraram essa adesão insuficiente e não muito positiva.

Outro fator bem pontuado pela entrevistada refere-se à formação ter sido promovida apenas para o 1º ano. Na sua visão, o trabalho foi descontínuo, uma vez que só ela participou, e as demais, por não compreenderem o processo, criavam barreiras ao desenvolvimento do trabalho. E ainda pontua que, nos anos subsequentes, foi difícil os professores continuarem com o trabalho desenvolvido anteriormente.

Em nossa percepção, se o NALF tivesse uma boa estrutura para a formação, faria em rede, no entanto o período que retomam a formação é delicado, sem local e material didático/midiático, e o que tinha era de uso pessoal. Segundo as informações no capítulo que apresenta sua criação, as dificuldades eram diversas, sendo por adesão a única forma de oferecer a formação, e muitos não participaram. Nesse cenário, deve ser pensado no apoio de quem está à frente de um trabalho como esse, pois envolve muitas variantes e, sem o devido apoio, ocorre sua descontinuidade ou um atendimento parcial, o que pode, em muito, prejudicar o processo em rede.

Sobre esse tema, Silva (2019) apoia-se na afirmação de Cagliari (2009) de que a didática do professor em sala de aula é um dos fatores mais importantes relacionados à aprendizagem dos estudantes. É salutar que tenhamos uma visão sobre como está se desenvolvendo a prática docente para assim se pensar nas diversas possibilidades de um trabalho sistematizado e, sobretudo, sistêmico.

A autora ainda defende que:

a formação continuada é a oportunidade para que os diversos atores individuais e coletivos do processo de educação possam estabelecer partilhas, trocas, saberes e vivências, uma vez que cada um deles possui margem de autonomia na condução de seus próprios projetos. (SILVA, 2019, p. 121).

Vimos a necessidade de se trabalhar com os docentes práticas de leituras e escrita envolvendo toda a equipe escolar de forma sistêmica nos três anos iniciais e que possa haver a integração dos saberes na prática pedagógica como um trabalho contínuo, que agregam valor ao conhecimento que os estudantes trazem consigo, enfatizando o letramento como base do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, diante do que foi explicitado acerca da formação continuada em serviço, o NALF, embora não sendo o responsável pela formação, pois esta é do CEFÉ, assumiu a retomada da ação formativa de forma tímida inicialmente e depois de forma sistêmica a partir da implementação do Plano de Intervenção na Alfabetização.

Observamos também as percepções sobre a qualidade dos materiais didáticos, do domínio sobre o tema e da proposta defendida na formação, sendo consenso do trabalho desenvolvido, melhorando práticas na sala de aula. Esses olhares perpassam por quem executa (professores), quem coordena (Professores Suportes Pedagógico), quem administra a escola (gestores), quem acompanha (técnica de acompanhamento) e quem coordena os núcleos

(diretora de núcleo), ou seja, todas concordam que o trabalho foi realizado com competência e qualidade.

A proposta formativa do NALF foi considerada de qualidade pelas entrevistadas, considerando seus elementos basilares percebidos, os quais sinalizamos: apresentação de materiais didáticos e teóricos sobre a concepção de alfabetizar e letrar; abordagens significativas de modo a atender às necessidades do professor em sala de aula sobre a perspectiva do alfabetizar letrando; professores formadores em alfabetização qualificados; e espaço de escuta da equipe escolar. Um dos principais desafios que percebemos está no fortalecimento formativo em termos de dar mais suporte à equipe do NALF por parte da secretaria.

Diante do exposto, percebe-se a importância de a SEMED estabelecer suas prioridades no que tange à formação para os professores alfabetizadores e à gestão pedagógica. São necessárias bases consolidadas de profissionais que tenham conhecimento prático e teórico e que possam adentrar nos espaços escolares. Essa perspectiva perpassa pela reestruturação do NALF, ofertando apoio financeiro e pedagógico, pois suas principais ações estão intrinsecamente ligadas à SEMED, de onde emanam as políticas educacionais voltadas para o ensino ofertado, assunto que iremos analisar na última subseção.

### **3.3.3 Contribuições do NALF para a SEMED: fortalecimento da política de alfabetização**

Para esta seção, intentamos compreender quais são as contribuições que o NALF proporcionou neste período de trabalho para a Secretaria, identificando os desafios que foram encontrados para a sua atuação bem como as possibilidades em sua execução, de maneira que, por meio do Plano de Ação Educacional, possamos propor possíveis soluções para superar tais desafios e aprimorar o setor aqui investigado.

O processo de alfabetização é desafiador, tanto para o estudante, que está sendo alfabetizado, quanto para o docente, a quem é dada a responsabilidade de alfabetizar. Essa responsabilidade, por sua vez, é atribuída a quem oferece o ensino para milhares de estudantes, sendo esta a responsabilidade da secretaria municipal. Nesse contexto, torna-se um grande desafio garantir a execução do PME meta 7, que estabelece que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o estudante esteja lendo e escrevendo com autonomia, ressaltando que, mediante a BNCC e a Proposta Curricular, esse objetivo passa a valer para o 2º ano.

Diante deste cenário, retomemos a criação do NALF, pois se insere na análise aqui desenvolvida e necessária, de forma a contextualizar e deixar mais clara sua criação, sob quais perspectivas ele foi criado e, conseqüentemente, os seus efeitos para a rede municipal.

O objetivo específico da criação do NALF era tratar da alfabetização nos Anos Iniciais, incluindo o ciclo de alfabetização. As orientações para as ações do setor foram estabelecidas na Portaria nº 317/2016, conforme descrito no capítulo descritivo. As entrevistadas consideraram as ações positivas, mas ressaltaram a importância de uma reflexão para reorganizar o trabalho a fim de alcançar efetivamente os objetivos de melhorar a qualidade do ensino de leitura e escrita.

Retomemos nessa análise a Portaria nº 317/2016, que orienta sobre as ações do setor:

- I-Realizar estudo sobre alfabetização;
- II-Promover e realizar ações formativas para os profissionais da Educação que atuam no Ciclo de Alfabetização;
- III-Contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização;
- IV-Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe de Acompanhamento, nas análises dos resultados da avaliação de aprendizagem da rede e nas externas-PROVINHA BRASIL e AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO- ANA e
- V - Contribuir na construção da política de alfabetização da Rede Pública. (SÃO LUÍS, 2016b, p. 1).

Embora nas subseções anteriores pontuássemos o acompanhamento e a formação, a portaria estabelece ações especificamente na secretaria, como a participação efetiva com os Núcleos de Avaliação e do Currículo.

Na secretaria, a participação foi ativa e, dentre elas, destacamos:

- a) Reuniões com a Gestão Central sobre a alfabetização;
- b) Apoio às escolas solicitadas pela SAE/SAEF;
- c) Coordenação do Ciclo de debates em Alfabetização;
- d) Participação na elaboração da Sistemática de Avaliação;
- e) Coordenação do dia “D” com todas as escolas em parceria com o NAE;
- f) Coordenação das instituições parceiras no desenvolvimento de ações formativas voltadas para a alfabetização;
- g) Coordenação de Programas federais (PNAIC) e estaduais (Alfabetiza Maranhão); e
- h) Colaboração na construção da proposta curricular do 1º ao 3º ano.

Essas ações sinalizadas contemplam o que é estabelecido na portaria, e, para nossa análise, é necessário termos as percepções das entrevistadas sobre o trabalho desenvolvido. Para tanto, utilizaremos alguns excertos das TAP 1 e 2 e as DN 1 e 2.

Assim, perguntamos qual é a visão de cada uma sobre o papel do NALF e obtivemos as seguintes respostas:

bem, o NALF, por se tratar do núcleo exclusivamente da alfabetização, ele traz um olhar para as escolas no sentido de destacarmos a alfabetização como um critério, como uma realidade crítica na nossa rede que são alunos alfabetizados. (TAP 1, entrevistada em 25 de março de 2021, às 11h30).

A técnica de acompanhamento nos traz alguns elementos importantes sobre o papel do NALF. Primeiramente, destacamos o uso da palavra “exclusivamente”, que, em nossa percepção, sugere ser um setor que tem como foco a alfabetização. E, considerando o tema que, pela expressão “critério”, também é usado em sua resposta, leva-nos a pensar que a rede, por ter os resultados insuficientes de estudantes alfabetizados, tem o NALF como uma possibilidade de colaborar não só para a melhoria dos resultados, como para a qualidade do ensino ofertado.

Essa mesma percepção é pontuada pela G1 (entrevistada em 19 de março de 2021, às 10h30) quando explicita que “o NALF tem o papel, não controlador, mas o papel de administrar, de colaborar, de dar as diretrizes, poder ver como melhorar a partir dos resultados.”.

TAP 1 (entrevistada em 25 de março de 2021, às 11h30) acrescenta que: “é uma grande conquista que a gente trouxe para nossa rede e, enfim, empoderar esses professores com formações, com sugestões de atividades e a escuta desse professor das dificuldades que eles enfrentam.”.

A referência sobre o NALF apontado pela técnica é de “grande conquista” e ainda retoma a formação como uma ação positiva afirmando que a formação era um espaço que acolhia o professor, destacando ser também de escuta. Essas considerações nos levam a compreender que o NALF promove o espaço formativo considerando o professor enquanto sujeito, um espaço de reflexão e possibilidade de melhorar sua prática.

Para a P2, o papel do NALF é de “qualificar os professores para intervenções”. Justifica-se tal percepção considerando que, no período da rede em que o Núcleo de Alfabetização foi criado, havia necessidade de intervenção, pois os resultados não eram animadores haja vista haver muitos estudantes ainda sem ler e escrever com autonomia ao término do ciclo.

Essa perspectiva é fortalecida pela D2 quando nos dá a seguinte resposta:

eu acho que o NALF iniciou com uma proposta de política de alfabetização e que bem no começo, e por questões da própria superintendente na época, entendeu que era necessário que se fizesse um estudo mais aprofundado e também um levantamento até porque o grande problema naquela época era a alfabetização. (D2, entrevistada em 19 de março de 2021, às 16h).

A resposta da Diretora de Núcleo fortalece a necessidade da criação de um setor que trata da alfabetização. No entanto, refletindo sobre a ideia de ser um “setor que prepara o professor para as intervenções”, em nossa visão pode reduzir a qualidade do ensino ofertado. A intervenção deve acontecer na escola quando necessário e pode ser por meio da secretaria para a escola ou emanar da própria escola estratégias de acordo com suas realidades. Ora, quando a intervenção sistêmica ocorreu foi uma tomada de decisão da gestão central, devido ao estado crítico em que os estudantes nos anos iniciais se encontravam.

Nesse sentido, podemos pensar que, se o NALF tiver como objetivo preparar a escola para intervir, pode haver a expectativa de que os estudantes sempre estarão em níveis baixos de aprendizagem. Entendemos, a partir de toda a pesquisa sobre o setor, que o seu objetivo é fortalecer a política de alfabetização.

Essa política, como já explicitado anteriormente no texto descritivo, é, sobretudo, ensinar a ler e escrever na perspectiva do Alfabetizar letrando, tendo como efeito, e se bem trabalhado pelos docentes com apoio da gestão escolar, estudantes lendo e escrevendo com autonomia, compreendendo a função social no cotidiano.

Nesse contexto, entende-se que há necessidade de inserir pontuais intervenções nas turmas dos Anos Iniciais. A rede pública tem a responsabilidade e o dever de atender a todos os estudantes, e muitos chegam até a escola com diversas dificuldades, o que acarreta dificuldade de aprendizagem. No entanto, fortalecemos a ideia de que boas práticas resultam em boas aprendizagens, obviamente sem desconsiderar outras variantes.

Uma das falas pode sustentar nossa percepção quando a professora afirma que, no período em que participou do trabalho com o NALF, os estudantes do 1º ano concluíram o ano lendo e escrevendo textos. Vejamos o trecho em que ela cita o resultado de seu trabalho em sala.

porque o ano que eu fiz o NALF, foi o ano em que tive quase 100% de alunos alfabetizados, lendo e escrevendo textos, não eram só frases, e eu trabalhei tudo que foi trabalhado no NALF [...] era uma semana, e na outra eu já estava testando para ver se dava certo mesmo, se aquilo funcionava e mesmo, e funciona. (P1, entrevistada em 24 de março de 2021, às 8h).

Nesse sentido, defendemos a necessidade de se criar estratégias para os estudantes que não aprenderam a ler e a escrever no tempo estabelecido, no entanto é salutar a demanda das turmas considerando um bom trabalho no ano letivo do estudante e compreender que é possível alfabetizar. É mister que a secretaria e a escola compreendam o papel primordial do Núcleo de Alfabetização para o fortalecimento da política de Alfabetização.

Esse fortalecimento deve gerar um grupo que saiba argumentar com as instituições públicas e privadas que todos os anos oferecem parcerias formativas, o que se pode contrapor à concepção de alfabetização da rede, e o NALF deve ser a ponte desse alinhamento.

Discutimos sobre a nova política de alfabetização do MEC e suas implicações devastadoras que desconsideram toda uma comunidade científica com estudos fortemente reconhecidos nacional e internacionalmente. Em nossa opinião, trata-se de um retrocesso no processo da formação cidadã quando for oferecida uma política que diverge da defendida pela rede legitimando as concepções que, a nosso ver, coaduna com os estudos científicos de pesquisadores reconhecidos pela luta contra a desigualdade social e intenta levar o indivíduo enquanto sujeito social e político a exercer o seu papel de cidadão, e para tal, é necessário que use dos atos de leitura e escrita.

Diante dessas colocações, retomemos aqui os relatos supracitados acerca da percepção sobre o papel do NALF. A esse respeito, algumas pontuaram a relevância do NALF e o desejo de sua continuidade, pois o problema ainda persiste mesmo com os avanços com sua criação, quando falam: “ainda há muitos problemas, mas penso que a escola ganhou muito com isso, porque aí começou a se discutir e as formações com foco na alfabetização, e isso só veio a contribuir a melhoria da aprendizagem das crianças.” (D2, entrevistada em 19 de março de 2021, às 16h).

É oportuno destacar, ainda, que é recorrente na fala das entrevistadas a preocupação com a descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização. Essa preocupação por parte de algumas entrevistadas é exemplificada com o trecho da entrevistada D1, pois, na visão dela, o

[...] NALF foi fundamental para a alfabetização da rede, eu te digo com sinceridade, eu espero que a equipe que está lá continue a fazer esse trabalho, porque é imprescindível para que a gente possa caminhar e não regredir, ir para frente avançando. (D1, entrevistada em 18 de março de 2021, às 17h).

A Diretora de Núcleo faz um apontamento que, segundo ela, pode gerar um retrocesso. Um setor que pensa sobre alfabetização precisa se fortalecer e, mesmo havendo a mudança de gestão e equipe, é necessário fortalecer as bases de trabalho e dar continuidade.

A descontinuidade de implementações de políticas educacionais é recorrente em todo o Brasil e tratamos sobre isso nas diversas situações no contexto educacional em nível federal, e aqui discutimos esta questão no âmbito municipal. Estamos passando por uma mudança de gestão, e a preocupação demonstrada anteriormente é legítima, considerando que em nenhuma das falas houve uma resposta negativa sobre o trabalho do Núcleo de Alfabetização.

É imperativo que haja uma continuidade do trabalho. Mesmo que com modificações, é necessário que haja por parte da secretaria um setor específico para alfabetização e assim possa continuar com um trabalho que emana da secretaria com um diálogo permanente e horizontal com as escolas.

No intuito de ampliarmos nossa inferência sobre o NALF no espaço da secretaria e seu trabalho intersetorial, perguntamos se nesse período de trabalho houve um diálogo produtivo. Aqui pretendemos compreender se o NALF interagiu com periodicidade e quais foram as contribuições e os desafios encontrados. Nessa propositura, obtivemos as seguintes respostas: “eu percebi que o NALF devia ter uma articulação maior com currículo, entendeu? Que o NALF e o currículo deviam trabalhar de mãos dadas.” (D1, entrevistada em 18 de março de 2021, às 17h).

Na visão da entrevistada, o Núcleo de Alfabetização deve atuar diretamente com o currículo. Quando é dito “trabalhar de mãos dadas”, podemos entender que seria no mesmo setor, considerando o currículo como orientador das ações pedagógicas na rede. A Diretora de Núcleo justifica afirmando que as técnicas do NALF têm experiência como professoras nas turmas de alfabetização e estudam sobre o tema, e ainda reforça que, para estar no currículo e falar sobre alfabetização, precisa saber das concepções e estarem imbuídas de argumentos para discutir e orientar sobre as melhores estratégias para a escola.

Nessa perspectiva, retomamos algumas dificuldades entre escola e secretaria. Os programas e projetos que são implementados na rede incidem diretamente nas escolas e, na maioria das vezes, orientam para a sua execução, apenas. Nas redes municipais, é recorrente a ocorrência de sobrecarga das escolas ao participarem da execução, chegando à exaustão dos participantes. Assim, é necessário perceber a real necessidade da escola, o que não é considerada na maioria dos casos.

Por esse ângulo, nossa análise é de que o NALF não tinha uma participação efetiva, e sim quando necessária sua presença junto ao currículo. No capítulo anterior, como descrito, o

NALF teve uma participação na elaboração da Proposta Curricular, porém de forma tímida, pois nem todas puderam participar. Ressaltamos que, nesse período, havia outras demandas em que o setor estava envolvido, e, mesmo em se tratando de alfabetização, deixou um hiato significativo nas discussões e na elaboração, o que, para nós, pode fragilizar o trabalho orientador e sem o devido olhar de um setor que deve em sua égide colaborar intensamente para a orientação do trabalho em rede.

Nessa mesma análise, encontramos outra percepção, a de D2, que sinalizou uma percepção diferente sobre essa pergunta quando afirma que:

eu penso que a interação foi boa e, assim, aí falo como Diretora de Núcleo porque eu penso que a direção de núcleo ela conseguiu articular juntamente com os setores e projetos e programas na articulação com a equipe, e o acompanhamento foi um ganho porque, no momento em que a secretaria tem um projeto a ser desenvolvido e que ela congrega o maior número de envolvidos para executar, é um ponto muito positivo. (D2, entrevistada em 19 de março de 2021, às 16h).

Ambas sinalizaram espaços de interação específicos. A D1 observou que o Currículo e o NALF deveriam andar juntos, o que entendemos como um desafio no período vigente, pois eram setores diferentes. Isso nos leva a pensar que é importante repensar sobre o NALF e onde deve situar-se no organograma da secretaria para melhor orientar o ensino na alfabetização.

Na percepção da D2, percebemos que ela considerou positiva a interação do NALF nas ações coletivas intersetoriais que envolveram intervenções na alfabetização. Ela sinaliza que é necessário esse diálogo para fortalecer as ações da secretaria. Ao que nos parece, pelo viés aqui tratado, o Núcleo teve êxito na interação dentro da secretaria, o que refletiu na escola. Ademais, sua opinião diverge da de D1, pois há uma percepção específica sobre o currículo, mas não considerou outras dificuldades nessa área.

Nesse contexto, podemos concluir que o NALF conseguiu desenvolver um bom diálogo com a secretaria, proporcionando um trabalho intersetorial em prol da alfabetização com objetivos comuns. No entanto, é notório que, com o currículo, é necessário repensar como esse trabalho pode ocorrer permanentemente, pois a produção de textos orientadores para a escola deve ser realizada por representantes que conheçam e tenham experiência em ações escolares, considerando que os documentos que emanam da secretaria devem fazer sentido para escola e, para tal, deve haver diálogo entre as partes.

Para concluirmos nossa análise, perguntamos se os objetivos do NALF foram cumpridos, e, em suas respostas, P1 e P2 nos apontaram para as seguintes considerações: “sim,

deu para refletir sobre a prática pedagógica, a partir das intervenções diárias lá na sala de aula” e “sim, o NALF foi muito importante para melhorar minha prática pedagógica.”

As Professoras Suporte Pedagógico sinalizaram que “o NALF, nesse momento com a secretaria, mediante a intervenção, através das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização, conseguiu melhorar muito a alfabetização”.

E ainda destacamos a fala de PSP 2:

[...] durante esses 18 anos que estou na rede, com o NALF é que esteve tão presente conosco dando o suporte. Tava na escola, aí vinha o suporte da formação, que também era dada pelo NALF e que as professoras que estavam acompanhando esses alunos, elas iam para a formação, se preparavam melhor e voltavam com as ideias para dentro da sala de aula. [...]. (PSP 2, entrevistada em 23 de março de 2021, às 14h).

Pontuando os olhares da escola sobre o cumprimento do trabalho do NALF, elas responderam convergindo para a percepção sobre os objetivos aqui perguntados. Isso nos leva a concluir que o objetivo de chegar até o espaço escolar foi um marco na rede, e podemos até denominar “desbravador”, pois são muitas ações a serem desenvolvidas simultaneamente, como formar, acompanhar semanalmente essas turmas, organizar tempo para estudo e organizar pauta formativa e demandas diversas que, pelos relatos, foram para além da alfabetização na secretaria.

Nesse sentido, a execução do trabalho pode ficar comprometida e temos clareza de que não dá para fazer tudo com excelência, é necessário decidir quais as ações são de fato de responsabilidade do setor para sua execução com eficácia e que o setor possa focar apenas nas atividades que envolvem a alfabetização dos estudantes nos anos iniciais.

Sobre o cumprimento dos objetivos, as Diretoras de Núcleo fizeram as seguintes ponderações: “eu acredito que o objetivo foi cumprido considerando um novo um olhar para a alfabetização, um cuidado maior com essa questão”; “a gente pode ver que claro que tivemos dificuldades, né? A equipe era pequena para conseguir chegar a todas as escolas, então teve essas dificuldades.” (DN 2, entrevistada em 19 de março de 2021, às 16h); e “sim, porque as escolas, elas sabem da importância do NALF para elas, tanto que, quando a gente participa dos planejamentos, os professores sempre perguntam para nós se o NALF vai dar alguma orientação.” (DN 1, entrevistada em 18 de março de 2021, às 17h).

As respostas supracitadas revelam o fortalecimento das falas anteriores e ainda tratam de algumas situações do cotidiano. Para elas, “um cuidado maior” nos remete a ter amiúde questões da escola sobre esse processo e envolvimento da escola com o Núcleo, pois é dito que

as escolas reconhecem e legitimam as orientações dadas pelo NALF. Os desafios ainda persistem e fortalecem a condição de o Núcleo ter poucas técnicas, o que reflete na morosidade da ida até todas as escolas.

Um dado importante extraído da entrevista diz respeito ao NALF na competência da formação oferecida e na produção do material sem que haja necessidade de ajuda externa. Segundo as respostas, o NALF tem competência em ambas as ações: oferecer e produzir. Nossa percepção é que as parcerias externas que apresentam uma proposta de trabalho com a rede trazem experiências importantes. Nesse sentido, aprende-se com quem sabe mais, o que resulta na qualidade do trabalho pedagógico. Por outro lado, quem executa é a secretaria, mais especificamente o setor responsável por determinada ação. Para as entrevistadas, o NALF tem condições de desenvolver um trabalho com qualidade e não precisaria de ajuda externa.

Compreendemos que é relevante aprender com quem tenha expertise, no entanto coadunamos com o entendimento da entrevistada de que o investimento financeiro é muito alto para quem vem de fora e, na maioria das vezes, não é oferecido suporte para o setor desenvolver o seu trabalho. Nesse caso, investir nesses profissionais seria uma possibilidade de fortalecer a equipe e com um custo menor. Outrossim, é imprescindível a reorganização do trabalho e, assim, promover sua qualificação no que tange às coordenações sobre a alfabetização, seja com parcerias externas ou no trabalho interno.

O formador também precisa de formação. Além do tempo, é necessário investir financeiramente em cursos para toda a equipe, com o objetivo de seu aperfeiçoamento, garantindo estrutura de logística para que possam estar nos espaços externos à sua localidade. Entendemos que a SEMED tem, em seu organograma, já apresentado muitas coordenações, no entanto consideramos a organização da alfabetização basilar para que tenhamos nos anos subsequentes melhores resultados e, conseqüentemente, diminuição na demanda para correção de fluxo.

As necessidades apontadas estão descritas no segundo capítulo deste trabalho. Ao descrever a criação do NALF, explicitamos as dificuldades, como as que envolvem espaço adequado para reuniões/estudos; aquisição do material didático e multimídia, como *datashow* e computador, que eram fornecidos pela própria técnica; e compra de materiais didáticos para que a formação tivesse excelência. Todos esses aspectos são de responsabilidade da secretaria.

Por conta disso, acreditamos que, para que haja garantia dessa ação interna, é necessário fortalecer o grupo em vários aspectos tanto logístico, quanto administrativo e pedagógico. Enquanto não houver efetivação nessa perspectiva, será necessária a colaboração de parceiras

com maior expertise em gerenciamento em trabalhos sistêmicos, cabendo, assim, ao NALF, ser o executor das políticas implementadas nas escolas.

Vejamos alguns fragmentos sobre essa temática:

[...] se dessem mais condições e ampliassem o trabalho do NALF, tivesse um momento com os professores do ciclo de alfabetização, nossa rede estaria bem melhor na questão da alfabetização [...], [...] é que nós, enquanto rede e eu me incluímos, fomos buscar pessoas de fora, quando a gente tinha um referencial na própria rede, a SEMED tinha que investir mais nelas para poderem ir mais além. (D1, entrevistada em 18 de março de 2021, às 17h).

A percepção da Diretora de Núcleo é sobre o NALF e a possibilidade de o setor desenvolver um trabalho com relevância sem que haja a necessidade de trazer profissionais de fora. Segundo a entrevistada, o investimento deveria ser no setor, pois tem competência de fazer um trabalho sistêmico desde que fornecidas todas as condições necessárias.

Dentre essas condições citadas por ela, está a realização de trabalho específico com o NALF, de maneira a não se envolver em outras atividades, e pontua que no começo era assim, o que julgou mais produtivo, mas que nos anos subsequentes houve muitas ações que não eram do setor, o que acarretou dificuldades do grupo em estudar e dar continuidade ao que vinha desenvolvendo.

Diante do que foi apresentado, a partir dos referenciais teóricos e legais estudados e da análise da entrevista, percebe-se que estamos com um grande desafio de ensinar nossas crianças dos anos iniciais a ler e a escrever. Nesse contexto, as evidências coletadas são importantes para a análise das ações realizadas pelo Núcleo de Alfabetização, com o intuito de minimizar as dificuldades no desenvolvimento de suas ações na secretaria e na escola.

A implementação do NALF foi um passo importante para a rede municipal, considerando o momento de grandes instabilidades políticas que geram um processo de discussão e dissensos em torno de sua portaria e da proposta da rede sobre as concepções de alfabetizar na perspectiva dos letramentos, o que demanda tomada de decisões, ensejando novas rotinas de planejamentos, acompanhamento e formação continuada em serviço no âmbito da secretaria e da escola.

Diante dos depoimentos, pode-se perceber que o trabalho do Núcleo de Alfabetização foi criado para atender à demanda de alfabetizar os estudantes no tempo certo e que foi muito bem acolhido por toda a SEMED. Sua função foi e ainda é relevante, de maneira que sua execução manteve o cumprimento de seus objetivos como propõe o seu desenho inicial. É

necessário, agora, planejar boas estratégias de forma a atender às novas demandas a ele direcionadas.

Na expectativa de sintetizar os dados obtidos na pesquisa de campo, apresentam-se, na próxima subseção, os achados da pesquisa que nortearão a construção do PAE.

### **3.3.4 Achados da pesquisa: um caminho de possibilidades**

Em nossa pesquisa, ensejamos o uso da escuta para coletarmos dados importantes e, assim, desenvolver uma análise coesa, de maneira a compreender criticamente o trabalho desenvolvido pelo NALF e propor ações condizentes com as necessidades dos participantes que representam a secretaria e a escola, de sorte que suas percepções deram o direcionamento aqui pretendido.

Para um melhor entendimento dos resultados obtidos a partir dos achados da pesquisa, apresentamos, a seguir, o Quadro 11, com os eixos de análise, os principais achados, as ações propostas e seus respectivos objetivos:

Quadro 11 - Principais achados da pesquisa e propostas sobre o trabalho desenvolvido pelo NALF

EIXOS DE ANÁLISE	PRINCIPAIS ACHADOS ENCONTRADOS	PROPOSTAS	OBJETIVOS
Acompanhamento Pedagógico em Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades no atendimento do acompanhamento a todas as escolas;</li> <li>- Dificuldades nas pautas de atendimento em alfabetização pelo Técnico de Acompanhamento pelas demandas simultâneas no acompanhamento das escolas que já faziam regularmente.</li> </ul>	<b>Ação 1</b> - Ampliação da equipe do NALF.	- Fortalecer a ação de acompanhamento nas turmas de alfabetização.
		<b>Ação 2</b> - Elaboração de uma pauta permanente com a equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico para atendimento das demandas do NALF nas turmas do Ciclo de Alfabetização.	- Manter a ação de acompanhamento nas turmas de alfabetização com o apoio dos técnicos que acompanham as escolas dos anos iniciais.
Formação Continuada em Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiência no oferecimento da formação continuada para todos os professores do 1º e 2º anos;</li> <li>- Ausência de diálogo dos formandos com os pares no âmbito escolar por não participarem da formação;</li> <li>- A equipe é pequena para oferecer formação a todos os professores do ciclo.</li> </ul>	<b>Ação 3</b> - Organização da proposta de formação continuada em serviço para os professores do Ciclo de Alfabetização e os Professores Suporte Pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer as concepções de ensino e aprendizagem de alfabetização e o(s) letramento(s) na rede municipal;</li> <li>- Promover o alinhamento da política de alfabetização da rede.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de um documento orientador específico construído pelo NALF;</li> <li>- Falta de conhecimento dos documentos legais que tratam da concepção de alfabetização da rede municipal.</li> </ul>	<b>Ação 4</b> - Elaboração de um caderno orientador.	- Estabelecer um diálogo com todas as escolas por meio de orientações gerais para que a escola possa organizar o trabalho pedagógico na alfabetização.
O NALF no contexto da secretaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuições diversas que não eram do NALF</li> <li>- Dificuldades de diálogo com o currículo.</li> </ul>	<b>Ação 5</b> - Reformulação da portaria.	- Reorganizar as ações do setor com fins de proporcionar melhor fluidez no trabalho específico na alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir dos dados da pesquisa.

Diante do que foi apresentado, a partir dos referenciais teóricos e legais estudados nos capítulos anteriores e da análise dos dados coletados, percebe-se que estamos diante de um setor da secretaria que desenvolveu um trabalho com impactos relevantes na área da alfabetização.

As entrevistadas foram enfáticas ao relatarem sobre as possibilidades advindas desde a sua criação e como o trabalho pedagógico da escola melhorou, havendo uma maior integração entre os setores sobre alfabetização na secretaria. Elas afirmaram ser preponderante sua continuidade com ajustes, para que melhore o seu atendimento, impactando positivamente na aprendizagem e consequentemente nos indicadores educacionais.

A criação do Núcleo de Alfabetização foi uma iniciativa sensível da gestão central, compreendendo ser a alfabetização prioridade para o sucesso escolar dos estudantes nos anos subsequentes, proporcionando sua ação pedagógica na rede, de forma pontual, por meio de várias ações estabelecidas. Tais ações se deram, primeiramente, pela situação na qual a rede se encontrava e, posteriormente, pela portaria que direcionou seu trabalho durante o período vigente desta pesquisa.

Os achados supracitados nos dão vazão para propormos um Plano de Ação, que será apresentado no capítulo subsequente de forma detalhada, cujo objetivo é apresentar ações estratégicas para auxiliar o Núcleo de alfabetização na secretaria com o apoio da gestão central com vistas ao aperfeiçoamento do setor e, assim, melhorar o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização nas escolas, sendo ações sistêmicas e exequíveis.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: TRAÇANDO DIRETRIZES PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

No capítulo introdutório desta pesquisa, apresentamos a alfabetização e o letramento como tema principal e princípio do trabalho do NALF. Nesse contexto, como pesquisadora ativa na secretaria, nossa trajetória se aproxima do caso de gestão estudado, destacando assim nossa conexão com o tema.

Ao longo desta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: quais são os desafios e possibilidades da atuação do NALF na Rede Municipal de São Luís - MA, de acordo com o que foi previsto em sua portaria, para criar uma identidade como uma política de rede? Como objetivo geral, buscamos compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF com vistas a propor ações que aprimorem esse setor.

Tendo em vista a questão norteadora e o objetivo geral apresentado, lançamos como objetivos específicos: descrever a política de Alfabetização e o histórico do Núcleo de Alfabetização da Rede Municipal de São Luís; analisar as ações desenvolvidas do setor a partir da portaria; e propor à gestão central da secretaria ações que fortaleçam a política de alfabetização por meio do Plano de Ação Educacional.

No segundo capítulo, foram apresentadas as políticas de alfabetização implementadas em nível federal nas redes municipais e situamos a rede municipal de São Luís, inserida nesses processos. Além disso, descrevemos a criação do NALF e as ações de um trabalho executado para fortalecer a política de alfabetização da rede municipal, bem como o desafio em desenvolver o seu trabalho, considerando o número significativo de escolas, professores e estudantes que compõem a rede municipal. Por fim, apresentamos as evidências de sua trajetória.

No terceiro capítulo, apresentamos a organização do levantamento bibliográfico como forma de subsidiar nosso debate teórico sobre alfabetizar em uma perspectiva do(s) letramento(s). Nesse ensejo, discorremos sobre a metodologia da pesquisa e a análise dos dados a partir da discussão teórica.

No quarto e último capítulo, o Plano de Ação Educacional (PAE) concentra-se nos desafios aqui apresentados e versa em três eixos de análise que agregam ações articuladas aos achados da pesquisa, sendo o “Acompanhamento Pedagógico em Alfabetização”; a “Formação Continuada em Alfabetização” e o “O NALF no contexto da secretaria”. A pretensão deste PAE

é convergir em ações propositivas já sinalizadas no Quadro 10 que considerem os principais problemas apontados na pesquisa.

Desse modo, com intuito de trazer possíveis direcionamentos para os desafios apresentados, esta seção é constituída de cinco ações as quais estão organizadas da seguinte forma: a seção 4.1 tratará do eixo 1, “Acompanhamento Pedagógico em Alfabetização”, correspondente à proposta de duas ações. A primeira será a “Ampliação da equipe do NALF” e a segunda ação consiste na “Elaboração de uma pauta permanente com a equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico para atendimento das demandas do NALF nas turmas do Ciclo de Alfabetização”.

Para a seção 4.2, apresentamos o eixo 2, “Organização da proposta de formação continuada em serviço para os professores do Ciclo de Alfabetização e os Professores Suporte pedagógico”, e ainda a “Elaboração de um caderno orientador sobre alfabetização para alinhamento na rede”. E, por fim, na seção 4.3, no terceiro e último eixo de análise, “O NALF no contexto da secretaria”, apresentamos a ação de “Reformulação da portaria”.

Após a identificação dos desafios e posterior elaboração do PAE, é necessário assegurar que cada ação seja bem planejada, e, por compreendermos essa premissa, lançamos mão da ferramenta metodológica 5W2H. Segundo Franklin e Nuss (2016), a ferramenta 5W2H nos permite identificar as ações, os responsáveis, os recursos necessários e a definição dos prazos para alcançarmos nossos objetivos. Nesse sentido, essa ferramenta foi utilizada como base para a organização do plano de ação proposto e como possibilidade objetiva de sua efetivação pelos executores, tendo em vista sua eficiência.

O 5W2H Educacional consiste em um instrumento de gestão que enfatiza as principais perguntas a serem desenvolvidas e, principalmente, respondidas durante o planejamento e a execução de qualquer atividade no contexto educacional. Assim, por meio de seu uso, é possível minimizar a incerteza, aumentar a produtividade e criar planos de ação orientados a resultados concretos.

Assim, a ferramenta 5W2H é utilizada para compreender um problema e a organização das etapas e ações, a partir das seguintes perguntas: What (o que será feito?); Why (por que será feito?); Where (onde será feito?); When (quando será feito?); Who (por quem será feito?); How (como será feito?); e How much (quanto vai custar?).

Desse modo, o problema pode ser visualizado com clareza e objetividade com vistas à tomada de decisão por aqueles que estão envolvidos no processo. A seguir, apresentamos as ações propostas para o Plano de Ação Educacional.

#### 4.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EM ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização nos primeiros anos é um desafio para uma rede de ensino, pois se tem um quantitativo significativo de escolas e docentes inseridos nas turmas de alfabetização, de maneira que garantir um bom ensino e boas aprendizagens requer um planejamento bem articulado no acompanhamento do trabalho pedagógico docente que é desenvolvido no dia a dia. As concepções da escola, e, sobretudo, do professor, que é o mediador desse processo, são preponderantes na aprendizagem dos estudantes (SOARES, 2003).

Nesta seara, pode-se asseverar que o acompanhamento pedagógico em alfabetização proporciona ganhos para os estudantes, que passam a ter um auxílio a mais em disciplinas e conteúdos que sentem dificuldade. Ademais, os estudantes também são instigados a desenvolver habilidades socioemocionais importantes para a melhoria do seu relacionamento interpessoal.

Assim sendo, um coordenador ou professor, centrado nesta ação de acompanhamento, pode transformar o processo de ensino para melhor alinhamento com a estratégia. Decerto, o apoio oferecido por professores otimiza o desempenho escolar dos estudantes. Isso porque, quando o estudante passa a ter esse tipo de orientação, ele se sente mais estimulado a se dedicar aos estudos, ficando mais confiante, focado e sociável para dialogar sobre seus desafios de aprendizagem.

Como consequência, o índice de rendimento e aprovação tende a se elevar. Isso é bom tanto para a escola quanto para o estudante, que recebe a atenção individualizada. Em contrapartida, a coordenação pode aperfeiçoar cada vez mais suas ações e elaborar novas abordagens para atender às necessidades específicas das turmas (ALMEIDA JÚNIOR, 2006).

Nesse sentido, a análise deste eixo enfatiza as concepções de alfabetização na perspectiva do(s) letramento(s), dando enfoque às práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa temática aborda a gestão pedagógica do Núcleo de Alfabetização na escola como uma estratégia que atribui sentido ao alinhamento do trabalho.

Nosso entendimento, apoiado nas respostas das entrevistadas, é que não dá para acompanhar todas as escolas, considerando os quantitativos de técnicas que trabalham no setor. Algumas, inclusive, trabalham só um turno e, por isso, torna-se um desafio. Nesse sentido, buscando organizar melhor a equipe, sugerimos na primeira ação propositiva a ampliação da equipe. Essa ação se justifica a partir dos achados da pesquisa, que apontaram para uma dificuldade no acompanhamento a todas as escolas, embora o trabalho do NALF nessas instituições tenha sido apontado com o um divisor de águas.

O objetivo é que para todos os grupos de escolas do território municipal, que estão divididos em sete núcleos, tenha um técnico do NALF que fica responsabilizado por ações voltadas para a alfabetização tendo o apoio do TAP, que acompanha todas as escolas, mas que não exime a ida do NALF às escolas. Compreendemos que, com um representante por núcleo, o diálogo será bem articulado considerando os quantitativos de escolas que a SEMED atende.

Para tal propositura, buscamos, nas sugestões das entrevistadas, que a equipe fosse ampliada. Nesse sentido, recomendamos a possibilidade de ampliação da equipe considerando as que já estão e que haja critérios para a inserção de outros integrantes. O objetivo é fortalecer as diversas ações em que o NALF se insere e, nessa perspectiva, sugerimos a secretaria que garanta um quantitativo de integrantes desse setor para que, assim, possa representar e colaborar para um trabalho sistêmico.

Apresentamos a seguir, no Quadro 12, a síntese da proposta de ampliação da equipe.

Quadro 12 - Resumo da Ação 1: ampliação da equipe do NALF

<b>Ação (O quê?)</b>	Ampliação da equipe do NALF para atender ao público do ciclo de alfabetização.
<b>Justificativa (Por quê?)</b>	Pelas dificuldades no atendimento às turmas de alfabetização considerando as ações de intervenções e ações direcionadas no acompanhamento, desenvolvidas sob a coordenação do setor em espaço formativo.
<b>Local (Onde?)</b>	No Núcleo de Alfabetização.
<b>Tempo (Quando?)</b>	Agosto de 2023 a janeiro de 2023.
<b>Responsável (Quem?)</b>	Superintendente da Área de Ensino Fundamental.
<b>Estratégia (Como?)</b>	Por meio de ampliação de carga horária de professores que já tenham expertise na alfabetização e em formação.
<b>Custo (Quanto?)</b>	Para esta ação, o custo necessário será para garantir a lotação dos profissionais identificados pelo NALF para ingressar na equipe.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

A primeira ação supracitada tem como perspectiva atender às demandas do setor em todas as suas dimensões de trabalho administrativo e pedagógico. No entanto, muito embora o objetivo seja não somente a cobertura de acompanhamento às escolas no que tange às ações de leitura e escrita dos anos iniciais – a ampliação da equipe diz respeito às várias atividades inerentes ao setor –, pelas respostas e desejo das entrevistadas, é mister que se amplie e garanta que o NALF esteja no âmbito escolar.

Ao longo deste trabalho, vimos a importância de dialogar sobre alfabetização e letramento(s), tema amplo, complexo e de muitas facetas (SOARES, 2003), que requer que a

equipe escolar, sobretudo o professor, tenha conhecimento e possa, assim, ser um bom ensinante e, conseqüentemente, tenhamos estudantes aprendendo a ler e a escrever com a qualidade devida.

Isso implica afirmar que, quando se tem boas orientações e diálogo, podem-se perceber as dificuldades inerentes ao fazer pedagógico. No entanto, é necessário que a secretaria esteja acompanhando as ações pedagógicas e intervenções de tal modo que possa dirimir as dúvidas e promover a fluidez do trabalho escolar.

Ainda mediante Soares (2004), tem-se atribuído um significado demasiadamente abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente que não se esgota na aprendizagem do código. Ao levar em consideração que a alfabetização é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, corrobora-se a definição proposta por Soares (2004) de que a alfabetização engloba um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas que vai além disso, pois tal processo está vinculado às práticas sociais, ou seja, aos letramentos.

Para essa ampliação, propomos que as duas técnicas que já estão no setor trabalhem em tempo integral, ou seja, as 40 horas. Ressaltamos, porém, que não basta ampliar os turnos, é necessário inserir novos técnicos. Ainda, esses profissionais podem ser remanejados de outro setor com os critérios exigidos, ou seja, ter experiência em turmas de alfabetização, com formações nessa área. Esses critérios são necessários, pois conferem credibilidade à formação e ao acompanhamento, além de um aspecto importante sinalizado pelas entrevistadas: a aproximação da teoria com a prática, partindo do lugar de fala das técnicas, sendo elas professoras do ciclo de alfabetização.

Assim sendo, o diálogo sobre a proposta de trabalho deverá ser primeiramente apresentado à superintendente responsável por promover a ampliação da equipe, de modo que a gestão da SAEF compreenda a necessidade de tal ação e seu papel nesse processo, que deverá ser efetivado entre agosto de 2022 e janeiro de 2023. Esse período é proposto considerando a dificuldade de a SEMED fazer a remoção de um professor da sala para a secretaria devido às carências, que são significativas. Ademais, a ampliação objetiva o fortalecimento do acompanhamento das práticas pedagógicas de leitura e escrita nas turmas de 1º e 2º anos.

Considerando esse objetivo, o técnico do NALF terá a responsabilidade de acompanhar as escolas quando necessário. Nessa perspectiva, sugerimos a inserção de mais dois técnicos de 40 horas e que as três técnicas que estão em só um turno fiquem em tempo integral no setor. O norteamento das principais ações em alfabetização será dado em parceria com a equipe do TAP/SAEF sem desconsiderar os trabalhos diversos, como projetos que a escola desenvolve.

Essa organização do NALF proporcionará um olhar macro sobre os sete núcleos que compõem as escolas da rede, possibilitando refletir sobre quais ações pontuais cada uma desenvolve, o que pode dar ao setor a possibilidade de acompanhar e dialogar com a gestão central e realizar até possíveis intervenções caso necessário. Além disso, haverá encaminhamentos para o NALF relacionados à leitura, à escrita e à matemática, tais como:

- a) conhecer os resultados das avaliações em larga escala e as internas de leitura, escrita e matemática dos 1º e 2º anos das escolas de seu respectivo núcleo por meio de dados e relatórios das fichas de aprendizagem do Professor Suporte Pedagógico de que a rede já dispõe;
- b) mapear o quantitativo de participantes de formações em alfabetização;
- c) identificar os projetos externos que acontecem nos núcleos da rede, por instituições públicas ou privadas;
- d) organizar as informações pedagógicas com as Técnicas de Acompanhamento Pedagógico para fazer o perfil das escolas de cada núcleo.

Estes encaminhamentos serão os primeiros passos para a organização do trabalho do NALF para o segundo semestre. Ressalta-se que a rede já desenvolve as avaliações diagnósticas em larga escala para todos os estudantes do 1º ao 9º ano. Neste ano, foi excluído o 1º ano e seus insumos são a partir do diagnóstico da escola, sendo necessário o apoio dos técnicos de acompanhamento a partir da ficha do Professor Suporte Pedagógico<sup>27</sup> para estabelecer um diálogo sobre as práticas do 1º ano, que tem, ainda, de acordo com os entrevistados, pontos a melhorar.

Com o perfil das escolas organizadas por núcleo, é necessário alinhar as ações que serão desenvolvidas pelo TAP quando oportuno e pelas técnicas do NALF, o que será feito partir da ação supracitada. Diante dos achados sobre o acompanhamento para além da ampliação da equipe, durante o trabalho desenvolvido foi sinalizada a dificuldade do alinhamento das pautas, havendo atividades simultâneas.

Nesse sentido, sugerimos ainda nesse primeiro eixo uma segunda ação, que seria a organização de uma pauta permanente de planejamento com Diretoras de Núcleo e equipe do TAP<sup>28</sup> sob coordenação do NALF. Como já sinalizamos, o acompanhamento deverá ser o apoio

---

<sup>27</sup> No documento orientador de 2022, as escolas receberam as fichas de aprendizagem diagnósticas e por período letivo. Esses instrumentos são utilizados para análise da equipe escolar e direcionamento do trabalho considerando as habilidades consolidadas ou não dos estudantes (SÃO LUÍS, 2022).

<sup>28</sup> A função atual das Diretoras de Núcleo é coordenar a equipe de técnicas do acompanhamento, no entanto atendem às solicitações da superintendente e da secretaria adjunta quando necessário.

nesse processo. Não há condições, mesmo com a ampliação da equipe, como já proposto anteriormente, de acompanhar todas as escolas, ficando inviável um olhar sobre os projetos e intervenções, bem como o acompanhamento da rotina diária das turmas de alfabetização, que, como bem sinalizado pelas entrevistadas, carece de ampliação.

O alinhamento nas pautas de atendimento em alfabetização pelo Técnico de Acompanhamento da SAEF irá contribuir para que o trabalho se torne mais fluido e, assim, a coordenação da SAEF possa fazer seu cronograma de atividades diárias com as técnicas. Recomendamos a possibilidade da elaboração de uma pauta permanente com a equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico.

Para tal ação, organizamos no Quadro 13 a síntese da Ação 2:

Quadro 13 - Resumo da Ação 2: elaboração de uma pauta permanente com a equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico para atendimento das demandas do NALF nas turmas do Ciclo de Alfabetização

<b>Ação (O quê?)</b>	Elaboração de uma pauta permanente com as Diretoras de Núcleo e a equipe de Técnicos de Acompanhamento para atender às demandas do NALF nas turmas do ciclo de alfabetização.
<b>Justificativa (Por quê?)</b>	Porque percebemos as dificuldades dos profissionais do NALF em desenvolver um acompanhamento eficaz, considerando o número grande de escolas que compõem a rede e atendem aos anos iniciais do ciclo de alfabetização. Torna-se, assim, necessário organizar uma pauta permanente do NALF e dos colaboradores para a melhoria dessa ação nos espaços escolares.
<b>Local (Onde?)</b>	Na SEMED, para planejamento e nas escolas, para execução.
<b>Tempo (Quando?)</b>	Durante o ano letivo de 2022, no 2º semestre e nos anos subsequentes.
<b>Responsável (Quem?)</b>	NALF, Diretoras de Núcleo e técnicas de acompanhamento.
<b>Estratégia (Como?)</b>	-Reunião com a equipe do NALF para organizar a pauta permanente de trabalho com a equipe do TAP; -Reunião com as Diretoras de Núcleo e as técnicas do acompanhamento para apreciação da proposta de pauta de acompanhamento e ajustes, se necessário; -Acompanhando às escolas seguindo um cronograma que atenda às escolas semanal, quinzenal ou mensalmente.
<b>Custo (Quanto?)</b>	-Para a ida do NALF às escolas mais distantes, considera-se o que a SEMED já dispõe de carros. É necessário ajustar o cronograma para que a equipe do NALF possa estar na mesma rota e, assim, ir com os demais técnicos quando for realizar acompanhamento no período de formação ou em outras situações necessárias. Para as escolas mais próximas, cada uma irá com o transporte que já utiliza.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Esta ação que apresentamos no Quadro 13 consiste em o NALF planejar o acompanhamento às escolas durante o ano letivo, por meio da Elaboração de uma pauta

permanente com a equipe de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico para atendimento das demandas do NALF nas turmas do Ciclo de Alfabetização. O objetivo do acompanhamento do NALF é manter um diálogo direto nas escolas com observações e reuniões com a equipe escolar ao final de cada período, quando necessário, a partir dos resultados de avaliações internas e externas ou durante as formações. Aqui se considera uma proposta que permite desenvolver as outras ações nas quais o setor tem responsabilidades, de tal maneira que precisará do apoio dos técnicos da SAEF para acompanhar diariamente ou quando solicitada pelo NALF alguma ação pontual.

Nesse primeiro momento, é necessário conhecer o quadro de técnicos que atendem aos anos iniciais para planejar considerando as realidades de cada núcleo, bem como saber sobre os transportes disponíveis para o acompanhamento dos núcleos mais distantes. Diante desse conhecimento prévio, a proposta da pauta para o acompanhamento das turmas de alfabetização deve ser planejada para apreciação da superintendente, das diretoras de núcleo e, posteriormente, das técnicas que farão parte desta ação.

Essa reunião inicial de planejamento e apreciação deve acontecer no mês agosto de 2022, considerando a efetivação do acompanhamento no segundo semestre. Neste primeiro semestre, com o retorno presencial das aulas, a ação do Técnico de Acompanhamento Pedagógico está sendo de apoio a esse retorno. O retorno presencial iniciou-se gradativamente em setembro de 2021 com algumas escolas, de maneira que, hoje, a maioria já se encontra no ensino presencial. Logo, consideramos que no mês de agosto de 2022 todas as escolas terão retornado às suas atividades presenciais. Ressaltamos que esse planejamento é necessário para que a nova gestão, constituída ao final do ano de 2020, tenha clareza dessa ação e de sua relevância para o fortalecimento da alfabetização e que os técnicos do NALF possam se fazer presentes no âmbito escolar.

O período de distanciamento provocado pela pandemia e a impossibilidade de acesso ao ensino remoto por parte de muitos alunos provocaram a defasagem de grande parte dos estudantes de todos os segmentos, da educação infantil ao Ensino Fundamental (SÃO LUÍS, 2020). Nesse sentido, a necessidade de pensar juntamente com a escola tornou-se uma necessidade sistêmica e o acompanhamento a muitos estudantes com defasagem na leitura e na escrita deve ser prioridade para o NALF.

No Quadro 14, apresentamos o passo a passo das ações aqui sugeridas por meio de uma pauta.

Quadro 14 - Encaminhamentos para a elaboração de uma pauta permanente para o acompanhamento nas turmas de alfabetização

Reuniões	Encaminhamentos	Responsável	Participantes
<b>Junho (primeira quinzena)</b>	- O NALF deverá elaborar uma proposta de reunião com as diretoras de núcleo e a equipe do TAP; - Solicitar às Diretoras de Núcleo o calendário do encontro de alinhamento quinzenal da equipe de acompanhamento para que possa ser, nesse momento, a pauta de orientações sobre ações em alfabetização na escola; - Organização das pautas.	Coordenação do NALF	Técnicas do setor
<b>Junho (Segunda quinzena)</b>	- Reunião com a superintendente e as Diretoras de Núcleo para apreciação da pauta permanente e possíveis ajustes; - O material deverá ser disponibilizado para cada participante de modo que leia e faça as alterações caso haja necessidade.	NALF	Superintendente e Diretoras de Núcleo
<b>Junho (Segunda quinzena para conclusão)</b>	- Após a validação pela superintendente e Diretoras de Núcleo, toda a equipe deverá se reunir e o NALF deverá orientar como será desenvolvido o trabalho bem como definir sua periodicidade.	NALF	Equipe de Técnicas de Acompanhamento

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Para a implementação de uma pauta permanente que trata da alfabetização, deve-se considerar primeiramente a função do técnico de acompanhamento da SAEF que acompanha os anos iniciais. Essa equipe já tem suas atribuições consolidadas e caberá ao NALF inserir-se de acordo com as necessidades e possibilidades, bem como alinhar as ações em parceria no acompanhamento escolar.

O planejamento deve seguir as demandas do setor para a escola diretamente com a equipe gestora e, se possível, com os professores nas ações em que haverá orientações sobre o fazer pedagógico. Nos anos iniciais, o planejamento deverá ocorrer com ênfase na leitura e na escrita. Convém explicitar que o NALF deverá organizar muitas orientações para que a escola se organize e possa, assim, desenvolver seu trabalho com autonomia.

A pauta deve seguir primeiramente as ações a partir da avaliação diagnóstica em rede. A ideia é que, após o tratamento dos resultados, estes sejam apresentados a cada escola e, a partir daí, organizem o Plano de Intervenção Pedagógica. O NALF direcionará o olhar do técnico sobre o que ele deverá observar para dialogar, encaminhar ou oferecer à equipe escolar e poderá, também, preencher instrumentos que atendam a alguma demanda sobre as ações com o acompanhamento do técnico. As ações serão ocasionais, considerando o tempo de execução.

Logo, tanto o NALF quanto os técnicos poderão atender a outras demandas concernentes ao seu trabalho.

Nesse sentido, a pauta proposta para as técnicas consiste em uma primeira reunião com data pré-agendada de acordo com o cronograma de encontro do TAP. Para a efetivação dessa ação, será necessário que os técnicos tenham total clareza das ações que irão acompanhar na alfabetização. Como já sinalizado, a escola e a SEMED são envolvidas em muitas atividades e devem ser bem orientadas com documentos norteadores para o acompanhamento na escola nas turmas de alfabetização. Para serem atendidas, faz-se necessário organizar as escolas para que seja feito o acompanhamento em todas elas.

Nesse sentido, o NALF terá um representante por núcleo e, para garantir o acompanhamento de forma bem planejada, é necessário categorizar as escolas de acordo com o número de turmas que atendem e de seus resultados na alfabetização. Assim, o acompanhamento poderá ser organizado e o NALF estará nos espaços considerando suas especificidades.

Para tal, sugerimos que as escolas sejam agrupadas de acordo com os dados das avaliações em rede e que estabeleçam o quantitativo de estudantes e resultados por escola. A abordagem de quem acompanha o NALF é diferente de acordo com o perfil da Escola. A partir da experiência vivida pelo município de 2017 a 2019, as escolas foram classificadas em três níveis, apresentados a seguir:

- 1- **Intermediária:** consideram-se as escolas pequenas, com resultados variados, que concentram número limitado de alunos.
- 2- **Consolidada:** diz respeito às escolas com bons resultados e com elevada capacidade de gestão pedagógica. Escolas com resultados médios ou baixos, mas com potencial para melhorar seu desempenho.
- 3- **Estratégicas:** Escolas com resultados médios ou baixos, mas com potencial para melhorar seu desempenho. (SÃO LUÍS, 2020, p. 22).

Essas três categorias foram trabalhadas nas intervenções da rede e o acompanhamento desenvolveu as atividades com essa estratégia, inclusive podendo ser estendidas a todos os técnicos. Porém, estamos aqui delineando a ida do NALF e faz-se necessária uma organização para que o planejamento possa atender às que precisam mais, definindo a regularidade de acompanhamento necessária a cada uma das escolas. Ressalta-se que a equipe do TAP reforça a ida em todas as escolas a partir do que for solicitado.

A ida do NALF ao espaço escolar se dá com uma periodicidade diferente do habitual das técnicas, que vão todos os dias às escolas. Logo, essa proposta se dá pela observação das

práticas desenvolvidas em formação que acontecem nas salas de aula. Nessa perspectiva, para dar continuidade no dia a dia de acompanhamento, o NALF orienta as técnicas sobre quais olhares são necessários para acompanhar as ações pedagógicas.

Por termos na instituição muitos instrumentos utilizados pela escola e secretaria, não iremos sugerir-los nesta ação, pois o apoio do TAP potencializará o que já é feito. Um exemplo desses instrumentos é uma ficha adotada pela rede, contendo habilidades básicas nos anos iniciais da alfabetização. Ela é usada no início do ano com o diagnóstico inicial para que se tenha o perfil da turma bem delineado e ao final de cada período, totalizando quatro. Para a pauta nesse período, o NALF orienta a equipe sobre as melhores estratégias pedagógicas que refletem os resultados apresentados e seus desdobramentos na sala de aula.

O principal agente dessa mediação é o Professor Suporte Pedagógico, apoiado pela gestão escolar. O NALF pode sugerir a pauta, que deverá conter os seguintes aspectos:

- a) mapeamento por turma dos estudantes alfabetizados e não alfabetizados;
- b) elencar as habilidades que apresentaram maiores dificuldades e que precisam de intervenção, estabelecendo metas a serem alcançadas;
- c) sugerir boas situações didáticas avaliativas de língua portuguesa e matemática e os letramentos nos demais componentes curriculares;
- d) sugerir análises dos resultados para orientar o planejamento a ser elaborado, com vistas a propor estratégias para o trabalho em sala.

Na entrevista, há sinalização do apoio às ações de acompanhamento no âmbito escolar. Porém, segundo as entrevistadas, é necessário investir em mais orientações, haja vista que as que foram dadas seguiram um percurso temporário, e sugerem a produção de materiais e orientações. Decerto, é uma ação que pode potencializar o trabalho no início do ano e por período.

Apresentamos, nesta seção, as ações relacionadas ao eixo 1, com algumas possibilidades de atenuar os problemas aqui explicitados. Na próxima seção, vamos trabalhar as propostas do eixo 2, que analisou a oferta da formação continuada em serviço.

#### 4.2 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA OS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS PROFESSORES SUPORTE PEDAGÓGICO

Para se obter um ensino de qualidade, são necessários investimentos nas esferas estruturais, administrativas e pedagógicas. A esse respeito, ao se falar de ensino e de

aprendizagem, pensamos imediatamente no professor, principal sujeito e que está diariamente na sala de aula, o que nos leva a dissertar sobre a valorização desse profissional.

Nesse sentido, em uma rede que tem muitas escolas, é um desafio receber os docentes que têm como referência o aprendizado na universidade. Já discorremos nesse texto que é de responsabilidade dos entes federativos a manutenção da qualificação docente por meio da formação continuada. Há muitas aprendizagens que são difíceis de compreender por si só, por isso é necessário que seja ofertado espaço de estudo.

Sobre esta questão, Gatti (2003) constata que, de modo geral, os elaboradores que implementam os cursos de formação continuada consideram que as mudanças em posturas e formas de agir decorreram do domínio de novos conhecimentos, os quais precisam ser oferecidos aos professores. Ou seja, a formação é imprescindível para que os estudantes aprendam. Logo, uma rede de ensino não pode deixar de oferecer pautas de encontros com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente.

Já pontuamos também que na rede municipal a formação é uma política consolidada, no entanto, na maioria das vezes, não era sistêmica. De acordo com as entrevistadas, o NALF, no início de seu trabalho, ofereceu uma formação para os professores do 1º ano, o que avaliaram ter sido uma excelente proposta formativa. Contudo, apontaram para a dificuldade do diálogo entre os pares na escola e nas turmas subsequentes.

Diante da entrevista, obtivemos os achados sobre a formação. Neles, constatamos que houve insuficiência no oferecimento da formação continuada para todos os professores do 1º e 2º anos. Destacamos também a ausência de diálogo dos formandos com os pares no âmbito escolar por não participarem da formação, sendo um grande entrave para o desenvolvimento do trabalho, assim como o fato de a equipe ser pequena e, conseqüentemente, sem condições de oferecer formação a todos.

Sugerimos que a ação formativa continue, pois, de acordo com a entrevista, foi primordial para a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula. No entanto, é necessário organizar a formação para dirimir os problemas encontrados. No Quadro 15, é possível visualizar resumidamente a proposta desta ação.

Quadro 15 - Resumo da Ação 3: Organização da proposta de formação continuada em serviço para os professores de 1º e 2º anos e Professores Suportes Pedagógico

<b>Ação (O quê?)</b>	Formação continuada em serviço para os professores do 1º e 2º anos e Professor Suporte Pedagógico.
<b>Justificativa (Por quê?)</b>	Para promover atividades formativas com os Professores Suporte Pedagógico e professores com o objetivo de instrumentalizá-los, por meio de estudos e reflexões teórico-práticas, acerca da realização do trabalho pedagógico do ciclo de alfabetização, construindo proposições efetivas no fazer pedagógico, a partir do diálogo e troca de saberes entre os pares.
<b>Local (Onde?)</b>	Sede do Centro de formação da SEMED.
<b>Tempo (Quando?)</b>	Mensal de modo presencial ou virtual, caso haja necessidade.
<b>Responsável (Quem?)</b>	Pelo Núcleo de Alfabetização e o centro de formação da SEMED
<b>Estratégia (Como?)</b>	Serão realizados encontros de acordo com a lei do terço e as diretrizes da SEMED para os dias de HA dos professores do 1º e 2º ano por meio de um cronograma organizado e entregue à Coordenação do Centro de formação e às escolas no início do ano letivo. Serão apresentadas a ementa e a proposta de trabalho à equipe gestora e será definido como o acompanhamento do NALF acontecerá com apoio dos técnicos da SAEF.
<b>Custo (Quanto?)</b>	Levando em consideração que a SEMED já tem um centro de formação com os equipamentos multimídia, tais como computadores, datashow e máquinas copiadoras, teremos necessidade de adquirir materiais didáticos, como: cartolina, papel, fita gomada, lanche para os participantes, entre outros. Com os convidados palestrantes, pela cultura de <i>lives</i> impulsionada pela pandemia, não haverá gastos com transporte e alimentação, pois apenas o pagamento pelas palestras será necessário.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Nosso objetivo nessa propositura é resgatar uma ação pontual regida pela Portaria nº 317/2016 e que teve uma boa avaliação pela secretaria e escola. Trata-se do estudo teórico-prático e aplicabilidade do conhecimento na sala com vistas à reflexão no espaço formativo por parte do professor com seus pares e o formador.

Para que ocorra a formação, deve-se ancorar o trabalho pautado na política de formação da rede municipal. A referida política encontra-se em consonância com os seguintes marcos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Política Nacional de Formação Continuada, numa versão ampliada e adequada ao Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Plano Municipal de Educação (PME) - Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015; Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério (PCCVM) - Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008; Estatuto do Magistério - Lei nº 4749, de 03 de janeiro de 2007; e Resolução do CNE nº 02, de 01 de julho de 2015.

No cumprimento do oferecimento do espaço formativo,

a SEMED, através do CEFE, identifica oportunidades de ações formativas de acordo com as necessidades didático-pedagógicas e administrativas de seu público, envolvendo equipes de professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da secretaria, objetivando fortalecer o planejamento das ações formativas visando uma relação mais próxima com a realidade das escolas e dos profissionais que nelas atuam. Conseqüentemente, isto poderá fortalecer a oferta de formações que sejam mais motivadoras e que possam obter resultados efetivos. Dessa forma, o envolvimento das equipes de professores, coordenadores, gestores e todos os profissionais da secretaria, fortalecerá o planejamento das ações formativas oferecidas pelo CEFE. (SÃO LUÍS, 2020, p. 12).

Segundo a política de formação da SEMED, seu objetivo formativo é instrumentalizar a equipe escolar para o desenvolvimento de práticas reflexivas e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e sua aplicação prática. Nesse viés, o processo formativo contínuo oportuniza ao professor aprofundar seus conhecimentos, o que favorece a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. O principal objetivo é qualificar processos e práticas de alfabetização e letramento por meio de uma formação em rede.

Diante do exposto, nossa ação sobre a formação está ancorada nos documentos legais da SEMED e trata do resgate da formação com ajustes, considerando a realidade atual da rede acerca da defasagem e necessidade de recomposição da aprendizagem após dois anos de pandemia. Sugerimos, com o intuito de sanar o problema detectado, que seja oferecida formação para todos os profissionais que atuam no 1º e 2º ano como titulares e também para os professores que trabalham para cobrir a Hora-Atividade desses professores. Esses horários são de professores seletivados com 30 horas, que não possuem dia de planejamento na semana, tendo apenas os sábados para desenvolver atividade.

Nesse sentido, deve-se garantir um momento no sábado em que estes sejam também contemplados, e, por serem professores que não trabalham com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, devem ser o foco nas pautas dos letramentos nas disciplinas em que atuam. O outro integrante dessa tríade pedagógica é o Professor Suporte Pedagógico. Seu papel é formar e orientar o professor no planejamento bem como acompanhar as propostas pedagógicas dos professores da escola. Nesse contexto, é imprescindível que ele participe e possa ampliar os diálogos no âmbito escolar.

A garantia de um espaço formativo adequado sempre foi um desafio para o NALF, no entanto a rede municipal já dispõe de um espaço para oferecer formação aos professores. Este espaço é bem localizado e passou por uma reforma. Em vista disso, o NALF deverá organizar o cronograma de uso do espaço e, havendo intercorrências, será necessário ter outras propostas

de lugares já identificados para esta ação, como, por exemplo, universidades parceiras entre outros espaços já utilizados pela secretaria.

Quanto à organização do cronograma, sugerimos que sejam realizados cinco encontros ao ano para que haja participação e planejamento com presença plena. Para tanto, é válido ressaltar a tomada de decisão da secretaria sobre o cronograma organizado e planejado, para que, assim, possamos de forma efetiva ter a presença de todos no espaço formativo. Nesse sentido, lançamos mão dos dias de HA para essa formação.

Apresentamos no Quadro 16 a sugestão de organização das turmas para formação.

Quadro 16 - Organização das turmas para formação

<b>QUANTIDADES DE FORMADORES</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>SÁBADO</b>
	<b>Matutino</b>	<b>Matutino</b>	<b>Matutino</b>
<b>9 - formadores na semana 3- no sábado</b>	Turmas do 1º ano e PSP	Turmas do 1º ano e PSP	Turmas das professoras seletivadas
	<b>Vespertino</b>	<b>Vespertino</b>	-
<b>9 - formadores na semana</b>	Turmas do 1º ano e PSP	Turmas do 1º ano e PSP	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Sugerimos essa organização considerando o dia institucionalizado na rede para que, anualmente, os professores possam participar de formações oferecidas pela rede de forma sistêmica. Embora o grupo seja composto por sete formadoras do NALF, teríamos o apoio das formadoras do Centro de formação para completar a equipe. Ao todo, serão cinco encontros, o que possibilita a todos os formadores o desenvolvimento de outras atividades em seus respectivos setores.

As ações relativas ao acompanhamento explicitado na seção anterior convergem com esta, pois estão interligadas, ou seja, o acompanhamento mantém o diálogo com as ações desenvolvidas em formação durante o período até o próximo encontro, de forma que a escola vai desenvolvendo suas ações conforme suas realidades, sendo apoiadas pelo TAP e o NALF na alfabetização com diálogos permanentes. No Quadro 17, a seguir, propomos a estrutura para a formação.

Quadro 17 - Detalhamento da organização para a Formação Continuada em Serviço

REUNIÕES	ENCAMINHAMENTOS	RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES
Junho (primeira quinzena)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos diagnósticos internos e Avaliação diagnóstica da rede;</li> <li>- Levantamento das principais dificuldades dos técnicos na prática docente;</li> <li>- Uma pesquisa via <i>Google Forms</i> para o professor e PSP sobre quais as maiores dificuldades no fazer pedagógico.</li> </ul>	NALF	Técnicos de acompanhamento e diretoras de Núcleo
Junho (segunda quinzena)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapeamento dos resultados para organização das escolas por categorias;</li> <li>- Levantamento dos principais pontos apontados pela equipe técnica da SEMED e das escolas.</li> </ul>	NALF	As técnicas do NALF
Junho (segunda quinzena para conclusão)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do plano de formação a partir das orientações vigentes, com carga horária e cronograma, considerando as ações em que as escolas já estão inseridas.</li> </ul>	NALF	As técnicas do NALF

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Nesse detalhamento sugerido, ressalta-se a importância da sua efetivação. Isso requer um diagnóstico de quantos irão participar e, sobretudo, de seus anseios, do que realmente precisam para poderem desenvolver um bom trabalho em sala. Também cabe frisar que há dois meses a rede retomou as atividades presenciais após ter permanecido dois anos sob o regime de ensino remoto, no qual prevaleceram atividades para se fazer em casa. O retorno foi cheio de incertezas por parte de toda a comunidade escolar.

O medo de um novo surto de covid-19, entre outras doenças anunciadas pelas notícias televisivas, levou as escolas ao atendimento de protocolos de segurança. São Luís já está bastante avançada na imunização de adultos e agora está no processo com o público adolescente e infantil. Isso, porém, não deixa a equipe escolar segura, mesmo com o trabalho sendo desenvolvido presencialmente.

Durante o período pandêmico, houve muita necessidade de atendimento formativo com os professores para se apropriarem das ferramentas tecnológicas e assim fazerem tentativas no ensino a distância. Muito embora a SEMED tenha dado continuidade ao estudo remoto, é notória a defasagem em muitos conhecimentos básicos. É o que apontam as avaliações diagnósticas internas e externas feitas neste semestre. Destacam-se nesse contexto os estudantes

que não sabem nem ler nem escrever, e os que sabem têm dificuldades básicas, pois na maioria estão no processo inicial.

Diante dessa realidade, é imperativo que haja por parte da SEMED uma ação formativa pontual que atenda a essa demanda e dê apoio às escolas. A formação em alfabetização deve pretender instrumentalizar os profissionais para que ensinem e, conseqüentemente, que os estudantes aprendam bem o que lhes foi ensinado. Porém, tendo em vista a realidade das turmas anunciadas, é necessário intervir, e nesse sentido a formação precisa, em primeiro lugar, atender às escolas e dar subsídios para que em suas peculiaridades consigam desenvolver seu trabalho.

Quando colocados frente a uma proposta de mudança, os professores se indagam o que ela trará como resultado, não no abstrato, mas para cada um deles em seu próprio contexto, e fazem o que conseguem e acham que vale a pena dentro de suas circunstâncias concretas de trabalho e de vida (FALSARELLA, 2003).

Pode-se, assim, ter em mente que as mudanças nas práticas de ensino não acontecem de forma automática, como resultado direto e imediato dos cursos de formação dos quais os professores participam. Em vez disso, entendemos que os professores não recebem passivamente os conhecimentos e as orientações a que têm acesso nos cursos de formação inicial e continuada, porque são sujeitos inventivos e produtivos que, por isso mesmo, apropriam-se das produções culturais, reinventando-as em seu cotidiano (CERTEAU, 2012).

Nesse processo, as “inovações” são avaliadas e validadas ou não pelos professores por meio de critérios pragmáticos e não teóricos, sendo inseridas apenas quando contribuem de alguma maneira para uma melhor organização do trabalho pedagógico. Caso contrário, são adaptadas ou mesmo descartadas, principalmente quando parecem inúteis ou sem relação com a realidade vivida (CHARTIER, 2007; TARDIF, 2001).

Por isso, não basta só avaliar, planejar a partir dos resultados que são apresentados, implica implementações de políticas voltadas para esse fim, e cabe, nesse direcionamento, pensar nas possibilidades formativas que reverberam de forma sistêmica.

No contexto dessas avaliações, estão os professores com enfrentamentos nunca vistos pela defasagem não importando o ano. Tem-se então estabelecida a necessidade de intervenções pontuais em todos os anos. É necessário, com os resultados, ter um olhar sobre quais as melhores estratégias para se efetivarem boas intervenções, porém ressaltamos que a escola e sua equipe precisam de formação para que compreendam as necessidades de reorganização da escola, das turmas e dos estudantes. São processos diferentes, pois, pela situação instaurada, requer mudanças de tempo e espaço escolar.

Para esse primeiro momento, o NALF deverá receber os resultados do Núcleo de Avaliação e fazer o levantamento das principais habilidades com menos acertos por núcleo, entre outros indicativos que as avaliações apontam. Para que suas percepções ampliem na perspectiva de uma formação que colabore na ação docente, deverá haver dois tipos de pesquisa simultâneos. Nesse momento, será importante o apoio dos técnicos, pois eles deverão responder sobre suas percepções das escolas que acompanham no que tange ao fazer pedagógico, à saúde docente no sentido de professores com sequelas emocionais advindas do período pandêmico e aos aspectos mais recorrentes que precisam de apoio no fazer pedagógico.

Para o professor e PSP, é necessário compreender as reais inquietudes da prática em sala para que, munidos dessas informações, possam traçar o plano formativo sobre quais temas deverão ser abordados e a forma como isso será feito. Ressaltamos que o processo formativo deve colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Na pesquisa, há a necessidade de participação de todos, haja vista que estamos contextualizando a situação da defasagem na aprendizagem, e isso incide no processo formativo, não se podendo trabalhar de forma dicotômica.

O mapeamento realizado após a análise dos resultados dará subsídios para a formação que será oferecida e, assim, o acompanhamento do NALF nesses espaços será organizado na perspectiva de pontualmente, *in loco*, observar e dialogar sobre as ações pedagógicas a partir do que está sendo trabalhado na formação e com o apoio dos técnicos, que têm uma visão de suas escolas.

Sustentados pela formação como ponte de diálogo com a equipe escolar, temos como a quarta ação que analisamos no segundo eixo a elaboração de um caderno orientador. Segundo nossa análise na entrevista, os documentos da rede que orientam sobre a alfabetização não estão claros para a escola nem para a secretaria, porém sinalizaram algumas fontes a partir de consultorias e formações que passaram pela rede. Ressaltamos que os documentos legais que ancoram as concepções de alfabetização e letramento constam na proposta curricular, porém defendemos que haja um caderno orientador que alinhe as ações pedagógicas em todas as turmas de alfabetização da rede, cabendo ao professor definir suas melhores estratégias para desenvolvê-las.

Nesse sentido, é necessário que haja na formação a retomada dos documentos legais para conhecimento, compreensão e apresentação do caderno orientador que, na nossa visão, deve ser elaborado pela equipe do NALF, por conhecer a realidade da escola e ter conhecimento por meio dos estudos constantes sobre o tema, com respaldo nas orientações dos documentos legais da rede.

Este caderno orientador tem como principal objetivo apoiar o trabalho da alfabetização nas turmas de 1º e 2º ano. Trata-se de mais um recurso didático que objetiva fortalecer os documentos legais que definem qual a concepção de alfabetização que a rede se propõe desenvolver nas turmas de alfabetização, logo contribuirá para o trabalho docente em toda a rede.

De acordo com essa premissa, este documento orientador proporcionará a integração do trabalho pedagógico a fim de dirimir as dificuldades em torno da didática da alfabetização, integrando saberes necessários para o trabalho multifacetado, que é a alfabetização. Esse documento deverá ser construído por sujeitos que possuem expertise e experiência, considerando o currículo mediador no processo de elaboração e finalização com sua apreciação e validação.

Sugerimos, nesse sentido, que no escopo desse documento sejam inseridos temas intrinsecamente ligados às práticas didáticas sobre alfabetização e que haja fortalecimento na formação como ponto de referência para a formação da rede neste início de oferecimento de formação sistêmica. A ideia é que, nos anos subsequentes, avancemos em outras possibilidades para o aprimoramento nas práticas formativas.

Em nossa análise sobre este eixo, em específico nesta ação, foi sugerido que houvesse um caderno de orientações que foi proposto tendo em vista terem sido apontadas nos achados da pesquisa a ausência de um documento orientador específico construído pelo NALF e a falta de conhecimento dos documentos legais que tratam da concepção de alfabetização da rede municipal. Assim, a rede pode elaborar um documento respaldado na concepção de alfabetização e letramento, considerando as reais necessidades dos professores em seu fazer pedagógico.

No Quadro 18, apresentamos a síntese da quarta ação deste PAE, no que se refere à elaboração do caderno orientador para as escolas que atendem aos estudantes de 1º e 2º anos.

Quadro 18 - Resumo da Ação 4: elaboração do Caderno Orientador sobre as diretrizes do trabalho pedagógico na alfabetização para as turmas de 1º e 2º anos

<b>Ação (O quê?)</b>	Elaboração do Caderno Orientador sobre as diretrizes do trabalho pedagógico na alfabetização para as turmas de 1º e 2º anos.
<b>Justificativa (Por quê?)</b>	Para fortalecer a concepção da rede em alfabetização nas turmas de 1º e 2º ano que configuram o ciclo de alfabetização.
<b>Local (Onde?)</b>	SEMED.
<b>Tempo (Quando?)</b>	De agosto de 2022 a fevereiro de 2023.
<b>Responsável (Quem?)</b>	Pelo Núcleo de Alfabetização, Núcleo do Currículo e representantes de professores do 1º e 2º anos da escola.
<b>Estratégia (Como?)</b>	Será realizado um encontro inicial com a superintendente da SAEF, a secretária adjunta e a coordenação do currículo para apreciação da proposta e planejamento para a elaboração do caderno orientador.
<b>Custo (Quanto?)</b>	O custo desta ação será na organização de um espaço para a equipe organizar seus estudos, um computador para a produção e a impressão de um caderno para cada escola e certificado de participação dos professores na produção dos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Na elaboração do caderno orientador para as diretrizes da alfabetização, devem ser consideradas as produções já feitas na rede ou as que por ventura ficaram inconclusas. Nesse sentido, resgatar os documentos e estudar a cronologia de cada um até chegar às diretrizes será um percurso importante. Todas as entrevistadas foram enfáticas ao afirmarem que, quando orientadas pelo NALF na formação, foi visível a mudança na prática, contudo a formação atingiu somente alguns professores e não havia orientações sistêmicas. Assim sendo, acreditamos que um caderno orientador dará subsídios à equipe gestora para oferecer melhores orientações aos seus professores no dia a dia de sala de aula.

Percebemos também que um PSP sinalizou que orientações específicas sobre alfabetização serão um suporte importante, pois na rede municipal muitas escolas não têm PSP, o que, por meio de orientações bem claras e objetivas, ajudará na escola.

Propomos que o NALF, o núcleo do currículo e as representações de professores da escola sejam colaboradores nessa construção. O NALF, até o momento, conta com professores desses anos em sua equipe e, mesmo que sejam lotados na SEMED, como já proposto na primeira ação, possuem referências de suas experiências em sala de aula. No currículo, há representações dos anos iniciais que serão de extrema relevância na discussão e elaboração. Para tal proposta de produção, porém, defendemos a presença de professores estudiosos na alfabetização e que se destacam pela excelência no trabalho e com bons resultados na alfabetização.

Sugerimos que participem dois professores de cada núcleo. Como no NALF já possui representações de dois núcleos e o currículo, um, a ideia é que sejam convidados mais quatro, totalizando sete professores da rede. Para que os professores participem, sugerimos que os encontros aconteçam nos dias em que tenham a Hora-Atividade fora. No mês, os docentes têm direito a dois planejamentos fora e dois dentro. Neste caso, ocorrerá um encontro ao mês com esses professores.

Propomos, para isso, os seguintes encaminhamentos: (1) Definições de quais professores irão participar com os critérios já sinalizados; (2) Elaboração do cronograma de atividades considerando as realidades de cada participante da secretaria e da escola; (3) Levantamento dos documentos e referências teóricas para fundamentação do documento; e (4) Apresentação do documento à comunidade escolar

Considerando esses encaminhamentos, é oportuno garantir que esse material servirá para o alinhamento das ações metodológicas em rede. Em sua produção, deverá constar a fundamentação teórica e prática, de maneira que a leitura e o estudo desse caderno possam dirimir as incompletudes docentes com vistas a melhorar as aprendizagens da leitura e da escrita.

Nesse sentido, indicamos para a estrutura organizacional deste caderno os seguintes temas a serem trabalhados: Concepção de criança e infância; Concepção de aprendizagem; Concepção de Leitura e escrita; Concepção de Alfabetização; Concepção do(s) Letramento(s); Professor e Ambiente alfabetizador na prática; Planejamento com metas; Avaliação na alfabetização e a pedagogia da não repetência; Boas sugestões de atividades para os avanços dos estudantes; Formação do leitor e escritor na alfabetização na prática; Infrequência: qual é o teu papel na aprendizagem?; e Jogos na alfabetização na prática.

Embora haja um caderno orientador na prática para as turmas de alfabetização, os professores precisam entender as diferentes concepções sobre os temas supracitados. Além disso, outro benefício que a base teórica proporciona ao educador é o poder de buscar a compreensão da prática pedagógica vigente de maneira que ela consiga ser observada, estudada e modificada pelos agentes, caso seja necessário. Ademais, serão muito bem-vindas boas práticas de turmas da rede para compor o documento bem como *links* para fundamentar mais o que for proposto.

Os temas que sugerimos para compor este documento deverão ter desdobramentos em seções e subseções, que serão organizadas pela equipe de coordenação incumbida da sua elaboração. O mais importante em sua composição é que fique um documento que ajude a

escola, a equipe gestora e o docente na compreensão acerca da organização do trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização da rede.

Esses encaminhamentos devem ser elaborados pelo NALF considerando o cronograma com os sujeitos que estarão envolvidos, no entanto serão de responsabilidade do setor a produção, a organização e a sistematização do documento. Ao currículo, caberá a participação nas discussões, leitura, apreciação e validação final. A partir dos anseios percebidos na pesquisa, a rede espera uma proposta de trabalho mais alinhada e acreditamos que esta ação será um suporte para o trabalho pedagógico em alfabetização nas escolas.

Seguimos na próxima seção com o último eixo sobre o NALF no contexto da secretaria.

#### 4.3 O NALF NO CONTEXTO DA SECRETARIA

No âmbito da secretaria, as superintendências possuem sua equipe de trabalho, cada uma com seus objetivos e ações que são de sua responsabilidade. Nessa premissa, é organizado o plano de ação desse setor no qual desenvolve todo seu trabalho no ano letivo, considerando suas ações inerentes e demandas a ele direcionadas. Aqui pontuamos ser relevante destacar que o trabalho específico desse setor é a alfabetização nos anos iniciais preconizada pela BNCC, ou seja, as turmas de 1º e 2º ano da rede municipal.

A portaria é um documento de ato administrativo emanado por qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições ou qualquer outra determinação da sua competência. Nesse entendimento, o Secretário de Educação na gestão em que o NALF desenvolveu suas atividades nomeou as técnicas do NALF bem como definiu suas atribuições na execução dos serviços.

O Núcleo de Alfabetização desenvolveu suas atividades por meio da Portaria nº 317/2016, porém identificamos algumas situações que foram sinalizadas nas entrevistas sobre as ações que desfavoreceram o foco do trabalho do setor na secretaria, o que contribui para algumas situações que merecem ajustes.

Os achados apontaram a existência de atribuições diversas que não são de competência do NALF, além de um distanciamento com o currículo por falta de diálogo entre as ações. Nesse cenário, foram poucos os momentos de trabalho entre os núcleos tendo em vista várias atividades simultâneas sendo desenvolvidas. Assim, com o objetivo de reorganizar as ações do setor com fins de proporcionar melhor fluidez no trabalho específico na alfabetização, propomos neste terceiro e último eixo a Ação 5, que apresenta a reformulação da portaria. Para

esta ação, será necessário discutir a portaria vigente e estabelecer, na sua redação, de forma detalhada e com clareza, a função do NALF, seu objetivo, sua lotação e suas atribuições.

Retomemos as atribuições do NALF que constam em sua portaria:

- I-Realizar estudo sobre alfabetização;
- II-Promover e realizar ações formativas para os profissionais da Educação que atuam no Ciclo de Alfabetização;
- III-Contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização;
- IV-Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe de Acompanhamento, nas análises dos resultados da avaliação de aprendizagem da rede e nas externas-PROVINHA BRASIL e AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO- ANA e
- V - Contribuir na construção da política de alfabetização da Rede Pública. (SÃO LUÍS, 2016b, p. 1).

Pelas atribuições supracitadas, compreendemos que são todas importantes, no entanto ressaltamos que são apresentadas de forma ampla, havendo necessidade de serem mais bem detalhadas. Ademais, o trabalho para este ano e os subsequentes devem focar especificamente nas turmas de 1º e 2º ano devido à defasagem na aprendizagem, sendo que, nesses anos iniciais, é necessário um trabalho forte e com foco, pois a tarefa de garantir que todos aprendam gera grandes esforços pela secretaria no sentido de implementações de políticas educacionais para a necessidade atual da escola em sua execução.

Nessa perspectiva, não houve dissensões sobre o papel do NALF de tratar sobre alfabetização como uma política. No entanto, foi apontada a ausência do setor nas reuniões de tomada de decisões, sendo necessário, portanto, definir o lugar do NALF no diálogo para o fortalecimento da política de alfabetização da rede.

Para tanto, sugerimos uma nova redação para os itens “I”, “II”, “III”, “IV” e “V”. Porém, asseveramos que se deve considerar o investimento na equipe no que tange aos estudos e que deve ficar explícito na portaria que é de responsabilidade da SEMED o investimento em participação “de eventos internacionais, nacionais, regionais e locais” sobre alfabetização. A seguir, no Quadro 19, apresentamos esta última ação em síntese.

Quadro 19 - Resumo da Ação 5: reformulação da portaria

<b>Ação (O quê?)</b>	Reformulação da portaria com as atribuições detalhadas do NALF nas ações a serem desenvolvidas na secretaria.
<b>Justificativa (Por quê?)</b>	Para estabelecer as atividades inerentes ao setor considerando os eixos de seu trabalho na secretaria com intencionalidade do NALF e ter suas atividades definidas. A ideia é que, assim, não fique com a responsabilidade de outras atribuições e foque na alfabetização da rede nos anos iniciais do 1º e 2º anos, definidos pela BNCC e pela Proposta Curricular da rede como anos prioritários na alfabetização.
<b>Local (Onde?)</b>	SEMED.
<b>Tempo (Quando?)</b>	De agosto a dezembro de 2022.
<b>Responsável (Quem?)</b>	Secretaria de Educação e Superintendência da SAEF e SAE.
<b>Estratégia (Como?)</b>	Revisão da portaria por um representante da SAE com contribuições do currículo e diretoras de Núcleo para uma revisão e publicação em diário oficial.
<b>Custo (Quanto?)</b>	O custo é baseado na proposta da portaria acerca do investimento para estudos. Logo, têm-se como custo as viagens e a hospedagem da equipe nos eventos que ocorrerem fora da cidade. Ainda como custo, tem-se a necessidade do uso do tempo com a equipe ou responsável que fará a redação e publicação no diário oficial.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Segundo a portaria, o NALF possui cinco atribuições que foram desenvolvidas ao longo dos cinco anos. Embora muitas outras fossem a ele direcionadas, segundo as entrevistadas apenas essa quantidade havia sido descrita na portaria. Aqui cabe ressaltar que é necessário revisar as atribuições e alguns detalhamentos para que fique clara a execução do plano de ação a ser desenvolvido ao longo do ano, bem como a compreensão da superintendência acerca de quais demandas deverá solicitar para o setor, ou seja, demandas concernentes à alfabetização do 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização.

Para a sua reformulação, será necessário avaliar a redação da Portaria atual nº 317/2016 e, a partir dela, avaliar as ações, o que poderá resultar em adição ou supressão. Sendo assim, apresentamos no Quadro 20 a proposição para a nova redação do documento.

Quadro 20 - Resumo da Ação 5: proposição para a nova redação da portaria

ANTIGA REDAÇÃO DA PORTARIA SOBRE AS ATRIBUIÇÕES DO NALF	NOVA REDAÇÃO SUGERIDA
I - Realizar estudos sobre alfabetização;	I - Coordenar, por meio de seminários, práticas significativas e com bons resultados na alfabetização e promover palestras, ciclos de debates e estudos sobre a alfabetização na perspectiva do(s) Letramento(s) em parceria com o currículo;
II - Promover e realizar ações formativas para os profissionais da educação que atuam no ciclo de alfabetização	II - Promover e realizar formações continuadas em serviço para os professores que trabalham no ciclo de alfabetização incluindo os seletivados, considerando os horários da Hora-Atividade.
III - Contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização;	II I- Contribuir no fortalecimento da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização junto ao currículo;
IV - Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe do acompanhamento, nas análises dos resultados da avaliação da aprendizagem da rede e nas externas-PROVINHA BRASIL E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA)	IV - Analisar os resultados das avaliações para o segundo ano do SAEB, Fluência em Leitura e as avaliações em rede e para o primeiro diagnóstico por meio das fichas de aprendizagem com apoio da equipe de acompanhamento;
V - Contribuir na construção da política de alfabetização da Rede Pública. (SÃO LUÍS, 2016b).	V - Elaborar orientações para as práticas de alfabetização na perspectiva do(s) Letramento(s).

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nos dados da pesquisa.

Em nossa análise, compreendemos ser relevante haver essa reorganização, pois muitas siglas ou atividades não estão sendo mais utilizadas, como, por exemplo, a avaliação Provinha Brasil e a ANA, ambas finalizadas com a nova reformulação do SAEB, e já houve a conclusão da elaboração de propostas indicadas no referido documento. Na reelaboração das atribuições, sugerimos, a partir dos achados que apontaram para o distanciamento com o currículo, um diálogo maior em que se inserem produções e estudos sobre alfabetização, o que entendemos ser necessário para o desenvolvimento das produções sobre o tema em destaque nas turmas de 1º e 2º anos.

Para que seja apresentado o detalhamento da nova redação da portaria, propomos uma reunião com um representante da SAE. Para tanto, a coordenação do NALF promoverá um encontro com a coordenação do currículo e as diretoras de núcleo, buscando as melhores estratégias para garantir ao setor legitimidade no seu fazer pedagógico. Com essa finalidade, sugerimos dois encontros. O primeiro será realizado entre o representante, que fará o texto e os encaminhamentos para assinatura da Secretária de Educação, e a coordenação com vistas a um

diálogo de alinhamento do texto. O segundo contará com a participação dos sujeitos já mencionados, respeitando a disponibilidade de cada um.

Após esses dois momentos, o representante da SAE revisa e redige o texto para uma última apreciação pela superintendente e segue para os devidos fins administrativos. Reforçamos que o setor deve manter-se ligado à SAEF, como o seu organograma apresenta, considerando seu atendimento aos anos iniciais, porém com diálogo permanente com o currículo e a equipe de acompanhamento.

Diante das cinco ações propostas neste Plano de Ação Educacional que finalizam a última etapa de nossa pesquisa, espera-se que, diante desse panorama, haja necessidade posterior de ocorrer uma ampliação das ações tendo em vista outras possibilidades que irão surgir a partir da execução de cada uma, considerando a realidade atual da secretaria/NALF. Entendemos, nesse sentido, o dinamismo de uma rede na estruturação do trabalho a partir das demandas que vão surgindo e, por esse motivo, reafirmamos que não esgotamos as ações aqui recomendadas.

Assim, finaliza-se a apresentação deste último capítulo propositivo desta dissertação, e a seguir apresentamos nossas considerações finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu, como objetivo geral, compreender criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF com vistas a propor ações que possam aprimorar esse setor. Para tanto, conta com os seguintes objetivos específicos: descrever a política de alfabetização e o histórico do NALF na Rede Municipal de São Luís; compreender criticamente os limites e as possibilidades nas ações desenvolvidas pelo setor a partir da portaria do Núcleo de Alfabetização, desenvolvidas no período de 2015 e 2019; e propor à gestão central da secretaria ações que aperfeiçoem a política de alfabetização.

Em seguida, a partir da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada com representações da secretaria e da escola, foi possível analisar as ações mediante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que foi sistematicamente desenvolvido, considerando a criação do NALF e por meio dos participantes que nos deram pistas sobre o desenvolvimento do trabalho. Assim, cada entrevista deu sustentação para uma análise minuciosa para a elaboração do Plano de Ação Educacional. Para tanto, o NALF ancorou seu trabalho em três eixos de análises, a saber: formação, acompanhamento e ações no contexto da secretaria.

Nessa conjuntura metodológica, por meio dos achados da pesquisa, concluímos que houve dificuldades no atendimento do acompanhamento a todas as escolas e dificuldade nas pautas de atendimento em alfabetização pelo Técnico de Acompanhamento devido às demandas simultâneas no acompanhamento das escolas que já faziam regularmente. No que tange à formação, chegamos a algumas conclusões: houve deficiência no oferecimento da formação continuada para todos os professores do ciclo de alfabetização e ausência de diálogo dos formandos com os pares no âmbito escolar por não participarem da formação; a equipe é pequena para oferecer formação a todos os professores do ciclo; há a ausência de um documento orientador específico construído pelo NALF; há falta de conhecimento dos documentos legais que tratam concepção de alfabetização da rede municipal; no âmbito da secretaria, houve atribuições diversas que não eram de competência NALF; e houve dificuldades de diálogo com o currículo.

Os desafios apresentados pelo PAE, em torno dos quais se organiza o NALF, implicam mudanças de concepção teórica e metodológica que, para serem viabilizadas, requerem sua tradução em ações concretas. A construção dessas ações concretas exige que também se construa um novo profissional, com uma nova identidade, novos saberes e habilidades. Assim, a implementação de ações do NALF para o fortalecimento da política de alfabetização da rede

sobre as práticas em alfabetização só ganha sentido e relevância no momento em que seu trabalho é desenvolvido com as condições propícias no que tange à organização da equipe, ao apoio logístico e pedagógico às formações planejadas e ao seu papel no âmbito da secretaria, garantindo o seu trabalho por meio de suas atribuições sem demandas de outra natureza.

Assim, compreendemos que o processo de formação continuada deve incorporar as práticas profissionais como elementos constitutivos, devendo gradualmente superar a formatação de cursos como capacitações apenas pontuais ou aleatórias. Isto é, é imprescindível que se defina uma sistemática que mantenha os educadores de tal rede em constante contato e trabalho compartilhado, garantindo, para isso, formas aprimoradas de monitoramento, acompanhamento e avaliação.

Feitas as proposições, concluímos com o entendimento de que a pesquisa proporcionou um olhar, ainda que localizado, sobre possibilidades e desafios nos quais o NALF desenvolveu seu trabalho neste período, possibilitando estratégias de ressignificação das ações para que essa realidade seja potencializada.

A elaboração do Plano de Ação Educacional teve a participação de profissionais que estiveram presentes nas ações do NALF, o que culminou em percepções bem aguçadas a partir de suas vivências no âmbito escolar e na secretaria, o que dá sustentação à efetivação das ações aqui propostas.

Supomos que a clareza de diagnósticos e avaliações do NALF em relação às ações a serem seguidas permitirá a criação de uma base para uma descrição dos desempenhos dos estudantes e das condições necessárias à superação de descompassos e inconsistências em suas trajetórias ao longo do Ciclo. Vê-se, aqui, mais uma vez, a importância que se atribui à sensibilidade e ao saber do professor no sentido de adequar a proposta à real situação de seus estudantes. Espera-se que o docente – em conjunto com toda a escola e Secretaria – alie acuidade e disposição positiva para implementar esta proposta, atentando para as efetivas circunstâncias em que deverá desenvolver seu trabalho.

Ressaltamos que nossa pesquisa não tem a intenção de apresentar conclusões definitivas, pois consideramos a complexidade do tema proposto, haja vista se tratar de uma política implementada. O importante é que conseguimos refletir criticamente sobre a atuação pedagógica do Núcleo de Alfabetização na rede municipal de São Luís, sendo esta promissora, considerando ter uma equipe que olha para este público, estuda, discute e analisa o tema tornando-se referência na condução orientadora para a escola. Esta, por sua vez, tem um desafio pela frente, pois a pandemia atenuou os problemas na aprendizagem, sobretudo na leitura e na escrita.

Dessa forma, asseverar que todos aprendam a ler e a escrever será uma tarefa que deverá ser orquestrada pela SEMED de forma articulada com a coordenação do NALF e outros setores com objetivos comuns de intervenção, sobretudo considerando a realidade atual pós-pandemia. Logo, é necessário que haja um olhar apurado na intenção de se assegurar que todos aprendam, tendo como foco o aprimoramento na atuação do PSP, principal agente mediador da ação docente do profissional, por meio de formações continuadas e acompanhamento de como esse aprendizado reverbera na prática para, assim, oferecer reflexões na prática sobre como se aprende.

Não se pode deixar de levar em consideração que um projeto dessa natureza se desenvolve a partir de recursos e limitações presentes nas instituições nele envolvidas e que, como tal, requer negociação de pontos de vista, posições políticas e tempos, por vezes, divergentes.

Em suma, acreditamos que passos importantes foram dados, sobretudo no que tange à alfabetização nos anos iniciais. Contudo, é necessário dar continuidade às pesquisas sobre as ações que vêm acontecendo, e, nesse sentido, ouvir a escola é fundamental, pois discutir no coletivo pode garantir ações concretas. Sendo assim, esta pesquisa pode ter sido o início de outras importantes que estão por vir, não se esgotando no tema “alfabetização”. Por fim, devem-se ter objetivos e metas claras para que as ações delineadas na pesquisa sejam concretizadas e se configurem como um caminho possível para a melhoria da qualidade da educação pública. Utopia? Não! É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

## REFERÊNCIAS

- ABALF. **Manifestação pública da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e outras entidades ao ministro da educação.** Belo Horizonte: UFJF, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifestacao-publica-da-associacao-brasileira-de-alfabetizacao-abalf-e-outras-entidades-ao>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar sem bá, bé, bi, bó, bú: uma prática possível? *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). **Desafios Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica 2005.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes-mainardes.pdf>. Acesso: 2 out. 2020.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. M. **O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BORGES, F. A. S. **Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental: um estudo de caso.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- BOURDIEU, P. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. [Revogada]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/mpv/586.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20586%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202012.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20t%C3%A9cnico,Certa%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/mpv/586.htm#:~:text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20N%C2%BA%20586%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202012.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20t%C3%A9cnico,Certa%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: MEC; CNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm) Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio e Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012b.

BRILHANTE, L. H. A. A. **Alfabetização e letramento**: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. [S. l.; s. n.], 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10171643-Alfabetizacao-e-letramento-por-uma-proposta-didatica-para-alfabetizar-letrando.html>: Acesso em: 10 jun. 2020.

CAEd. **SIMAE**: boletim de desempenho. Juiz de Fora: CAEd, 2019b.

CAEd. **SIMAE**: resultados. Juiz de Fora: CAEd, 2019a.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, v. 1, n. 12, p. 12-20, 2005.

CARDOSO, B. *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 94-96, jul./dez. 2019.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TGxy7Jw4J4KLf6NkTM3DBzN/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020.

CERTEAU, A. M. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHATIER, A. M. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2006.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COLOGNESE, S. A.; MÉLO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, 1998.

CONSTANT, E. *et al.* A constituição do diálogo sobre uma política pública para formação continuada com professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 227-244, jul./dez. 2016.

CONSTANT, E. Políticas de Avaliação no Brasil a partir de 1995: entre as orientações e as questões sociais. *In*: MACEDO, M. S. A. N.; GONTIJO, C. M. M. **Políticas e práticas de alfabetização**. 23. ed. Recife: UFPE, 2017.

COSTA, D. M. V. O Programa de Alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - e o seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 15-27, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4718/471857006002/html/index.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. *In*: BARROS, A.; DUARTE, J. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

FALSARELLA, A. M. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, [s. l.], v. 20, n. 63, p. 210-217, 2003.

FERREIRA, R. V. J.; PEROBELLI, R. **O fracasso escolar na perspectiva do aprendizado da leitura e da escrita: estratégias de gestão para o letramento**. 2017. 1 vídeo (1h46min56s). Publicado pelo canal PPGP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QQ87XOggBEA>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 6. (Coleção questões de nossa época).

FRADE, A. P. **A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FRADE, I. C. A.; MONTEIRO, S. M. Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], v. 1, n. 10, p. 10-138, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>. Acesso em: 3 out. 2020.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. **Ferramenta de gerenciamento**. Resende: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREIRE, M. **O papel do registro na formação do educador**. [S. l.; s. n.], 2005. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/1180v1>. Acesso em: 22 out. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

- FURGHETTI, M. L. A.; GOULART, M. M; CARDOSO, R. C. F. Espaço e tempo: entrelaçamento no processo de leitura e escrita do bloco alfabetizador. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2014.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul. 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.
- HOPPE, M. C. A formação de professores: o Letramento Crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/uniletras-ponta-grossa/articulo/a-formacao-de-professores-o-letramento-critico-na-sala-de-aula-e-as-praticas-sociais>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005. p. 5-32.
- KRAMER, S. **Alfabetização: “dilemas da prática”**. *In: KRAMER, S. et al. (Org.)*. Rio de Janeiro: Ltda., 1986.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEAL, P. A.G. **Política de formação continuada de gestores escolares: implicação na gestão das escolas públicas municipais de São Luís-MA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/105/1/DissertacaoPATRICIAALESSANDRAGO MESLEAL2015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- LERNER, D. L. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MACEDO, M. S. A. N. **Alfabetização em Paulo Freire e sua aproximação sobre os Novos Estudos do Letramento**. 2021. 1 vídeo (1h31min3s). Publicado pelo canal Centro Acadêmico Dialogus. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NeE5LaIYH0o>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 63-65, jul./dez. 2019.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 79, n. 192, p. 16-29, 1998.

- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr. 2008.
- MARTINS, M. S. C. Vale ou não vale a pena? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 108-111, jul./dez. 2019.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2010.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1996.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONTEIRO, M. I.; SILVA, L. L. M. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdFSCar, 2010.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. Referências. *In*: MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019. p. 165-175.
- MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352 p.
- OLIVEIRA, F. R.; NEVES, D. B. A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 12, p. 172-191, 27 jul. 2020.
- OLIVEIRA, J. B. Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, p. 161-200, abr./jun. 2002.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 65-73, 1998.

REIS, C. C. S. **Da agenda à implementação**: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROJO, R. H. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (Coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. v. 19. (Coleção explorando o ensino). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jul. 2021.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAIANA, R.S.; FOREL, L. Ensino Fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 179-200, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00179.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

SANTOS, D. M. S. **Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede pública municipal de Teresina – PI**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SÃO LUÍS. Lei nº 6.001, 18 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**: São Luís, ano 35, n. 214, p. 1, 18 nov. 2015a.

SÃO LUÍS. **Lei Orgânica do Município de São Luís**. São Luís: Câmara Municipal, 1990.

SÃO LUÍS. Núcleo de Alfabetização. **Jornada Pedagógica**: reflexão sobre a Provinha Brasil. Slide de 1-15, 12 fev. 2015c.

SÃO LUÍS. Núcleo de Alfabetização. **Plano de Ação**. São Luís: SEMED, jan. 2015b. p. 2-4.

SÃO LUÍS. **Portaria nº 300/2018**. São Luís: GAB/SEMED, 2018b.

SÃO LUÍS. **Programa Educar mais**: juntos no direito de aprender. São Luís: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/projetos.asp?id\\_projeto=17](https://www.saoluis.ma.gov.br/projetos.asp?id_projeto=17). Acesso em: 8 abr. 2019.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Marco Conceitual**. São Luís: SEMED, 2016a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Avaliação Educacional. **Desempenho na Provinha Brasil – 2014**. São Luís: NAE, 2014c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **O Plano de Intervenção Pedagógica – PIP São Luís no contexto do programa**. Relatório: agosto de 2017 a abril de 2020. São Luís: SEMED, 2020.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o Acompanhamento Pedagógico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís: SEMED, 2019b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Formação dos Professores Alfabetizadores das salas do 1º ano**. São Luís: SEMED, 2015e.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de São Luís-MA**. São Luís: SEMED, 2014a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº. 317/2016-São Luís**. São Luís: SEMED, 2016b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa da Ementa de Estudo do Núcleo de Alfabetização**. Tema: alfabetização e letramento aos 6 anos: um desafio da equipe escolar. São Luís: SEMED, 2016c.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís**. São Luís: SEMED, 2019a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Intervenção OADE no 3º ano**. São Luís: SEMED, 2018b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Quadrimestral 2018**. São Luís: SEMED, 2018a.

SÃO LUÍS. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. **Memorando Circular nº 018/2022**. Diretrizes gerais para orientar as ações escolares do Ensino Fundamental no ano letivo de 2022. São Luís, 18 jan. 2022.

SÃO LUÍS. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. **Memorando Circular nº 034/2014 - Carta de Apresentação**. São Luís, 5 dez. 2014b.

SÃO LUÍS. Superintendência da Área de Ensino Fundamental. **Relatório quadrimestral**. São Luís: SEMED, 2015d.

SILVA, F. M. **A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - no contexto da superintendência regional de São João Del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. Alfabetização e Letramento. **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, 2005.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre letramento: histórias e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais do letramento. **Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa**, [s. l.], p. 465-488, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 4 ago. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

TOKARNIA, M. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIEGAS, E. R. S.; SCAFF, E. A. S. Políticas para alfabetização no Brasil: do Ensino Fundamental de nove anos ao Pacto pela Alfabetização até os oitos anos de idade. **Revista de Educação, Dourados**, Mato do Grosso do Sul, v. 3, n. 6, p. 6-18, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189137759006.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, [s. l.], n. 7, p. 79-88, 2002.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### 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 **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada, “**Núcleo de Alfabetização:** incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA”. Nesta pesquisa pretendemos descrever e estudar o contexto do Núcleo de Alfabetização, problematizar os desafios e possibilidades das ações pedagógicas na secretaria com representantes dos núcleos rural e urbano e analisar criticamente as ações desenvolvidas pelo NALF no período de 2015 a 2019 com vistas a propor ações que aperfeiçoem o setor. O motivo que nos leva a investigar esse tema se deve à relação profissional que tenho com o NALF desde sua implementação, onde pude observar a relevância do núcleo para fortalecimento da política de alfabetização da rede municipal. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: coleta de dados por meio de entrevista individual. A pesquisa contribuirá para a elaboração de um Plano de Ação Educacional que concorra para o aperfeiçoamento do núcleo e contribua para o processo de alfabetização na rede municipal. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr. (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos?

( ) sim ou ( ) não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa” **Núcleo de Alfabetização:** incursões em uma política de rede na Secretaria Municipal de Educação de São

Luís – MA” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

---

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Pesquisador (a) Responsável: Ruth-Ane do Nascimento Oliveira**

Endereço: Rua do Aririzal Cond. D’italy III, Ap. 203 Cohama

CEP: 65067-197 / São Luís - MA

Fone: (98) 982492781

E-mail: [ruth-aneoliveira.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:ruth-aneoliveira.mestrado@caed.ufjf.br)

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretoras de Núcleo**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>DIRETORAS DE NÚCLEO</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome Completo</li> <li>2. Formação/ Graduação</li> <li>3. Tempo de Serviço</li> <li>4. Cargo</li> </ol>
<b>Caracterização do Núcleo de Alfabetização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Como você definiria o NALF e o seu papel na rede municipal?</li> <li>6. Você saberia informar quando foi instituído e/ou implantado o Núcleo de Alfabetização?</li> <li>7. Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido pelo NALF? Ele tem cumprido os objetivos propostos? Por quê? Como você vê o trabalho dos técnicos?</li> </ol>
<b>Concepções de alfabetização e letramento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento?</li> <li>9. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do NALF para as ações na alfabetização em sua escola, quais destacaria?</li> </ol>

**APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Técnica de Acompanhamento Pedagógico**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>TÉCNICAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E DIRETORAS DE NÚCLEO</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome Completo</li> <li>2. Formação/ Graduação</li> <li>3. Tempo de Serviço</li> <li>4. Cargo</li> </ol>
<b>Caracterização do Núcleo de Alfabetização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Como você definiria o NALF e o seu papel na rede municipal?</li> <li>6. Você saberia informar quando foi instituído e/ou implantado o Núcleo de Alfabetização?</li> <li>7. Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido pelo NALF? Ele tem cumprido os objetivos propostos? Por quê? Como você vê o trabalho dos técnicos deste setor?</li> </ol>
<b>Concepções de alfabetização e letramento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento?</li> <li>8. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do NALF para as ações na alfabetização em sua escola, quais destacaria?</li> </ol>

**APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestores Escolares**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>GESTORES ESCOLARES</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	1. Nome Completo 2. Formação/ Graduação 3. Tempo de Serviço 4. Cargo
<b>Caracterização do Núcleo de Alfabetização</b>	5. Como você definiria o NALF e o seu papel na rede municipal? 6. Você saberia informar quando foi instituído e/ou implantado o Núcleo de Alfabetização? 7. Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido pelo NALF? Ele tem cumprido os objetivos propostos? Por quê? Como você vê o trabalho dos técnicos?
<b>Concepções de alfabetização e letramento</b>	8. Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento? 9. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do NALF para as ações na alfabetização em sua escola, quais destacaria?

**APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor Suporte Pedagógico**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>PROFESSOR SUPORTE PEDAGÓGICO</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome Completo</li> <li>2. Formação</li> <li>3. Tempo de Serviço</li> <li>4. Cargo</li> </ol>
<b>Caracterização do Núcleo de Alfabetização</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Como você definiria o NALF e o seu papel na rede municipal?</li> <li>6. Você saberia informar quando foi instituído e/ou implantado o Núcleo de Alfabetização?</li> <li>7. Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido pelo NALF? Ele tem cumprido os objetivos propostos? Por quê? Como você vê o trabalho dos técnicos?</li> </ol>
<b>Concepções de alfabetização e letramento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento?</li> <li>9. Você tem conhecimento de algum documento que esclareça a concepção teórico-metodológica da SEMED sobre alfabetização e letramento, encaminhado até a sua escola? Se possível identifique-o. Em sua opinião, o NALF dentre as ações desenvolvidas, apresenta alinhamento sobre a concepção defendida na rede? Se possível, destaque em quais ações pode observar?</li> <li>10. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do NALF para as ações na alfabetização em sua escola, quais destacaria?</li> </ol>

**APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professor**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>PROFESSOR</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	1. Nome Completo 2. Formação 3. Tempo de Serviço 4. Cargo
<b>Caracterização do Núcleo de Alfabetização</b>	5. Como você definiria o NALF e o seu papel na rede municipal? 6. Você saberia informar quando foi instituído e/ou implantado o Núcleo de Alfabetização? 7. Qual é a sua avaliação do trabalho desenvolvido pelo NALF? Ele tem cumprido os objetivos propostos? Por quê? Como você vê o trabalho dos técnicos?
<b>Concepções de alfabetização e letramento</b>	8. Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento? 9. Você tem conhecimento de algum documento que esclareça a concepção teórico-metodológica da SEMED sobre alfabetização e letramento, encaminhado até a sua escola? Se possível identifique-o. Em sua opinião, o NALF dentre as ações desenvolvidas, apresenta alinhamento sobre a concepção defendida na rede? Se possível, destaque em quais ações pode observar? 10. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do NALF para as ações na alfabetização em sua escola, quais destacaria?