

**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**

**Lílian Cristina Cabral**

**Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e  
possibilidades na Escola Estadual Professor José Freire**

Juiz de Fora  
2025

**Lílian Cristina Cabral**

**Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades na Escola Estadual Professor José Freire**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Fagundes Neves

Juiz de Fora

2025

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

Cabral, Lílian Cristina.

Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades na Escola Estadual Professor José Freire / Lílian Cristina Cabral. -- 2025.

177 f.

Orientador: Lívia Fagundes Neves

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Defasagem. 4. Anos iniciais. I. Neves, Lívia Fagundes, orient. II. Título.

**Lilian Cristina Cabral**

**Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades na Escola Estadual Professor José Freire**

**Dissertação  
apresentada ao  
Programa de Pós-  
graduação  
Profissional em  
Gestão e Avaliação da  
Educação  
Pública 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:  
Educação**

**Aprovada em 04 de abril de 2025.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Livia Fagundes Neves - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Miriam Raquel Piazzini Machado  
Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Mônica da Motta Salles Barreto  
Prefeitura de Juiz de Fora**

**Juiz de Fora, 27/03/2025.**



Documento assinado eletronicamente por Livia Fagundes Neves, Professor(a), em 25/04/2025, às 13:38, 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 Miriam Raquel Piazzini Machado, Usuário Externo, em 13/05/2025, às 18:02, 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 Mônica da Motta Salles Barreto, Usuário Externo, em 14/05/2025, às 16:24, 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-Uffj ([www2.uffj.br/SEI](http://www2.uffj.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2319262 e o código CRC 065594C4.

Dedico este estudo, em primeiro lugar, a Deus, por me fortalecer e manter meu foco neste objetivo. Aos meus pais, ao meu marido e ao meu filho, que sempre confiaram no meu potencial e me apoiaram incondicionalmente.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto e a todos os alunos e professores que inspiram esta pesquisa. É pela transformação da educação que dedico meu empenho e minha paixão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de força e sabedoria, que me sustentou em cada etapa desta caminhada, renovando minha fé e me dando coragem para seguir adiante.

À minha família, meu alicerce e refúgio, pelo amor incondicional e apoio constante.

Ao meu marido, pelo amor, paciência e incentivo inabaláveis, sendo meu parceiro em cada passo dessa jornada, acreditando em mim mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho, minha maior motivação, por me ensinar diariamente sobre o verdadeiro significado do amor.

Aos meus pais, pelo exemplo de dedicação e valores que sempre me guiaram. Em especial, à minha mãe, que partiu antes da conclusão desta etapa, mas cuja presença e ensinamentos permanecem vivos em mim. Sua força, generosidade e amor infinito são inspiração para cada conquista.

À minha orientadora, Prof. Dra. Livia Fagundes Neves e à minha Agente de Suporte Acadêmico (ASA) Mônica da Motta Salles Barreto pelo apoio, paciência e por compartilharem seus conhecimentos com tanta dedicação, sendo fundamental para que este trabalho se concretizasse.

Aos membros da banca, pelo tempo dedicado à leitura e análise desta pesquisa, bem como pelas contribuições valiosas que enriqueceram este estudo.

Aos professores e colegas do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela valiosa troca de conhecimentos e experiências. À equipe do PPGP/CAEd e UFJF, pelo acolhimento e dedicação.

Minha profunda gratidão à direção, coordenação e docentes da Escola Estadual Professor José Freire, por sua colaboração e disponibilidade em contribuir para esta pesquisa. Sem o apoio e as informações fornecidas, este trabalho não teria sido viável.

Aos meus alunos, que diariamente me desafiam e me ensinam tanto quanto eu a eles. Vocês são a razão pela qual acredito na educação como um agente de transformação e pela qual busco sempre me capacitar ainda mais.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada, minha eterna gratidão.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade de Juiz de Fora (UFJF), buscou compreender por que os estudantes da Escola Estadual Professor José Freire, em Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), chegavam ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar habilidades básicas de leitura e escrita. A motivação da pesquisa se deve à prática da pesquisadora e ao fato de que se observa, a partir das avaliações externas e internas dessa escola, que há muitas lacunas relativas à aquisição do sistema de escrita nos estudantes que estão no 5º ano. Portanto, a questão que norteou este trabalho foi: Por quais motivos um quantitativo considerável de estudantes da Escola Estadual Professor José Freire ainda não consolidou as habilidades básicas de leitura e escrita ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para responder a essa pergunta, foi elencado como objetivo geral: compreender as razões pelas quais os estudantes que chegam ao 5º ano da Estadual Professor José Freire ainda não consolidaram habilidades relativas à alfabetização. Já os objetivos específicos desta dissertação foram: (1) descrever as dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor José Freire; (2) analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida escola; e (3) propor soluções para minimizar as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita verificadas neste contexto. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, no qual analisamos resultados das avaliações externas e internas da escola, assim como documentos oficiais, e realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores da escola (na figura da diretora e vice-diretora e especialista do turno da tarde) e entrevistas com os professores de Língua Portuguesa que lecionam nos 1º e no 2º anos, (por serem o ciclo inicial de alfabetização) e no 5º ano, por ser o último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como arcabouço teórico, utilizamos os estudos de Lemle (2000), Soares (1999; 2003; 2014; 2020), Vygotsky (2007), Mortatti (2000; 2006), Ferreiro e Teberosky (1999), que discutem aspectos relativos à alfabetização e ao letramento. Os dados coletados evidenciaram diversas lacunas, como a baixa

participação das famílias, desafios na aplicação dos métodos de alfabetização, dificuldades na integração entre alfabetização e letramento e a ausência de projetos que incentivem a leitura. Com base nessas constatações, foi possível elaborar um Plano de Ação Educacional com três frentes principais: a formação continuada das professoras, o desenvolvimento de projetos de incentivo à leitura e o fortalecimento da parceria entre escola e família. Essas iniciativas são essenciais para superar os desafios identificados e promover um ensino mais eficaz e inclusivo.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Defasagem; Anos iniciais.

## ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP), linked to the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAEd) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), aimed to understand why students at Escola Estadual Professor José Freire, in Juiz de Fora/MG, reached the end of the Early Years of Elementary School without consolidating basic reading and writing skills. The motivation for this research stems from the researcher's professional practice and the observation, based on the school's external and internal assessments, that there are significant gaps in students' acquisition of the writing system by the 5th year. Therefore, the guiding question of this study was: Why do a considerable number of students at Escola Estadual Professor José Freire still fail to consolidate basic reading and writing skills by the end of the Early Years of Elementary School? To answer this question, the general objective was established: to understand the reasons why students reaching the 5th year at Escola Estadual Professor José Freire have not yet consolidated literacy-related skills. The specific objectives of this dissertation were: (1) to describe the difficulties related to reading and writing skills presented by students at the end of the Early Years of Elementary School at Escola Estadual Professor José Freire; (2) to analyze the literacy practices developed in the early years of elementary education at this school; and (3) to propose solutions to minimize the difficulties in reading and writing skills observed in this context. To achieve these objectives, we conducted qualitative research, specifically a case study, analyzing the results of the school's external and internal assessments and official documents. Additionally, semi-structured interviews were conducted with school administrators (including the principal, vice-principal, and afternoon shift specialist) and Portuguese language teachers teaching in the 1st and 2nd years (as these form the initial literacy cycle) and in the 5th year, which is the final year of the Early Years of Elementary School. As the theoretical framework, we used studies by Míriam Lemle (2000), Soares (1999, 2003; 2014; 2020), Vygotsky (2007), Mortatti (2000; 2006), Ferreiro and Teberosky (1999), which discuss aspects related to literacy and reading development. The collected data revealed several gaps, such as low family participation, challenges in applying literacy methods, difficulties in integrating literacy and reading comprehension, and the absence of projects

encouraging reading. Based on these findings, an action plan was developed with three main strategies: continuous teacher training, the development of reading incentive projects, and strengthening the partnership between the school and families. These initiatives are essential to overcoming the identified challenges and promoting more effective and inclusive teaching.

Keywords: Literacy; Reading and Writing; Learning Gap; Early Years.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa de execução - Plano de recomposição das aprendizagens ..... | 52 |
| Figura 2 - Foto da entrada da escola pelo portão principal .....            | 61 |
| Figura 3 - Fotos da sala de aula .....                                      | 62 |
| Figura 4 - Foto do pátio da escola .....                                    | 62 |
| Figura 5 - Foto da quadra poliesportiva .....                               | 63 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Quadro das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental .....   | 34 |
| Quadro 2 - Quadro das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental .....   | 35 |
| Quadro 3 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental .....   | 38 |
| Quadro 4 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental .....   | 42 |
| Quadro 5 - Proposta para elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica.....   | 49 |
| Quadro 6 - Bloco de habilidades por ano de escolaridade .....   | 53 |
| Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental (Simave) .....  | 55 |
| Quadro 8 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Simave) .....  | 57 |
| Quadro 9 - Quadro de estudantes da Escola Estadual Professor José Freire distribuídos por etapa de ensino .....   | 60 |
| Quadro 10 - Quadro de funcionários da escola.....   | 63 |
| Quadro 11 - Quadro de professores dos anos iniciais da Escola Estadual Professor José Freire .....  | 64 |
| Quadro 12 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da EEPJF .....         | 74 |
| Quadro 13 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da EEPJF .....         | 75 |
| Quadro 14 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da EEPJF .....         | 76 |
| Quadro 15 - Quadro de habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da EEPJF ..... | 79 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 16 - Quadro de habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da EEPJF ..... | 80  |
| Quadro 17 - Habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da EEPJF .....           | 81  |
| Quadro 18 - Palavras e frase do ditado aplicado na turma de 3º ano do ensino fundamental, no ano de 2022, da EEPJF .....  | 82  |
| Quadro 19 - Diagnóstico de leitura e escrita - dezembro de 2022 - 3º ano .....  | 83  |
| Quadro 20 - Participantes da pesquisa de campo .....  | 104 |
| Quadro 21 - Formações e experiências das professoras entrevistadas .....  | 106 |
| Quadro 22 - Principais desafios identificados na pesquisa de campo e ações correspondentes .....  | 140 |
| Quadro 23 - Componentes da ferramenta 5W2H .....  | 144 |
| Quadro 24 - Descrição da ação voltada a integração entre família e escola .....   | 148 |
| Quadro 25 - Descrição da ação voltada a formação dos professores .....  | 153 |
| Quadro 26 - Descrição da ação voltada para a implantação de um projeto de incentivo à leitura .....   | 157 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Níveis de proficiência do Proalfa - Língua Portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019 .....  | 66 |
| Tabela 2 - Síntese dos níveis de proficiência do Proalfa - língua portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019 .....                                      | 66 |
| Tabela 3 - Níveis de Proficiência do Proeb - Língua Portuguesa - EEPJF X SRE X Minas Gerais - 2015 a 2019 .....  | 68 |
| Tabela 4 - Síntese dos níveis de proficiência do Proeb - Língua Portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019 .....  | 68 |
| Tabela 5 - Níveis de proficiência - Proalfa 2016 x Proeb 2018 - escola x SRE x Minas Gerais .....  | 69 |
| Tabela 6 - Síntese dos níveis de proficiência - Proalfa 2016 X Proeb 2018 - Escola X SRE X Minas Gerais.....   | 69 |
| Tabela 7 - Níveis de proficiência - Proalfa 2017 X Proeb 2019 - Escola X SRE X Minas Gerais .....  | 70 |
| Tabela 8 - Síntese dos níveis de proficiência - Proalfa 2017 X Proeb 2019 - Escola X SRE X Minas Gerais.....   | 70 |
| Tabela 9 - Distribuição dos estudantes por proficiência - Saeb - Língua Portuguesa - 5º Ano - Brasil X Minas X SRE X Escola, entre 2015 e 2021 .....               | 71 |
| Tabela 10 - Síntese da distribuição dos estudantes por proficiência - Saeb - Língua Portuguesa - 5º Ano - Brasil X Minas X SRE X Escola, entre 2015 e 2021 .....   | 72 |
| Tabela 11 - Percentual médio de acertos no teste da 2ª avaliação trimestral, Língua Portuguesa - 2º, 3º e 5º ano de 2021 e 2022 - Escola X Rede.....               | 73 |
| Tabela 12 - Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho, da EEPJF - 2ª Avaliação Trimestral - Língua Portuguesa - 2º, 3º e 5º Anos - 2021 e 2022 ..... | 74 |
| Tabela 13 - Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho, da EEPJF - 2º, 3º e 5º anos - avaliação diagnóstica inicial de Língua Portuguesa - 2023 ..... | 78 |
| Tabela 14 - Percentual médio de acertos no teste da avaliação diagnóstica inicial, de Língua Portuguesa, dos 2º, 3º e 5º anos de 2023 - Escola X Rede .....        | 78 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| ACLTA   | Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas |
| ANA     | Avaliação Nacional da Alfabetização                                    |
| Aneb    | Avaliação Nacional da Educação Básica                                  |
| Anresc  | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar                               |
| ASB     | Auxiliar de Serviço de Educação Básica                                 |
| ATB     | Assistente Técnico de Educação Básica                                  |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAEd    | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                   |
| CNCA    | Compromisso Nacional Criança Alfabetizada                              |
| Consed  | Conselho Nacional de Secretários de Educação                           |
| EEPJF   | Escola Estadual Professor José Freire                                  |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos   |
| Enem    | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação                          |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| Ideb    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| IDH     | Índice de Desenvolvimento Humano                                       |
| INSE    | Indicador de Nível Socioeconômico                                      |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC     | Ministério da Educação   |
| Mobral  | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                  |
| NGPR    | Núcleo de Gestão Pedagógica Regional                                   |
| PAE     | Plano de Ação Educacional  |
| PEUB    | Professora de Ensino e Uso da Biblioteca                               |
| PIP     | Programa de Intervenção Pedagógica                                     |
| PIP/ATC | Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização do Tempo Certo        |
| Pnaic   | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                       |
| PNE     | Plano Nacional de Educação   |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático                                    |

|         |   |
|---------|---|
| PRA     | Programa de Recomposição das Aprendizagens                  |
| Proalfa | Programa de Avaliação da Alfabetização                      |
| Proeb   | Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica    |
| Saeb    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                     |
| SEE-MG  | Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais             |
| Simave  | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública |
| SRE     | Superintendência Regional de Ensino                         |
| TRI     | Teoria de Resposta ao Item                                  |
| UFJF    | Universidade Federal de Juiz de Fora                        |
| UFSJ    | Universidade Federal de São João Del Rei                    |
| Undime  | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação        |
| ZDP     | Zona de Desenvolvimento Proximal                            |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>16</b>  |
| <b>2</b> | <b>O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO BRASIL .....</b>   | <b>22</b>  |
| 2.1      | MARCOS NACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....  | 22         |
| 2.1.1    | <b>Os sistemas de avaliações nacionais e o desempenho dos estudantes brasileiros.....</b>  | <b>29</b>  |
| 2.2      | A ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS .....  | 47         |
| 2.1.1    | <b>O Sistema de Avaliação de Minas Gerais e o desempenho dos estudantes .....</b>  | <b>54</b>  |
| 2.3      | CONHECENDO A ESCOLA .....  | 59         |
| 2.3.1    | <b>O desempenho da escola nas avaliações externas .....</b>  | <b>65</b>  |
| 2.3.2    | <b>Dados internos de atividade diagnóstica da escola.....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>3</b> | <b>ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO.....</b>  | <b>85</b>  |
| 3.1      | A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA .....   | 87         |
| 3.1.1    | <b>Os métodos de alfabetização .....</b>   | <b>91</b>  |
| 3.1.2    | <b>Os níveis de escrita.....</b>   | <b>97</b>  |
| 3.2      | O PERCURSO METODOLÓGICO .....  | 101        |
| 3.3      | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....   | 104        |
| 3.3.1    | <b>Perfil e caracterização das professoras entrevistadas .....</b>   | <b>105</b> |
| 3.3.2    | <b>Desafios no processo de alfabetização: percepções, possíveis causas e soluções apontadas pelas professoras.....</b>   | <b>107</b> |
| 3.3.3    | <b>Aplicação prática dos conceitos essenciais de alfabetização: Uma análise da familiaridade e implementação pelos docentes da Escola Estadual Professor José Freire .....</b> | <b>124</b> |
| 3.3.4    | <b>Conclusão das análises das entrevistas.....</b>   | <b>137</b> |
| <b>4</b> | <b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>142</b> |
| 4.1      | INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: ETAPAS DE UM PLANO DE AÇÃO.....   | 144        |
| 4.2      | FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES.....   | 149        |
| 4.3      | IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE INCENTIVO A LEITURA .....   | 154        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>159</b> |

|  |     |
|--|-----|
| REFERÊNCIAS .....  | 162 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS<br>1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... | 169 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS<br>5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....     | 170 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA DO 1º<br>AO 5º ANO .....                       | 171 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A VICE DIRETORA E<br>DIRETORA .....                           | 172 |
| APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE <i>FEEDBACK</i> PARA OS PAIS .....                                      | 173 |
| APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO<br>CONTINUADA DOS PROFESSORES .....               | 174 |

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização sempre foi motivo de preocupação e atenção ao longo da história da educação no Brasil, principalmente devido às altas taxas de analfabetismo existentes. Historicamente, várias políticas públicas foram implementadas para mudar esse cenário. Porém, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, apesar de haver uma queda nesse número, 5,6% das pessoas, com 15 anos ou mais de idade (o que equivale a 9,6 milhões de pessoas) ainda eram analfabetas no país.

Com a democratização do acesso à escola pública, que ocorreu em meados do século XX, por meio do crescimento de instituições escolares e, conseqüentemente, do aumento de possibilidades de matrículas no Ensino Fundamental (Soares, 2020), o número de estudantes na escola aumentou, mas também se intensificaram os desafios da escola, principalmente no que diz respeito à alfabetização das crianças.

Dessa forma, a democratização do acesso à escola pública significou um marco importante na história da educação no Brasil, representando um avanço significativo na busca pela igualdade de oportunidades educacionais. Porém, com ela, veio a diversificação do perfil dos estudantes nas salas de aula, no que diz respeito a classes sociais, estendendo a escolarização às classes mais carentes e desprotegidas da população.

Essa diversificação de público na escola, para Marcílio (2016), aconteceu devido à inclusão de um número cada vez maior de crianças, inclusive aquelas de grupos socioeconômicos historicamente marginalizados, com diferentes contextos familiares, culturais e socioeconômicos, o que trouxe, também, desafios no processo de alfabetização, uma vez que não basta simplesmente a presença desses estudantes na escola, elas precisam saber ler, escrever e precisam compreender o que estão lendo.

Marcílio (2016) defende que essa universalização da escola se consolidou nos anos 2000, em que 97% das crianças entre 7 e 14 anos estavam devidamente matriculadas em escolas de todo país. Porém, para ela, iniciava, a partir do século XXI, a batalha pela qualidade do ensino, uma vez que a alfabetização vai além do

simples fato de aprender a ler e escrever, pois se constitui em um processo de conscientização e libertação, no qual os indivíduos não apenas adquirem habilidades de leitura e escrita, mas, também, desenvolvem uma consciência crítica sobre a realidade em que estão inseridos (Freire, 1970).

A partir dessa concepção de alfabetização, Marcílio (2016, p. 15) acrescenta que “o analfabetismo é um dos freios ao desenvolvimento de uma nação e contribui ativamente para a marginalização de uma pessoa”. Assim, a autora enfatiza que “alfabetizar um indivíduo na idade certa<sup>1</sup> é fazer dela um membro de pleno direito, um cidadão em sua completude” (Marcílio, 2016, p. 15).

Ainda conforme Marcílio (2016, p. 14), “só há uma prioridade na educação brasileira: melhorar o ensino das séries<sup>2</sup> iniciais, tornar a alfabetização das crianças mais eficientes e fazer com que ela ocorra na idade certa”. Nesse sentido, a iniciativa da aplicação das avaliações externas constitui um importante marco para essa questão, pois, para compreender a realidade e assim modificá-la, é necessário, inicialmente, que se compreenda onde está a defasagem.

Atualmente, quando analisamos os resultados de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb) da escola, identificamos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com resultado abaixo do esperado, apresentando defasagem nas habilidades de leitura e escrita, em uma etapa em que essas habilidades já deveriam estar consolidadas, conforme será demonstrado no capítulo 2 desta dissertação.

A preocupação em relação à alfabetização na idade certa fica evidente ao se observar alguns documentos normativos da educação e as políticas públicas atuais, como o Programa Novo Mais Educação e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)<sup>3</sup>.

A alfabetização na idade certa é documentada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da Resolução nº 2.197/2012 (Minas

---

<sup>1</sup> A expressão “alfabetização na idade certa” será oportunamente desenvolvida no capítulo 2 desta dissertação.

<sup>2</sup> O termo “série” deixou de ser utilizado a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, nessa dissertação, utilizaremos o termo “ano”.

<sup>3</sup> O Programa Novo Mais Educação e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada serão descritos e detalhados no capítulo 2 desta dissertação.

Gerai, 2012), no Art. 28, o qual contempla que o Ensino Fundamental deve ter duração de nove anos e está organizado em quatro ciclos, sendo o primeiro o Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos (1º, 2º e 3º ano). Esse documento ainda define que as habilidades de leitura e escrita devem estar consolidadas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro documento que reafirma, e inclusive antecipa, a etapa da alfabetização é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando cita que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Assim, conforme a BNCC, é necessário oferecer amplas oportunidades aos estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental para que as habilidades de leitura e escrita sejam consolidadas (Brasil, 2018). Contudo, mesmo estando presente nesses documentos normativos, o que se tem visto em escolas de todo o Brasil, por meio dos resultados das avaliações externas, são estudantes saindo do 5º ano do Ensino Fundamental com grande defasagem nas habilidades de leitura e escrita, causando prejuízos em sua trajetória escolar.

Arroyo (2000) aborda a defasagem escolar como um dos aspectos críticos do fracasso escolar. Ele menciona que a defasagem, que se refere à discrepância entre a idade do aluno e o ano em que ele está matriculado, é um problema que deve ser equacionado de maneira mais profunda. O autor argumenta que a defasagem não pode ser tratada isoladamente, mas deve ser relacionada à concepção de Educação Básica que tem orientado o sistema escolar por décadas. Afirma também que a superação da seriação e a reorganização da ação pedagógica, respeitando as temporalidades do desenvolvimento humano, são fundamentais para lidar com a defasagem de forma eficaz.

Arroyo (2000) também enfatiza que, apenas corrigir fluxos ou acelerar a aprendizagem não é suficiente, é necessário repensar as concepções de educação que sustentam a prática escolar para que se possa realmente enfrentar a defasagem e promover um aprendizado significativo.

Diante do cenário apresentado acima, no qual se percebe que há uma grande preocupação com a alfabetização, mas que, por outro lado, os resultados de avaliações externas ainda apontam para uma defasagem dos estudantes no que tange à leitura e à escrita, torna-se imprescindível, cada vez mais, discutir esse tema e realizar pesquisas nesse campo, visando contribuir para que essa realidade se transforme. Dessa forma, esta pesquisa se justifica, primeiramente, devido à sua relevância, mas ainda tem fundamentos a partir da prática pessoal da pesquisadora.

Assim, meu<sup>4</sup> interesse por esta pesquisa parte da minha formação acadêmica - sou graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e pós-graduada em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); e pela minha formação como professora alfabetizadora dos Anos Iniciais, atuando sempre em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e, efetivamente, nos últimos três anos, atuando no ciclo de alfabetização: em 2022, com uma turma de 3º ano, em 2023, com uma turma de 2º ano, em 2024, no 3º ano (mesma turma de 2023). A partir da minha vivência profissional dentro da escola, na qual me deparo com estudantes ao final do 5º ano do Ensino Fundamental sem o processo completo de alfabetização, ou seja, sem as habilidades de leitura, escrita e interpretação devidamente consolidadas, percebo que esse quadro vem impactando o trabalho dos professores do 6º ano. Esse cenário se confirma por relato de colegas de trabalho, uma vez que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental não possuem formação específica para a alfabetização.

Diante do exposto, ficam evidentes, portanto, as razões pelas quais esta pesquisa se justifica. Dessa forma, o local escolhido para o estudo de caso é a Escola Estadual Professor José Freire (EEPJF), localizada em um bairro da Zona Norte, no município de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais, apresentada no segundo capítulo deste trabalho. Essa instituição também enfrenta o desafio de alfabetizar letrando nos Anos Iniciais Ensino Fundamental, por isso, a questão que orienta esta pesquisa é: Por quais motivos um quantitativo considerável de estudantes da Escola Estadual Professor José Freire ainda não consolida as

---

<sup>4</sup> A primeira pessoa foi empregada para apresentar a formação e experiência profissional da pesquisadora. A maior parte do texto, no entanto, está no impessoal.

habilidades básicas de leitura e escrita ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Com a finalidade de responder à questão, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender as razões pelas quais os estudantes que chegam ao 5º ano, da Estadual Professor José Freire, ainda não consolidaram habilidades relativas à alfabetização. Os objetivos específicos delinearão-se os seguintes:

- a) descrever as dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Freire;
- b) analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida escola;
- c) propor soluções para minimizar as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, apresentadas pelos estudantes ao final dos Anos Iniciais na Escola Estadual Professor José Freire.

Para tanto, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução, na qual se apresenta a justificativa da pesquisa e seus objetivos, além da questão norteadora.

No segundo capítulo, é apresentado detalhadamente o caso de gestão, a escola e as evidências do caso, no qual são discutidos os desafios da alfabetização. Para isso, são apresentados os marcos históricos da alfabetização nacional, no Estado de Minas Gerais e os sistemas de avaliação nacional, especificamente o Saeb, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), com o Proalfa e o Proeb, que foram utilizados para evidenciar o nosso caso de gestão.

No terceiro capítulo, são apresentados os diferentes conceitos de alfabetização e letramento e o percurso histórico da alfabetização, além da metodologia utilizada na pesquisa, bem como seus instrumentos (entrevistas com professores e gestores) e a análise dos dados encontrados. Dessa forma, esse terceiro capítulo está organizado em três seções: a primeira com o referencial teórico sobre os conceitos de alfabetização e letramento e de práticas escolares, utilizando

obras renomadas escritoras como Lemle (2000), Soares (1999; 2003; 2014; 2020), Mortatti (2000; 2006) e Ferreiro e Teberosky (1999), as quais discutem aspectos relativos à alfabetização e às fases da escrita, a segunda seção com a descrição do percurso metodológico e a terceira seção com a análise das entrevistas realizadas.

O quarto capítulo, por sua vez, de caráter propositivo, intitulado “Plano de Ação Educacional” (PAE), apresenta o plano de ação de acordo com os achados desta pesquisa, visando minimizar as dificuldades encontradas na alfabetização dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para finalizar, no quinto capítulo, foram feitas as considerações finais, com o intuito de finalizar a trajetória desta pesquisa, sem a pretensão de encerrar as pesquisas e discussões que abordam esse tema tão importante para a trajetória escolar dos estudantes.

A partir desta pesquisa e das reflexões e proposições sugeridas, espera-se contribuir com os estudos nessa área, ao se traçar estratégias que possam colaborar para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita desses estudantes que apresentam defasagens no processo de alfabetização.

## **2 O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO BRASIL E EM MINAS GERAIS**

O objetivo deste capítulo, de cunho descritivo, é descrever as dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor José Freire, por meio dos resultados das avaliações externas (Saeb, Proalfa e Proeb) e de dados internos, provenientes das atividades diagnósticas de leitura e escrita realizada pelos professores da escola.

Na primeira seção, traçou-se um histórico com os principais marcos nacionais relacionados à alfabetização, com uma subseção na qual são apresentados os sistemas nacionais de avaliação.

Na segunda seção, traçou-se um histórico com as principais ações, políticas e programas relacionados à alfabetização no Estado de Minas Gerais, com uma subseção em que é apresentado o sistema de avaliação utilizado no estado.

Finalizando o capítulo, na terceira seção, é feita a apresentação da escola e as evidências do caso de gestão, trazendo os resultados da escola no Saeb, Proalfa e Proeb.

### **2.1 MARCOS NACIONAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Nesta seção, é realizado um breve histórico dos principais marcos da alfabetização no Brasil, uma vez que conhecer e discutir acerca desses principais marcos da história da alfabetização é de suma importância para ajudar a entender os desafios que assolam, historicamente, o processo de ensino-aprendizagem do sistema de leitura e escrita no país.

O desafio da alfabetização na idade certa no Brasil é uma questão educacional complexa e persistente, que tem sido debatida e abordada ao longo dos anos. A alfabetização na idade certa se refere ao processo de ensinar as crianças a ler e escrever até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, que foi uma meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação<sup>5</sup> (PNE)

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Educação é apresentado mais adiante nesta seção.

de 2014-2024 (Brasil, 2014). Esse objetivo é fundamental para o desenvolvimento educacional e social das crianças, pois, a partir dessa fase, a leitura e a escrita tornam-se ferramentas essenciais para o aprendizado e a trajetória escolar dos estudantes. No entanto, apesar de sua importância, a alfabetização tem sido historicamente negligenciada em termos de políticas públicas eficazes, o que perpetua desigualdades e dificuldades no sistema educacional brasileiro.

Marcílio (2016) afirma que a história da alfabetização no Brasil é marcada por uma trajetória complexa e multifacetada, refletindo as diversas transformações sociais, políticas e econômicas ao longo dos séculos. Está ligada, ainda segundo a autora, ao processo de colonização e a influência da igreja católica, que desempenhou um papel central na educação no período colonial, em que os Jesuítas fundaram escolas e missões para estabelecer a fé cristã e as habilidades de leitura e escrita, porém, poucos tinham acesso.

No período do Brasil Império, a taxa de escolarização sempre foi inferior a 5%, e, um ano antes da Proclamação da República, as matrículas no Ensino Primário era de 2% e, nas províncias, privilegiava-se escolas frequentadas por estudantes procedentes de famílias abastadas (Marcílio, 2016).

Dialogando com essa ideia, Saviani (2013) aponta que a história da alfabetização no Brasil é marcada por uma série de desafios ou contradições. Ele observa que a alfabetização, apesar de ser um direito fundamental e uma condição essencial para a educação, frequentemente foi tratada de maneira superficial e fragmentada ao longo da história. Saviani (2023) ainda aponta que a alfabetização sempre esteve ligada a questões de desigualdade social e econômica e que, historicamente, as políticas de alfabetização muitas vezes não atenderam as populações mais vulneráveis, perpetuando ciclos de exclusão e marginalização.

A primeira tentativa de tornar a educação mais acessível ocorreu ainda no período colonial, no ano de 1759, quando Marquês de Pombal expulsou os Jesuítas do Brasil (Marcílio, 2005). A partir daí, após a independência do Brasil, que ocorreu em 1822, houve vários esforços para expandir a educação e promover a alfabetização como meio de construir a identidade nacional, o que se deu junto aos

movimentos de formação da República. Nesse período, surgiram os primeiros métodos de ensino<sup>6</sup> da leitura baseado no método alfabético (Mortatti, 2006).

Após a Proclamação da República, em 1889, com a Constituição de 1891, foi instituído o princípio da laicidade na educação, garantindo que as escolas públicas fossem neutras em relação às questões religiosas. Ainda na República, houve uma reformulação na estrutura educacional do país, incluindo o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Nesse período, segundo Mortatti (2006), surgiu o termo “alfabetização” com foco apenas no ensinar a ler e a utilização dos métodos analíticos, os quais são explicitados no próximo capítulo.

De acordo com Marcílio (2016), durante a República, houve avanços significativos e, nos anos 2000, 97% das crianças estavam matriculadas no Ensino Fundamental. No entanto, foi negligenciado o fato de que a quantidade não garante qualidade e os erros persistentes continuam a tornar a Educação Básica o principal desafio da atualidade.

Entre 1889 e 1930 ocorreu o que Marcílio (2016) chama de *revolução do ensino paulista*, com a criação de escolas normais para a formação de professores, grupos escolares e Jardins de Infância públicos, escolas noturnas e até ginásios.

No ano de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, a educação passou a ser mais centralizada e foi reformulada com a Reforma Capanema, que reorganizou a estrutura do Ministério e definiu políticas educacionais mais abrangentes, criando o Ministério da Educação (MEC).

Outro marco importante na história da educação aconteceu em 1967, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), programa instituído pelo governo federal, que tinha como principal objetivo reduzir os altos índices de analfabetismo no país, por meio de cursos de alfabetização em massa, proporcionando Educação Básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade adequada na infância. O programa foi desenvolvido durante o governo militar e se estendeu até a década de 1980. Para Marcílio (2016), o fracasso do Mobral se deu pelo fato de usarem professores “destituídos de mínima qualificação pedagógica”.

A partir de 1980, com a restauração da democracia e mudanças políticas e sociais, surgiram importantes contribuições de uma abordagem construtivista<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Os métodos de alfabetização são apresentados no capítulo 3, seção 3.1.1.

Porém, nessa perspectiva, não havia um método de ensino-aprendizagem estruturado, comprometendo sua eficácia.

Outro marco de extrema importância a se destacar é a Constituição Federal de 1988, a qual promove a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º, que: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, recurso online).

A Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças significativas no campo da educação no país, pois ela distribuiu princípios e diretrizes que norteiam o sistema educacional até os dias de hoje (Brasil, 1988). Ela regulamenta a educação como um direito fundamental, estabelecendo que a educação é dever do Estado e da família, o que fortalece o compromisso do Estado em garantir o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, contrapondo o histórico da educação já apresentado anteriormente.

Para Saviani (2013), a Constituição de 1988 representa um marco importante na valorização da educação no Brasil, pois estabeleceu um compromisso formal do Estado com a garantia do direito à educação e a promoção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

Além disso, a Constituição de 1988 estabelece que o ensino público em instituições oficiais deve ser gratuito e em todos os níveis, do Ensino Fundamental ao Superior. Ela também prevê a elaboração de um Plano Nacional da Educação, com metas e diretrizes para a educação no país (Brasil, 1988).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define os princípios, objetivos e regras que orientam o sistema educacional brasileiro desde a Educação Básica até o Ensino Superior (Brasil, 1996).

A LDB trata a importância da alfabetização e traz a preocupação com o processo de alfabetização, quando cita no Art. 4º, Inciso XI, que é dever do Estado: “XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação

---

<sup>7</sup> A abordagem construtivista é tratada no capítulo 3 deste trabalho.

básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996, p. 2733).

Já em 1997, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual o governo federal visava fornecer materiais didáticos de qualidade para as escolas públicas, incluindo materiais para a alfabetização.

Outro marco importante a se destacar surgiu por meio da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006h), que implementou o Ensino Fundamental de nove anos, assegurando o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. De acordo com o que foi determinado nesta Lei, os estados e municípios tinham até o ano de 2010 para implementar o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2007).

Conforme documento orientador do Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo principal desta ampliação é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar. Isso proporciona a elas maiores oportunidades de aprendizagem, visando não somente a alfabetização, mas, também, o seu desenvolvimento integral.

Em síntese, é possível evidenciar que a Constituição de 1988 foi um marco na educação, estabelecendo a educação como um direito social e dever do Estado e da família. Seguindo essa diretriz, a LDB/1996 trouxe princípios para a alfabetização (Brasil, 1996), com programas como o PNLD, e a expansão do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006), anteriormente apresentados, que buscaram melhorar a qualidade do ensino e a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2012, foi criado, por meio da Portaria nº 867/2012 (Brasil, 2012), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), programa que buscou garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, aos oito anos de idade. Além de garantir o processo de alfabetização das crianças até os oito anos de idade, o Pnaic tinha como objetivo: proporcionar formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e diretores, capacitando-os para enfrentar os desafios do processo de alfabetização; disponibilizar materiais de qualidade, como livros didáticos, literários e paradidáticos, além de jogos educativos e outros recursos pedagógicos; implementar sistemas de

acompanhamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, para garantir que as metas de alfabetização sejam atingidas (Brasil, 2012).

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), foi aprovado o Plano Nacional da Educação, com vigência de dez anos, ou seja, até o ano de 2024, cumprindo o disposto no Art. 214 da Constituição Federal, conforme o texto:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, [1988], recurso online).

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação no país, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros e é fundamental para orientar as ações dos governos federal, estaduais e municipais na área da educação (Brasil, 2014). O PNE possui 20 metas principais que abrangem desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, passando pela formação e valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso à Educação Básica e Superior, e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2014).

As metas do PNE diretamente relacionadas à alfabetização são a meta 9, que pretende elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional; e, a meta 5, que é “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014, p. 3). O cumprimento dessas metas é essencial para garantir uma educação de qualidade, promover a equidade e contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entre as estratégias para atingir essa meta, destaca-se: a implementação de programas de formação continuada para professores, focados em práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização; a realização de avaliações diagnósticas periódicas para identificar dificuldades específicas dos estudantes e ajustar as práticas pedagógicas conforme o necessário.

Outra iniciativa do Ministério da Educação foi a implantação do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (Brasil, 2016) e regido

pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017 (Brasil, 2017), que é um programa com o objetivo de ampliar a jornada escolar e a melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas. Implementado como parte da política nacional de educação integral, o programa visava enfrentar os desafios de aprendizagem e desenvolver habilidades em estudantes do Ensino Fundamental.

A partir da implantação da BNCC - que foi elaborada a partir de preceitos legais firmados pelas legislações nacionais expressas na Constituição Federal, no Art. 210, na meta 7 do PNE (Brasil, 2014) e no Art. 9º, Inciso IV, na LDB (Brasil, 1996) e que foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio - ficou referenciado que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

A BNCC (Brasil, 2018) tem a finalidade de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo, assim, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, visa assegurar uma educação de qualidade, promover a formação integral dos estudantes e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Recentemente, por meio do Decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023), o governo federal instituiu o CNCA que, em uma parceria entre União, estados e municípios, tem por objetivo unir esforços para garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do Brasil. O CNCA busca assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia de Covid-19.

O CNCA foi instituído a partir da constatação de um panorama em que as crianças não estavam consolidando o processo de alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o que dispões a BNCC (Brasil, 2018). Segundo o documento “Panorama da Educação do Brasil: Indicadores da Rede Pública de Educação” (Brasil, 2024a), de acordo com dados do Saeb, em 2019, 60,3% dos estudantes estavam alfabetizados. Em 2021, esse percentual caiu para 43,6%.

Sintetizando, pode-se perceber que as legislações brasileiras, as políticas e programas educacionais demonstram preocupação com o acesso à educação, com a alfabetização e com os primeiros anos de escolarização. No entanto, desafios persistem e a qualidade da Educação Básica ainda é um obstáculo significativo. Para superar essa realidade, é necessário que os programas educacionais sejam efetivamente implementados, garantindo formação docente adequada, infraestrutura escolar e um ensino que realmente atenda às necessidades dos estudantes brasileiros.

Na subseção seguinte, são apresentados os sistemas de avaliações nacionais, especificamente o Saeb, traçando um histórico desde a sua implementação, as ferramentas utilizadas na elaboração dos testes, assim como a forma de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros.

### **2.1.1 Os sistemas de avaliações nacionais e o desempenho dos estudantes brasileiros**

Na seção anterior, foram apresentadas as principais políticas e programas regulamentados pelo governo federal, com o objetivo de acabar com o analfabetismo e alcançar os objetivos em relação à consolidação das habilidades de leitura e escrita e da alfabetização e letramento na idade certa, em esfera nacional.

Nesta subseção, é apresentado o Saeb. Para avaliar o desempenho do sistema educacional, muitos países desenvolveram sistemas de avaliação nacional. No Brasil, essa prática não é exceção. O país desenvolveu uma série de sistemas de avaliação da educação ao longo dos anos. Entre os mais relevantes estão o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Saeb.

Neste capítulo, discorre-se especificamente sobre o Saeb, que é um sistema que abrange toda a Educação Básica e é uma iniciativa crucial no cenário educacional no Brasil, um país vasto e diversificado, que enfrenta desafios significativos em sua busca por um sistema educacional de alta qualidade. Esse sistema desempenha, portanto, um papel central na avaliação do desempenho dos estudantes em todo o território brasileiro.

O Saeb foi criado em 1990, com o objetivo de avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil, envolvendo a aplicação de testes padronizados em larga escala, abrangendo áreas-chave do currículo, como Língua Portuguesa e Matemática e é dirigida a estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A importância desse sistema de avaliação, segundo o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2023a), é que:

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

Desde a sua implantação, o Saeb passou por várias mudanças e melhorias. Segundo o seu histórico, apresentado no *site* do Inep (2023a), no primeiro ano de aplicação, em 1990, os testes foram aplicados de forma amostral em escolas públicas, avaliando as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação para o 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental.

Em 1995 houve uma mudança de metodologia, sendo adotada a metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Dessa forma, foi possível comparar os resultados dessas avaliações ao longo dos anos. Nesse mesmo ano, também se iniciou a aplicação de questionários que possibilitam a contextualização dos dados, sendo realizado em escolas públicas e particulares, de forma amostral, avaliando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática para a 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio (Inep, 2023a).

Na aplicação de 1997, as avaliações passaram a ser elaboradas a partir de matrizes de referências, com a análise dos desempenhos dos estudantes sendo realizadas por meio dos níveis das escalas de proficiência (Inep, 2023a). Em 1999, a novidade foi um estudo piloto para a avaliação de Ciências Humanas, mas não houve divulgação dos resultados desta área (Inep, 2023a).

A partir de 2001, o Saeb passa a ter um novo foco, com aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com novas matrizes de referências. O mesmo formato se manteve na aplicação de 2003 (Inep, 2023a).

No ano de 2005, o Saeb passa por uma reestruturação normatizada pela Portaria Ministerial nº 931/2005 (Brasil, 2005), em que passa a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Em 2007, surge o Ideb, que, ainda segundo histórico do Saeb no *site* do Inep (2023a), foi possível, graças ao último formato da edição de 2005. Esse formato permitiu combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular o Ideb. Em 2009 e 2011, o mesmo formato foi mantido (Inep, 2023a).

Já em 2013, o Saeb passa a ter foco na alfabetização. Por meio da Portaria nº 482/2013 (Brasil, 2013), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pnaic, passa a fazer parte do Saeb, sendo aplicada também em 2014 e 2016, ano em que a avaliação foi descontinuada. Vale aqui, inclusive, ressaltar que a descontinuidade das políticas públicas educacionais no Brasil é um problema crônico que compromete a qualidade e a equidade do sistema educacional. A cada mudança de gestão, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal, é comum que programas e iniciativas anteriores sejam interrompidos ou substituídos, mesmo quando apresentam resultados positivos. Essa prática reflete uma falta de planejamento de longo prazo e prejudica a consolidação de avanços necessários para superar os desafios estruturais da educação no país.

Em 2015, é disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, com a função de aproximar as avaliações externas de larga escala ao contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos estudantes, uma vez que, a plataforma traz várias funcionalidades que ajudam professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes por meio dos itens disponibilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas (Inep, 2023a).

No ano de 2017, o Saeb passa a ser censitário para o 3<sup>a</sup> ano do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do Ensino Médio (Inep, 2023a). Assim, não só as escolas públicas do Ensino Fundamental, mas, também, as de Ensino Médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Ideb.

Já em 2019, de acordo com o *site* do Inep, ocorre uma nova reestruturação do Saeb, com novas matrizes de referências para se adequar à BNCC. Para não impactar o cálculo do Ideb, priorizou-se a implementação das matrizes para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental (Inep, 2023a).

A avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral, e dá-se início à avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, com a aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores, além de secretários municipais e estaduais.

Ainda a partir de 2019, as siglas Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos (Inep, 2023a). Em 2021, a aplicação manteve as características da aplicação anterior, e é implementada a avaliação da Educação Infantil.

É importante destacar que o Saeb “permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Brasil, 2020, recurso online). Portanto, é possível citar como seus principais objetivos: avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática; diagnosticar a qualidade da educação, permitindo identificar pontos fortes e pontos fracos do sistema educacional; e auxiliar na definição de estratégias para melhorar a qualidade do ensino.

Além disso, o Saeb pode fornecer subsídios para políticas públicas educacionais, pois os resultados das avaliações podem orientar, por exemplo, a alocação de recursos, o desenvolvimento de programas de formação de professores e outras iniciativas voltadas para a melhoria da educação. Outro benefício que o Saeb traz é o de possibilitar a comparação do desempenho entre escolas e regiões, o que contribui para identificar desigualdades educacionais e promover a equidade no acesso à educação. Torna possível, também, monitorar a evolução ao longo do tempo, uma vez que é realizado periodicamente, permitindo uma análise longitudinal

que facilita verificar o impacto de políticas públicas e o progresso na melhoria da educação.

Conforme dados do *site* do Inep, os testes do Saeb são elaborados a partir de matrizes de referência, compostas por habilidades e competências, em consonância com a legislação educacional brasileira, e que são consideradas essenciais a serem desenvolvidas, de acordo com o ano/etapa de escolaridade dos estudantes (Inep, 2023a). As matrizes de referência constituem-se uma base e tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada quanto à análise dos resultados dos testes aplicados (Inep, 2023a).

Conforme informado pelo Inep (2023b), as matrizes de referência no Saeb são documentos que orientam a elaboração das provas. Elas estabelecem os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem ter desenvolvido em cada etapa da Educação Básica, servindo como base para a construção dos itens das avaliações. São organizadas por áreas de conhecimento e por etapas de ensino, como os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e são alinhadas com o currículo nacional e os currículos estaduais e municipais, garantindo que a avaliação reflita o que é ensinado nas escolas. Cada matriz especifica descritores que detalham as habilidades que os estudantes devem demonstrar em cada área de conhecimento.

As matrizes de referência, apesar de não constituírem o currículo, são importantes pois também servem como um guia para professores e escolas, ajudando a direcionar o planejamento pedagógico e a prática docente e ajudam a identificar as áreas de maior dificuldade para os estudantes, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes. Além disso, os dados dos resultados das avaliações fornecem informações valiosas para a melhoria contínua da qualidade da educação no país, orientando políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

Desde 2019, “o Saeb passa por um momento de transição no qual as matrizes utilizadas desde 2001 estão sendo progressivamente substituídas por aquelas elaboradas em conformidade com a BNCC” (Inep, 2023b, recurso online).

Como o foco desta pesquisa são as habilidades de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), e evidenciam o caso de gestão, são

apresentadas, aqui, as matrizes de referência de Língua Portuguesa, do 2º e do 5º ano. No Quadro 1, a seguir, estão descritas as habilidades da matriz de referência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com os eixos do conhecimento, em conformidade com a BNCC:

Quadro 1 - Quadro das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa –  
SAEB - 2º ano do Ensino Fundamental

| Eixo do conhecimento                         | Habilidades  |
|--|--|
| Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.   |
|  | Ler palavras.  |
|  | Escrever palavras.   |
| Leitura                                      | Ler frases.  |
|  | Localizar informações explícitas em textos.                                |
|  | Reconhecer a finalidade de um texto.                                       |
|  | Inferir o assunto de um texto.   |
|  | Inferir informações em textos verbais.                                     |
|  | Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. |
| Produção textual                             | Escrever texto.  |

Fonte: Adaptado de Inep (2022).

O Quadro 1 apresenta as habilidades necessárias, em Língua Portuguesa, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, em três eixos do conhecimento: o eixo de apropriação do sistema de escrita alfabética compreende as habilidades de relacionar os sons das palavras com a sua representação escrita, leitura e escrita de palavras; o eixo de leitura compreende as habilidades de ler frases, localizar informações explícitas em textos, reconhecer a finalidade de um texto, inferir o assunto de um texto, inferir informações em textos verbais e inferir informações em texto que articulam linguagem verbal e não verbal. Já o eixo de produção textual compreende apenas a habilidade de escrever texto.

No Quadro 2, a seguir, apresenta-se as habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, do SAEB, de acordo com os eixos do conhecimento, em conformidade com a BNCC:

Quadro 2 - Quadro das habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa -  
SAEB - 5º ano do Ensino Fundamental

| Eixos cognitivos                  |   |  |  |          |
|-----------------------------------|---|--|--|----------|
| Eixos do conhecimento             | Reconhecer  | Analisar   | Avaliar  | Produzir |
| Leitura                           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar a ideia central do texto.</li> <li>2. Localizar informação explícita.</li> <li>3. Reconhecer diferentes gêneros textuais.</li> <li>4. Identificar elementos constitutivos de textos narrativos.</li> <li>5. Reconhecer diferentes modos de organização composicional em textos em versos.</li> <li>6. Identificar as marcas de organização de textos dramáticos.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos.</li> <li>2. Analisar relações de causa e consequência.</li> <li>3. Analisar o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais.</li> <li>4. Distinguir fatos de opiniões em textos.</li> <li>5. Analisar informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas.</li> <li>6. Inferir informações implícitas em textos.</li> <li>7. Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.</li> <li>8. Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes.</li> <li>9. Analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos constitutivos.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.</li> </ol> |          |
| Análise linguística/<br>Semiótica | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer os usos da pontuação.</li> <li>2. Reconhecer em textos o significado de palavras derivadas a partir dos seus afixos.</li> <li>3. Identificar as variedades linguísticas em textos.</li> <li>4. Identificar os</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação.</li> <li>2. Analisar os efeitos de sentido decorrentes de verbos de enunciação.</li> <li>3. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos adjetivos.</li> <li>4. Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios.</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Julgar a eficácia de argumentos em textos.</li> </ol>  |          |

| Eixos cognitivos      |  |          |         |  |
|-----------------------|--|----------|---------|--|
| Eixos do conhecimento | Reconhecer   | Analisar | Avaliar | Produzir   |
|                       | mecanismos de progressão textual.<br>5. Identificar os mecanismos de referenciação lexical e pronominal. |          |         |  |
| Produção de textos    |  |          |         | 1. Produzir texto em Língua Portuguesa de acordo com o gênero textual e o tema demandados. |

Fonte: Adaptado de Inep (2022).

O Quadro 2 apresenta as habilidades necessárias, em Língua Portuguesa, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em três eixos do conhecimento: leitura, análise linguística/semiótica e produção textual e quatro eixos cognitivos: reconhecer, analisar, avaliar e produzir.

No eixo de conhecimento de leitura, na parte do eixo cognitivo reconhecer, o aluno deve: identificar a ideia central do texto, localizar informação explícita, reconhecer diferentes gêneros textuais, identificar elementos constitutivos de textos narrativos, reconhecer diferentes modos de organização composicional em textos em versos, identificar as marcas de organização de textos dramáticos.

Na parte do eixo cognitivo analisar, o aluno deve: analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos, analisar relações de causa e consequência, analisar o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais, distinguir fatos de opiniões em textos, analisar informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas, inferir informações implícitas em textos, inferir o sentido de palavras ou expressões em textos, analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes e analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos constitutivos. Na parte do eixo cognitivo avaliar, o aluno deve avaliar a

fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.

No eixo de conhecimento de análise linguística/semiótica, na parte do eixo cognitivo reconhecer, o aluno deve: reconhecer os usos da pontuação, reconhecer em textos o significado de palavras derivadas a partir dos seus afixos, identificar as variedades linguísticas em textos, identificar os mecanismos de progressão textual, identificar os mecanismos de referenciação lexical e pronominal. Na parte do eixo cognitivo analisar, o aluno deve: analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação, analisar os efeitos de sentido decorrentes de verbos de enunciação, analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos adjetivos e analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios. Na parte do eixo cognitivo avaliar, o aluno deve julgar a eficácia de argumentos em textos.

No eixo de conhecimento de produção de textos, único eixo de conhecimento que possui a parte do eixo cognitivo produzir, o aluno deve produzir texto em Língua Portuguesa de acordo com o gênero textual e o tema demandados.

Além das matrizes de referência, já apresentadas, e que são utilizadas para a elaboração dos testes, os resultados dos testes do Saeb são descritos por uma escala de proficiência. Essas escalas “podem ser visualizadas como régua construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições dos testes” (Inep, 2023b, recurso online). Cada item ocupa uma posição na linha. Isso significa que os estudantes com proficiência acima dessa linha têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente, assim como aqueles que apresentam proficiência abaixo têm menor probabilidade de respondê-lo corretamente.

Conforme INEP as escalas de proficiência no Saeb são ferramentas que medem e descrevem o nível de habilidade e conhecimento dos estudantes em áreas específicas, representando uma progressão de habilidades e conhecimentos. Elas são divididas em níveis de proficiência que descrevem o que os estudantes sabem e são capazes de fazer em cada ponto da escala. Esses níveis facilitam a interpretação dos resultados e a identificação de áreas que precisam de intervenção pedagógica, além de permitirem comparar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, entre diferentes escolas, municípios, estados e regiões. Isso auxilia na identificação de tendências e desigualdades educacionais.

Como o foco desta pesquisa são as dificuldades dos estudantes nas habilidades de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), são apresentadas, aqui, somente as escalas de proficiência de Língua Portuguesa, dos 2º e 5º anos. No Quadro 3, a seguir, apresenta-se a escala de proficiência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 3 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental - SAEB

| Nível  | Descrição do nível  |
|--|---|
| Nível abaixo de 1<br>Desempenho menor que 650              | Os estudantes alocados no nível abaixo de 1 provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área escolar.   |
| Nível 1<br>Desempenho maior ou igual a 650 e menor que 675 | Nesse nível, os estudantes, provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>- Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica - ou com estrutura silábica canônica e não canônica -, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada;</li> <li>- Ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem;</li> <li>- Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul> |
| Nível 2<br>Desempenho maior ou igual a 675 e menor que 700 | Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada.</li> <li>- Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> <li>- Ler palavras polissílabas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>  |
| Nível 3<br>Desempenho maior ou igual a 700 e menor que 725 | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito;</li> <li>- Ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito;</li> <li>- Escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas e não canônica, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>  |
| Nível 4<br>Desempenho                                      | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:   |

| Nível  | Descrição do nível   |
|--|--|
| maior ou igual a 725 e menor que 750                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</li> <li>- Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado;</li> <li>- Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</li> </ul>  |
| Nível 5<br>Desempenho maior ou igual a 750 e menor que 775 | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir assunto em cartaz;</li> </ul> </li> <li>- Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha;</li> <li>- Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>  |
| Nível 6<br>Desempenho maior ou igual a 775 e menor que 800 | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras;</li> <li>- Escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>  |
| Nível 7<br>Desempenho maior ou igual a 800 e menor que 825 | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir informação em textos de média extensão;</li> <li>- Inferir assuntos de textos de média extensão;</li> <li>- Escrever de forma ortográfica, palavra trissílaba com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado;</li> <li>- Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário), segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.</li> </ul> |
| Nível 8<br>Desempenho maior ou igual a 825                 | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir informação em textos longos;</li> <li>- Inferir assunto de textos longos.</li> </ul>   |

Fonte: Adaptado de Brasil (2024b).

O Quadro 3 apresenta a escala de proficiência de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com a BNCC, com a descrição das habilidades provavelmente já desenvolvidas pelos estudantes, a cada nível de desempenho. Esses níveis vão de abaixo de 1 até o nível 8.

O nível abaixo de 1 abrange os estudantes com desempenho menor que 650 e que provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área escolar. O nível 1 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 650 e menor que 675, que provavelmente são capazes de relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada; relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica - ou com estrutura silábica canônica e não canônica -, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada; ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.

O nível 2 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 675 e menor que 700, que, além das habilidades descritas no nível anterior, provavelmente, são capazes de: relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada; ler palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; ler palavras polissílabas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.

O nível 3 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 700 e menor que 725, que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito; ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito; escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas e não canônica, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

O nível 4 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 725 e menor que 750, que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas); escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.

O nível 5 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 750 e menor que 775, que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir assunto em cartaz; inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

O nível 6 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 775 e menor que 800 e que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.

O nível 7 abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 800 e menor que 825 e que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: inferir informação em textos de média extensão; inferir assuntos de textos de média extensão; escrever de forma ortográfica, palavra trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado; escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras ou

expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário), segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.

Já o último nível abrange os estudantes com desempenho maior ou igual a 825, que, além das habilidades descritas nos níveis anteriores, provavelmente, são capazes de: inferir informação em textos longos; inferir assunto de textos longos.

No Quadro 4, é apresentada a escala de proficiência de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental no SAEB:

Quadro 4 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental – SAEB.

| Nível  | Descrição no nível   |
|--|--|
| Nível 0<br>Desempenho menor que 125                        | O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.  |
| Nível 1<br>Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | Os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios.</li> <li>- Identificar o tema de um texto.</li> <li>- Localizar elementos como o personagem principal.</li> <li>- Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</li> </ul>   |
| Nível 2<br>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informações explícitas em contos.</li> <li>- Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas.</li> <li>- Reconhecer a finalidade de personagens em fábulas.</li> <li>- Inferir características de personagens em fábulas.</li> <li>- Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.</li> </ul>  |
| Nível 3<br>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informação explícita em contos e reportagens.</li> <li>- Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.</li> <li>- Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</li> </ul> |
| Nível 4<br>Desempenho maior ou igual a 200 e menor         | Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.</li> <li>- Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de</li> </ul>  |

| Nível  | Descrição no nível  |
|--|---|
| que 225  | <p>música.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.</li> <li>- Identificar assuntos comuns a duas reportagens.</li> <li>- Identificar o efeito de humor em piadas.</li> <li>- Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas.</li> <li>- Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.</li> <li>- Inferir efeito de humor em tirinhas e história em quadrinhos.</li> </ul>   |
| Nível 5<br>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</li> <li>- Identificar assunto comum a cartas e poemas.</li> <li>- Identificar informação explícita em letras de música e contos.</li> <li>- Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</li> <li>- Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</li> <li>- Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</li> <li>- Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</li> <li>- Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</li> <li>- Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.</li> <li>- Diferenciar opinião de fato em reportagens.</li> <li>- Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</li> </ul> |
| Nível 6<br>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.</li> <li>- Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.</li> <li>- Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.</li> <li>- Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.</li> <li>- Inferir informação em contos e reportagens.</li> <li>- Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</li> </ul>  |
| Nível 7<br>Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.</li> <li>- Identificar opinião em poemas e crônicas.</li> <li>- Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.</li> <li>- Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre</li> </ul>   |

| Nível  | Descrição no nível  |
|--|---|
|  | <p>pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.</li> <li>- Interpretar efeito de humor em piadas e contos.</li> <li>- Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</li> </ul>  |
| Nível 8<br>Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.</li> <li>- Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.</li> <li>- Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.</li> <li>- Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</li> </ul> |
| Nível 9<br>Desempenho maior ou igual a 325                 | <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</li> </ul>  |

Fonte: Adaptado de Brasil (2024b).

O Quadro 4 apresenta a escala de proficiência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental com a descrição das habilidades provavelmente já desenvolvidas pelos estudantes, a cada nível de desempenho. Esses níveis vão de 0 a 9.

O nível 0 compreende os estudantes com desempenho menor que 125. O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.

O nível 1 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 que provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; localizar elementos como o personagem principal; estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação, ação e tempo, ação e lugar.

O Nível 2 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em contos; identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas; reconhecer a

finalidade de personagens em fábulas; inferir características de personagens em fábulas; interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas.

O nível 3 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em contos e reportagens; localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

O nível 4 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música; identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens; identificar assuntos comuns a duas reportagens; identificar o efeito de humor em piadas; reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; inferir efeito de humor em tirinhas e história em quadrinhos.

O nível 5 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: identificar assunto e opinião em reportagens e contos; identificar assunto comum a cartas e poemas; identificar informação explícita em letras de música e contos; reconhecer assunto em poemas e tirinhas; reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas; inferir informação em poemas, reportagens e cartas; diferenciar opinião de fato em reportagens; interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

O nível 6 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens; identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos; reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos; inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas; inferir informação em contos e reportagens; inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.

O nível 7 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música; identificar opinião em poemas e crônicas; reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens; reconhecer elementos da narrativa em fábulas, reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas; inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música; interpretar efeito de humor em piadas e contos, interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.

O nível 8 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor; reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens; reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes; inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.

O nível 9 compreende os estudantes com desempenho maior ou igual a 325, que, além das habilidades anteriormente citadas, provavelmente são capazes de identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Observando as matrizes de referência do Saeb, assim como as escalas de proficiência, é possível chegarmos à conclusão de que a implantação de um sistema de avaliações torna possível a visibilidade dos desempenhos escolares dos estudantes nas etapas de ensino que estão sendo avaliadas e isso afeta a escola de diversas formas, como citado por Tavares Júnior e Neubert (2014, p. 26):

(1) produz consequências ao trabalho docente, gerando maior ou menor prestígio à escola; (2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar; (3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem como principal marca da identidade escolar.

A primeira iniciativa de um sistema de avaliação educacional, segundo Tavares Júnior e Neubert (2014), veio do governo federal, pelo Saeb, porém, estados como Ceará, Minas Gerais e São Paulo também tomaram a iniciativa de implementar seus sistemas próprios de avaliação.

Na próxima seção, são apresentadas as principais políticas e programas implementados pelo governo do Estado de Minas Gerais relacionados à alfabetização e à melhoria da qualidade da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda com objetivo de apresentar o panorama no qual esta pesquisa está inserida.

## 2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Na seção anterior foram destacados os sistemas de avaliações nacionais, especificamente o Saeb, traçando um histórico desde a sua implementação, as ferramentas utilizadas na elaboração dos testes, assim como a forma de avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros.

Nesta seção, são apresentadas as principais ações, políticas e programas na esfera estadual relacionadas à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sabe-se que a alfabetização é extremamente importante para o sucesso da trajetória escolar de qualquer estudante, pois, se o aluno não consolida habilidades

de leitura e escrita, certamente terá dificuldades em anos posteriores da sua vida escolar. Assim, no Estado de Minas Gerais, a alfabetização é tratada como objetivo principal nos dois primeiros anos da Educação Básica, o que se confirma na Resolução nº 2.197/2012 (Minas Gerais, 2012), da SEE-MG, que cita que o aluno deve ser alfabetizado até os oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Foi pensando nessa necessidade de assegurar aos estudantes uma educação de qualidade, com excelência, garantindo o sucesso em sua trajetória escolar, que o governo de Minas Gerais implantou, no ano de 2004, de acordo com o Decreto nº 43.506/2003 (Minas Gerais, 2003), de forma pioneira, o Ensino Fundamental de nove anos e estabeleceu, como meta prioritária da educação, que todas as crianças estejam lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Vale ressaltar aqui que o Ensino Fundamental de nove anos, conforme já descrito na primeira subseção deste capítulo, também surge como determinação do governo federal, porém, somente em 2006 é estabelecido um prazo até o ano de 2010 para sua implantação nos estados e municípios.

Portanto, a partir desse contexto, o Estado de Minas Gerais também implementa programas e políticas públicas em esfera estadual, contemplando a realidade vivenciada. Assim, nesta seção, são apresentadas as principais políticas e programas idealizados pela SEE-MG que estão relacionados com a alfabetização: o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização do Tempo Certo (PIP/ATC) e o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) foi instituído em 2008 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ele foi criado com o objetivo de solucionar as dificuldades de aprendizagens dos estudantes, promovendo a melhoria do seu desempenho, com foco na alfabetização até os oito anos de idade, implementando intervenções pedagógicas mais pontuais e transformando a sala de aula por meio do apoio e capacitação dos professores alfabetizadores.

O PIP, conforme o Guia de Revisão e Reorganização (Minas Gerais, 2013, p. 6), “é um programa desenvolvido em todas as escolas do Estado de Minas Gerais com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar e garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola”.

Num primeiro momento, o PIP foi planejado para atender os estudantes dos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), porém, a partir dos resultados do Proalfa e do Proeb mostrarem a eficácia do programa, ele foi ampliado, em 2011, para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, em 2013, para todas as Redes Municipais do Estado de Minas Gerais.

Ainda conforme o Guia de Revisão e Reorganização do PIP, para atingir ou superar a meta, há a necessidade de que novas formas de pensar e agir sejam incorporadas pelos agentes de transformação, que são os estudantes, os pais, as escolas, os professores e as Secretarias Regionais, Municipais e Estaduais, como equipe de orientação, com cada um desempenhando adequadamente o seu papel.

O documento orientador afirma que o aluno é o centro da atenção e deve ser protagonista da ação, participando e se envolvendo com as atividades e projetos propostos pela escola e que a participação de todos os agentes e um trabalho em equipe são essenciais para o sucesso do programa. Para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, que deve ser realizado coletivamente, deve-se atentar para alguns pontos itens importantes.

O Quadro 5 apresenta os itens importantes que devem ser considerados na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica:

Quadro 5 - Proposta para elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica

| O que?<br>(Capacidades)   | Quem?<br>(Alunos)   | Como<br>(Estratégias)   | Para quê?<br>(Meta)                                  | Quando?<br>(Período)  | Quem?<br>(Responsável)  |
|---|---|---|--|---|---|
| Defina coletivamente quais as capacidades em que os alunos apresentaram defasagem nas avaliações externas e internas. | Liste os alunos que apresentaram defasagem no desenvolvimento destas capacidades. | Descreva as estratégias de intervenção pedagógica possíveis de serem desenvolvidas pela escola, para que a melhoria da aprendizagem dos alunos e para o alcance da meta proposta. | Registre o que queremos alcançar para o ano de 2013. | Registre os dias da semana em que os alunos serão atendidos ou elabore o cronograma com a equipe escolar. | Registre o nome do (s) servidor (es) que ficará (ão) responsável (eis) pela intervenção pedagógica. |

Fonte: Minas Gerais (2013, p. 14).

Conforme o Quadro 5, para a elaboração do plano de intervenção pedagógica, deve-se definir no coletivo as capacidades em que os estudantes apresentam defasagem, de acordo com os resultados das avaliações externas e internas. Por meio dessa análise, listar os estudantes que apresentam essa defasagem no desenvolvimento dessas capacidades. Depois de identificados esses estudantes, faz-se necessário descrever quais serão as estratégias a serem desenvolvidas pela escola para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e para o alcance da meta proposta. Também é necessário registrar essa meta e fazer um cronograma registrando os dias da semana em que os estudantes serão atendidos, assim como o nome dos servidores responsáveis pela intervenção pedagógica.

Em 2012, com a implementação do Pnaic pelo governo federal, que convidou estados e municípios brasileiros a articular esforços para a alfabetização das crianças até oito anos de idade, a adesão do Estado de Minas Gerais se deu pela constatação de que as ações previstas para a formação de professores alfabetizadores do Pnaic poderiam se somar as ações que já estavam sendo desenvolvidas pelas escolas de Minas por meio do PIP. Assim, a adesão de Minas Gerais ao Pnaic visou complementar e reforçar as estratégias já desenvolvidas pelo PIP, garantindo a formação dos professores alfabetizadores e o recebimento de material de apoio pedagógico pelo governo federal.

Em 2023, a SEE-MG cria o PRA, por meio da Resolução nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023a), que dispõe sobre um apoio para as escolas estaduais de Minas Gerais na elaboração de estratégias de ensino por meio do Currículo Referência de Minas Gerais. De acordo com o Art. 2º desta Resolução, o PRA:

[...] é composto por um conjunto de ações com objetivo de garantir o direito à aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG, que não foram consolidadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto vivenciado no período pandêmico (Minas Gerais, 2023a, p. 22).

As principais diretrizes do PRA, conforme a Resolução nº 4.825/2023 (Minas Gerais, 2023a), são: reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos estudantes acumuladas ao longo da escolarização; realizar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens, como o

desenvolvimento de um conjunto de ações para garantir o direito à aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018).

Os currículos de Referência de Minas Gerais são resultados de uma construção coletiva, elaborados a partir do regime de colaboração entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Esses currículos de referência são documentos que definem os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC (Brasil, 2018) que os estudantes têm direito a aprender, ano a ano, e apresenta as competências, habilidades e conteúdos, elaborados por ano de escolaridade, constando o que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica e em todas as áreas do conhecimento. Eles servem como guias para orientar o trabalho dos professores na elaboração de seus planos de ensino e na avaliação do aprendizado dos estudantes.

No caso específico do Plano de Recomposição de Aprendizagens em Minas Gerais, o currículo Referência (Minas Gerais, 2018) é utilizado como base para identificar as habilidades que precisam ser retomadas e ensinadas aos estudantes, visando a melhoria de aprendizagem e a redução da defasagem educacional.

As ações propostas no Plano de Recomposição das Aprendizagens para garantir o direito a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes incluem a análise e identificação das habilidades do Currículo Referência (Minas Gerais, 2018) que precisam ser retomadas e ensinadas aos estudantes para posterior elaboração de ações e atividades pedagógicas para os estudantes identificados com defasagem de aprendizagem; instituição de uma equipe composta por analistas educacionais, técnicos da educação, professores da Rede Estadual de ensino e especialistas em Educação Básica para o desenvolvimento das ações do Plano de Recuperação de Aprendizagens; orientação das escolas estaduais na elaboração do PRA e elaboração de estratégias e atividades de ensino para apoiar as intervenções com os estudantes em defasagem de ensino; seleção de professores e especialistas da SEE-MG, por meio de processo seletivo específico para interagir os Núcleos do Plano de Recomposição das Aprendizagens.

Na Figura 1, a seguir, tem-se o mapa de execução do Plano de Recuperação de Aprendizagens, disponível no portal do especialista da SEE-MG:

Figura 1 - Mapa de execução - Plano de recomposição das aprendizagens



Fonte: Minas Gerais ([2024a]).

No mapa de execução apresentado na Figura 1, observa-se as ações para o desenvolvimento e execução do plano, começando pelo acolhimento com a formação do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), a organização de momentos para o repasse das orientações gerais e imersão da proposta; o estudo dos documentos orientadores e resoluções; o encaminhamento para a formação por meio da realização das Trilhas da Escola de Formação; o repasse as oficinas; a reunião com a equipe gestora; o encaminhamento à Superintendência Regional de Ensino (SRE) das habilidades para recomposição que deverão ser, sistematicamente, acompanhadas nas escolas pelo NGPR; a análise dos resultados da escola na avaliação da Rede; organização de visitas à escola; apresentação e análise de resultados, até a alimentação dos sistema de monitoramento.

Outra ação do governo estadual é o chamado Agrupamento Temporário, que é uma estratégia de intervenção pedagógica, prevista na Resolução SEE-MG nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021a), que se aplica nos ciclos da alfabetização e complementar e, também, no Documento Orientador - Intervenção Pedagógica de 2023 (Minas Gerais, 2022).

O Agrupamento Temporário é uma estratégia de intervenção pedagógica já prevista na Resolução SEE-MG nº 4.692/2021 (Minas Gerais, 2021a), que se aplica nos ciclos da alfabetização e complementar e, também, no Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens (Minas Gerais, 2023b). De acordo com esse memorando, são previstos dois tipos de agrupamento, ambos realizados no horário regular de aula dos estudantes: O Agrupamento Temporário Produtivo, que deve abranger todos os anos de escolaridade e todos os componentes curriculares e deve ser realizado pelo próprio professor em sala de aula, levando em consideração as necessidades dos estudantes; e, o Agrupamento Temporário e Intermitente que deve ser realizado fora da sala de aula, por outro professor, com os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, observando-se a capacidade máxima de cinco estudantes organizados por blocos de habilidades, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 - Bloco de habilidades por ano de escolaridade – Agrupamento Temporário

| Bloco | Habilidades a serem trabalhadas  |
|-------|----------------------------------|
| 01    | 1º e 2º (Ensino Fundamental)     |
| 02    | 3º, 4º e 5º (Ensino Fundamental) |
| 03    | 6º e 7º (Ensino Fundamental)     |
| 04    | 8º e 9º (Ensino Fundamental)     |

Fonte: Minas Gerais (2023c).

As ações e políticas implementadas pelo governo do Estado de Minas Gerais, apresentadas aqui, evidenciam a preocupação com a alfabetização na idade certa e com a defasagem das habilidades de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com diversas estratégias a serem realizadas nas escolas estaduais de forma a minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Na subseção a seguir, é apresentado o Simave, que é o sistema de avaliação do estado no qual a escola lócus da pesquisa se insere.

### 2.1.1 O Sistema de Avaliação de Minas Gerais e o desempenho dos estudantes

Nesta seção, apresenta-se o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, o Simave. Desde o ano de 2000, a SEE-MG, em uma parceria como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da UFJF, instituiu, por meio da Resolução nº 14/2000, com reedição e alteração a partir da Resolução nº 104/2000, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Minas Gerais, 2024b).

O Simave avalia, por ano, o nível de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual, auxiliando, por meio dos resultados obtidos, as práticas pedagógicas no âmbito das instituições escolares, assim como a idealização, implementação e reformulação de políticas públicas educacionais.

Segundo o *site* do Simave, essas avaliações ocorrem anualmente e contam com a participação das escolas da Rede Estadual e das Redes Municipais Mineiras. Elas avaliam o nível de apropriação de conhecimento e habilidades alcançados pelos estudantes.

No início, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Proeb, que é uma avaliação externa e censitária, que tem como objetivo avaliar as escolas da Rede Pública Estadual, com foco nas habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2006, o sistema incluiu o Proalfa, que avaliava de forma censitária no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização dos estudantes. Atualmente, o Proalfa contempla apenas o 2º ano do Ensino Fundamental.

Ainda, para complementar o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes em Minas Gerais, também são realizadas, desde o ano de 2021, as chamadas avaliações formativas, que são propostas para todos os estudantes da Educação Básica da Rede Estadual, contemplando do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas modalidades regular, integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em todos os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Física, Química e Biologia).

As avaliações formativas são aplicadas duas vezes ao ano, sendo a primeira aplicação a avaliação diagnóstica, que acontece no primeiro trimestre de cada ano letivo e tem o objetivo de realizar um diagnóstico dos principais pontos de atenção pedagógica a serem desenvolvidos durante todo o ano escolar. A segunda avaliação formativa é chamada de avaliação intermediária, sendo aplicada no início do segundo semestre de cada ano letivo e tem o objetivo de verificar os progressos obtidos pelos estudantes até o presente momento. A terceira avaliação formativa, chamada de avaliação somativa, é realizada ao final de cada ano letivo escolar com o objetivo de verificar, além do progresso obtido pelos estudantes ao final do ano, as lacunas de aprendizagem apresentadas por eles.

Assim como o Saeb, o Simave também utiliza matrizes de referência. Essas matrizes, segundo o *site* do Simave, descrevem as habilidades básicas que são consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade. Tais habilidades são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar base aos itens que vão compor os testes.

Como o foco deste caso de gestão são as dificuldades apresentadas pelos estudantes nas habilidades de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são apresentadas somente as matrizes de referência de Língua Portuguesa do 2º e 5º ano.

No Quadro 7, a seguir, é apresentada a matriz de referência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 2º ano do Ensino Fundamental (Simave)

| I. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO                                      |  |
|---|--|
| D20 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra. | HLP014 Reconhecer as diferentes formas de grafar e uma mesma letra ou palavra. |
| D21 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.   | HLP015 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.     |
| D01 Identificar sílabas de uma palavra.                                   | HLP001 Identificar sílabas de uma palavra.                                     |
| D22 Identificar o número de sílabas de uma palavra.                       | HLP016 Identificar o número de sílabas de uma palavra.                         |
| D23 Identificar variações de sons de grafemas.                            | HLP017 Identificar variações de sons de grafemas                               |
| D24 Identificar rimas.  | HLP018 Identificar rimas.  |
| D02 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.                          | HLP002 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.                            |

|   |  |
|---|--|
| D03 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.  | HLP003 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.  |
| D04 Ler frases.   | HLP004 Ler frases.   |
| <b>II. LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.</b>   |  |
| D05 Localizar informação explícita.   | HLP005 Localizar informações explícitas em um texto.   |
| D06 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.                                 | HLP006 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.                                 |
| D07 Inferir informações em textos.  | HLP007 Inferir informações em textos.  |
| D09 Reconhecer o assunto de um texto.   | HLP008 Reconhecer o assunto de um texto.   |
| D10 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc. | HLP009 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc. |
| D12 Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.             | HLP010 Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.             |
| <b>III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</b>  |  |
| D15 Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.               | HLP011 Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.               |
| D16 Reconhecer o gênero discursivo.   | HLP012 Reconhecer o gênero discursivo.   |
| D17 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.   | HLP013 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.   |

Fonte: Minas Gerais (2021b; 2021c).

No Quadro 7, temos as habilidades em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, organizadas em três eixos diferentes: apropriação do sistema alfabético, com as habilidades de reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra, identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, identificar sílabas de uma palavra, identificar o número de sílabas de uma palavra, identificar variações de sons de grafemas, identificar rimas, ler palavras formadas por sílabas canônicas, ler palavras formadas por sílabas não canônicas e ler frases; o eixo de leitura: compreensão, análise e avaliação com as habilidade de localizar informações explícitas em um texto, reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador, inferir informações em textos, reconhecer o assunto de um texto lido, reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc. e identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição; e, o eixo usos sociais da leitura e escrita com as habilidades de reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética, reconhecer o gênero discursivo, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

No Quadro 8, abaixo, é apresentada a matriz de Referência de Língua Portuguesa do 5º ano.

Quadro 8 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental (Simave)

| I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA   |  |
|---|--|
| D01 Identificar o tema ou o sentido global de um texto.   | HLP019 Identificar o tema ou o sentido global de um texto.   |
| D02 Localizar informações explícitas em um texto.   | HLP005 Localizar informações explícitas em um texto.   |
| D03 Inferir informações em um texto.  | HLP007 Inferir informações em um texto.  |
| D04 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.  | HLP020 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.  |
| D05 Distinguir um fato de uma opinião em um texto.  | HLP021 Distinguir um fato de uma opinião em um texto.  |
| II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO                           |  |
| D06 Identificar o gênero de um texto.   | HLP022 Identificar o gênero de um texto.   |
| D07 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.   | HLP023 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.   |
| D08 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.  | HLP024 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.  |
| III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS   |  |
| D09 Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. | HLP025 Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. |
| IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO  |  |
| D11 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.  | HLP026 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.  |
| D12 Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.                    | HPL027 Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.                    |
| D13 Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.           | HLP028 Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.           |
| D14 Identificar o conflito gerador e os elementos que compõem a narrativa.                              | HLP029 Identificar o conflito gerador e os elementos que compõem a narrativa.                              |
| V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO   |  |
| D019 Identificar efeitos de humor em textos variados.   | HLP030 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.  |
| D20 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.                 | HLP031 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.                 |
| VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA  |  |
| D24 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.           | HLP032 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.           |

Fonte: Minas Gerais (2021b; 2021c).

No Quadro 8, temos as habilidades em Língua Portuguesa, para o 5º ano do Ensino Fundamental, organizadas em seis eixos distintos: o eixo de procedimentos de leitura, com as habilidades de identificar o tema ou sentido global de um texto, localizar informações explícitas em um texto, inferir informações em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto e distinguir um fato de uma opinião em um texto; o eixo implicações do suporte, do gênero e/ou do em enunciador na compreensão do texto, com as habilidades de identificar o gênero de um texto, identificar a função de textos de diferentes gêneros e interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal; o eixo de relações entre textos, com a habilidade de reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema; o eixo de coerência e coesão no processamento do texto, com as habilidades de reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto, estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade e identificar o conflito gerador e os elementos que compõem a narrativa; o eixo de relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, com as habilidades de identificar efeitos de humor em textos variados e reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; e, o último eixo, de variação linguística, com a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Esses objetivos curriculares de acordo com cada etapa de escolaridade são traduzidos em direitos de aprendizagem, e o desempenho escolar de qualidade representa a concretização desses objetivos. O desempenho dos estudantes, portanto, correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os estudantes são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram.

Em relação aos padrões de desempenho, são estabelecidos para o Proeb e o Proalfa os seguintes níveis e suas características: o nível baixo reúne estudantes em carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. Neste nível, estão os estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

O nível intermediário agrupa os estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Para os estudantes que estão neste nível, também são necessárias atividades de reforço na aprendizagem.

Já o nível recomendado reúne os estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

O nível avançado agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Assim, para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Se apenas um grupo de estudantes consegue aprender de modo satisfatório o que é ensinado, aumentam as desigualdades educacionais e, como consequência, elevam-se os indicadores de repetência, evasão e abandono escolar (Minas Gerais, 2024b).

Na próxima seção, é apresentada a escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, quanto à sua estrutura física e organizacional e quanto ao seu desempenho na alfabetização, a partir dos resultados obtidos em avaliações externas e dados internos que evidenciam o caso de gestão proposto.

### 2.3 CONHECENDO A ESCOLA

A escola foco desta pesquisa é a Escola Estadual Professor José Freire, localizada na Rua Nunes Lima, nº 350, no bairro Industrial, zona norte do município de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais.

O município de Juiz de Fora foi fundado em 1850 e teve um papel importante no desenvolvimento econômico de Minas Gerais devido a sua localização estratégica na rota do café. Está localizado na Zona da Mata Mineira, em uma região montanhosa, florestas e clima ameno, no sudeste de Minas Gerais. Fica a aproximadamente 283 quilômetros ao norte da cidade do Rio de Janeiro e 178 quilômetros a oeste de Belo Horizonte, capital do estado.

De acordo com o IBGE, em 2022, a população de Juiz de Fora era de aproximadamente 540.756 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Juiz de Fora, em 2010, foi de 0,778 (IBGE, 2022).

A escola atende os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite). Segundo o Censo escolar de 2022, a escola possui 1.156 matrículas, sendo 276 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 304 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 368 no Ensino Médio, 160 na EJA e 48 na Educação Especial (Inep, [2023c]), com perfil diversificado, tanto economicamente quanto culturalmente.

No Quadro 9, há a relação dos discentes distribuídos nas etapas de ensino oferecidas pela escola e o total de estudantes.

Quadro 9 - Quadro de estudantes da Escola Estadual Professor José Freire distribuídos por etapa de ensino

|                               | Anos iniciais do Ensino Fundamental | Anos finais do Ensino Fundamental | Ensino Médio | EJA | Educação Especial |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------|-----|-------------------|
| Estudantes                    | 276                                 | 304                               | 368          | 160 | 48                |
| Total de estudantes da escola |                                     |                                   | 1156         |     |                   |

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

De acordo com dados observados no QEd<sup>8</sup>, o nível socioeconômico dos estudantes é o médio alto. Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o Ensino Médio completo ou Ensino Superior completo, o pai/responsável tem do Ensino Fundamental completo até o Ensino Superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, *wi-fi*, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

A escola é ampla, arejada, conservada e muito bem cuidada e conta com a seguinte estrutura física: 14 salas de aula, distribuídas em dois andares, com a maioria delas no segundo pavimento, uma biblioteca compartilhada com laboratório

<sup>8</sup> O QEd é um portal de dados educacionais que reúne informações sobre a Educação Básica no Brasil.

de informática com 16 computadores e um servidor conjugado com *data show*, uma sala de professores, uma sala de Especialistas da Educação Básica/vice-direção, uma sala da direção, uma secretaria, uma cozinha com dispensa conjugada e refeitório, banheiros masculino e feminino para estudantes com cinco repartições, um banheiro feminino adaptado, três banheiros para funcionários, uma quadra coberta, uma pequena quadra de terra e um pátio.

A seguir, algumas imagens da escola, foco deste caso de gestão. A Figura 1 retrata a entrada da escola, pelo portão principal, uma vez que a escola ainda conta com outros dois portões, um que dá acesso à quadra poliesportiva e outro que dá acesso a secretaria da escola.

Figura 2 - Foto da entrada da escola pelo portão principal



Fonte: Acervo da autora (2024).

As salas de aula são bastante espaçosas, bem arejadas, com dois janelões em uma das paredes, com mobília totalmente nova, que foram enviadas pelo governo estadual em 2023. Além disso, as salas de aula contam com ventiladores, todas elas possuem TV e quadro de vidro.

Pode-se perceber que a entrada da escola é bonita, com árvores e um jardim do lado esquerdo e um campinho de terra do lado direito ao corredor, que se finda numa área coberta onde, do lado direito fica a cozinha e do lado esquerdo, o refeitório. Acima, salas de aula no pavimento superior. A Figura 3, a seguir, é do pátio da escola.

Figura 3 - Fotos da sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2024).

O pátio da escola é descoberto, amplo e fica no centro das duas áreas construídas da escola.

Figura 4 - Foto do pátio da escola



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao fundo da foto, fica a quadra poliesportiva. Do lado direito da foto, a cozinha e o refeitório no térreo e salas de aula no segundo andar. Do lado esquerdo, no térreo, a sala de informática, uma sala de aula, a sala dos professores, a biblioteca e outra sala de aula. No segundo pavimento, somente salas de aula. A Figura 4, a seguir, é da quadra poliesportiva.

Figura 5 - Foto da quadra poliesportiva



Fonte: Acervo da autora (2024).

A escola possuía, em 2024, 35 turmas, com o seguinte quadro de funcionários, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Quadro de funcionários da escola

| QTD. | Função   |
|------|--|
| 1    | Diretor  |
| 3    | Vice-diretores   |
| 3    | Professores de ensino e uso de biblioteca (Peub)       |
| 1    | Secretário escolar                                     |
| 8    | Assistente técnico de Educação Básica (ATB)            |
| 1    | Assistente técnico de Educação Básica (ATB-financeiro) |
| 22   | Auxiliar de serviço de Educação Básica (ASB)           |
| 4    | Especialistas  |
| 2    | Coordenadores Ensino Médio                             |
| 77   | Professores  |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escola possuía um total de 77 docentes, sendo 15 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 25 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 32 no Ensino Médio e 20 na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2024, a escola possuía nove turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano, com nove professores regente de turma, quatro Professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), que, segundo o Art. 27 da Resolução nº 4.256/2020, “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuro motora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (Minas Gerais, 2020, p. 15), e duas professoras de Educação Física que atuam com os Anos Iniciais.

No Quadro 11, os docentes dos Anos Iniciais da escola distribuídos por etapas de atuação e nível de escolaridade, são apresentados. São apresentados neste Quadro somente os docentes que atuam nos Anos Iniciais, pois é o Ensino Fundamental inicial o foco desta pesquisa.

Quadro 11 - Quadro de professores dos anos iniciais da Escola Estadual Professor José Freire

| Ano     | Com graduação | Com especialização | Com mestrado | Com doutorado |
|---------|---------------|--------------------|--------------|---------------|
| 1º ano  | 0             | 02                 | 0            | 0             |
| 2º anos | 0             | 03                 | 0            | 0             |
| 3º anos | 0             | 02                 | 0            | 0             |
| 4º anos | 01            | 02                 | 0            | 0             |
| 5º anos | 0             | 03                 | 0            | 0             |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todos os professores que atuavam na escola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem graduação em Pedagogia e a equipe gestora<sup>9</sup>, que está há mais de dez anos atuando na escola e tem total reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido ao longo desses anos, é composta por um diretor e um vice-diretor por turno (manhã, tarde e noite).

<sup>9</sup> A direção da escola mudou no decorrer da escrita deste texto, especificamente no início de 2024, devido à aposentadoria do diretor.

Atualmente, a escola não possui nenhum projeto voltado especificamente para a alfabetização. O que acontece é um projeto de reforço escolar, do governo estadual, implementado após a pandemia, para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esse projeto ocorre após o turno, quatro dias na semana, com dois dias de aula de 50 minutos de Língua Portuguesa e dois dias de aula, também de 50 minutos, de Matemática.

As reuniões existentes e realizadas bimestralmente são as de Conselho de Classe, registradas em atas, sempre com o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, identificando as dificuldades e traçando objetivos para os próximos períodos letivos e as reuniões de módulo II que ocorrem mensalmente, e semanalmente.

Diante das informações descritas da escola, o que se pode destacar é que, apesar de um ambiente propício e adequado para o sucesso escolar dos educandos da escola, falta propormos algumas ações de intervenção para mudar a realidade destes estudantes com defasagem e dificuldades de aquisição inicial das habilidades de leitura e escrita.

Na seção a seguir são expostos os dados acerca do desempenho da Escola EEPJF nas avaliações externas, demonstrado por meio de Tabelas.

### **2.3.1 O desempenho da escola nas avaliações externas**

Para evidenciar estudantes em defasagem das habilidades de alfabetização, ou seja, de leitura e escrita ao final do 5º ano, foram analisados os resultados de avaliações externas, do Proalfa e do Proeb.

Com a finalidade de apresentar os dados que comprovem o caso de gestão estudado, é feito um comparativo entre os resultados do Proalfa, de Língua Portuguesa, em porcentagem, entre Minas Gerais, a SRE de Juiz de Fora e a escola, nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Em seguida, é feito, também, um comparativo entre os resultados do Proeb, de Língua Portuguesa, em porcentagem, entre Minas Gerais, a SRE de Juiz de Fora e a escola, nos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019.

Na Tabela 1, a seguir, observamos os níveis de proficiência do Proalfa, de Língua Portuguesa, da EEPJF, comparados à SRE e Estado de Minas Gerais, entre os anos de 2015 a 2019.

Tabela 1- Níveis de proficiência do Proalfa - Língua Portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019

|              | Proalfa 2015 |      |      |      | Proalfa 2016 |     |      |      | Proalfa 2017 |     |      |      |
|--------------|--------------|------|------|------|--------------|-----|------|------|--------------|-----|------|------|
|              | B            | I    | R    | A    | B            | I   | R    | A    | B            | I   | R    | A    |
| Minas Gerais | 5,2          | 7,1  | 55,3 | 32,3 | 5,1          | 6,7 | 59,5 | 28,7 | 5,0          | 6,9 | 58,7 | 29,3 |
| SRE          | 7,3          | 8,2  | 60,8 | 23,6 | 7,6          | 8,1 | 63,1 | 21,3 | 5,8          | 9,2 | 60,5 | 24,4 |
| Escola       | 13,3         | 20,0 | 53,3 | 13,3 | -            | -   | 60,0 | 40,0 | -            | 3,8 | 67,9 | 28,3 |

  

|              | Proalfa 2018 (2º ano) |      |      |      | Proalfa 2018 (3º ano - Escrita) |     |      |      | Proalfa 2019 |     |      |      |
|--------------|-----------------------|------|------|------|---------------------------------|-----|------|------|--------------|-----|------|------|
|              | B                     | I    | R    | A    | B                               | I   | R    | A    | B            | I   | R    | A    |
| Minas Gerais | 0,9                   | 7,4  | 59,2 | 32,4 | 10,6                            | 8,6 | 59,8 | 21,1 | 0,7          | 5,8 | 55,6 | 37,9 |
| SRE          | 1,0                   | 10,0 | 60,5 | 28,5 | 13,4                            | 9,0 | 58,4 | 19,2 | 0,6          | 8,6 | 61,6 | 29,3 |
| Escola       | -                     | 5,8  | 66,7 | 27,5 | 17,6                            | 5,9 | 52,9 | 23,5 | -            | 1,9 | 58,5 | 39,6 |

Legenda: B - Baixo - I - Intermediário - R - Recomendado - A - Avançado  
 Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na Tabela 2, a seguir, é feita pela autora uma síntese da Tabela 1, com as somas do percentual de estudantes abaixo do recomendado (nos níveis baixo e intermediário) e acima do recomendado (nos níveis recomendado e avançado).

Tabela 2 - Síntese dos níveis de proficiência do Proalfa - língua portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019

| Ano                           | Proficiência          | Minas Gerais | SER  | Escola |
|-------------------------------|-----------------------|--------------|------|--------|
| Proalfa 2015                  | Abaixo do Recomendado | 12,3         | 15,5 | 33,3   |
|                               | Acima do Recomendado  | 87,6         | 84,6 | 66,4   |
| Proalfa 2016                  | Abaixo do Recomendado | 11,8         | 15,7 | 0,0    |
|                               | Acima do Recomendado  | 88,2         | 84,4 | 100,0  |
| Proalfa 2017                  | Abaixo do Recomendado | 11,9         | 15,0 | 3,8    |
|                               | Acima do Recomendado  | 88,0         | 84,9 | 96,2   |
| Proalfa 2018 (2º ano)         | Abaixo do Recomendado | 8,3          | 11,0 | 5,8    |
|                               | Acima do Recomendado  | 91,6         | 89,0 | 94,2   |
| Proalfa 2018 (3º ano-escrita) | Abaixo do Recomendado | 19,2         | 22,4 | 23,5   |
|                               | Acima do Recomendado  | 80,9         | 77,6 | 76,4   |
| Proalfa 2019                  | Abaixo do Recomendado | 6,5          | 9,2  | 1,9    |
|                               | Acima do Recomendado  | 93,5         | 90,9 | 98,1   |

Legenda: Abaixo do recomendado: soma dos níveis: baixo e intermediário. Acima do recomendado: soma dos níveis: recomendado e avançado  
 Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando os resultados do Proalfa entre 2015 a 2019, é possível observar que o percentual de estudantes da escola que apresentaram as habilidades abaixo do nível recomendado, ou seja, nos níveis baixo e intermediário, foram de 33,3% em 2015, resultado bem acima da SRE e estado, e de 0% em 2016. Em 2017, esse índice foi de 3,85%, ficando abaixo da SRE e estado. Porém, em 2018, ano que o público-alvo do Proalfa passou a ser as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, obtivemos uma porcentagem de 5,80%%, ficando abaixo da SRE e estado e, nas avaliações de escrita para o 3º ano, de 23,50%, ficando acima da SRE e estado. Em 2019, esse índice, já com turma de 2º ano, caiu para 1,90%, ficando abaixo da SRE e estado.

Ainda analisando o resultado do Proalfa, ao comparar os resultados da escola, observando somente a porcentagem de estudantes abaixo do que é recomendado, ou seja, nos níveis baixo e intermediário, com os resultados da SRE e do Estado de Minas Gerais. A partir disso, é possível verificar que, somente em 2015 e 2018, na avaliação de escrita para o 3º ano, é que a escola teve um número maior de estudantes fora do que é recomendado em relação à SRE e Minas, por isso, grifo em amarelo os resultados de 2015 e 2018 nos níveis baixo e intermediário.

Outro indicador importante a ser analisado é o resultado do Proeb, avaliação que é aplicada atualmente nos 5º anos e que podem também evidenciar que estudantes estão saindo dos Anos Iniciais sem a consolidação das habilidades de leitura e escrita necessárias para o ingresso ao 6º ano.

Assim, observamos na Tabela 3, a seguir, os níveis de proficiência do Proeb em Língua Portuguesa, da Escola Estadual Professor José Freire, comparados à SRE e ao Estado de Minas Gerais, entre os anos de 2015 e 2019.

Tabela 3 - Níveis de Proficiência do Proeb - Língua Portuguesa - EEPJF X SRE X Minas Gerais - 2015 a 2019

|              | Proeb 2017 |      |      |      | Proeb 2017 |      |      |      | Proeb 2017 |      |      |      |
|--------------|------------|------|------|------|------------|------|------|------|------------|------|------|------|
|              | B          | I    | R    | A    | B          | I    | R    | A    | B          | I    | R    | A    |
| Minas Gerais | 17,7       | 29,3 | 33,2 | 19,8 | 6,8        | 24,2 | 36,7 | 32,2 | 18,8       | 28,9 | 32,7 | 19,7 |
| SRE          | 17,8       | 29,9 | 33,1 | 19,2 | 8,3        | 25,8 | 36,1 | 29,8 | 23,2       | 29,5 | 31,0 | 16,3 |
| Escola       | 31,6       | 22,8 | 33,3 | 12,3 | 2,5        | 22,5 | 32,5 | 42,5 | 13,7       | 39,2 | 27,5 | 19,6 |

  

|              | Proeb 2018 |      |      |      | Proeb 2019 |      |      |      |
|--------------|------------|------|------|------|------------|------|------|------|
|              | B          | I    | R    | A    | B          | I    | R    | A    |
| Minas Gerais | 8,8        | 25,3 | 35,0 | 30,9 | 10,4       | 23,4 | 33,6 | 32,6 |
| SRE          | 9,8        | 25,7 | 35,3 | 29,2 | 11,5       | 24,3 | 32,2 | 32,0 |
| Escola       | 7,3        | 21,8 | 40,0 | 30,9 | 7,4        | 14,8 | 33,3 | 44,4 |

Legenda: B - Baixo - I - Intermediário - R - Recomendado - A - Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na Tabela 4, é feita pela autora uma síntese da Tabela 3, com as somas do percentual de estudantes abaixo do recomendado (nos níveis baixo e intermediário) e acima do recomendado (nos níveis recomendado e avançado).

Tabela 4 - Síntese dos níveis de proficiência do Proeb - Língua Portuguesa - EEPJF x SRE x Minas Gerais - 2015 a 2019

| Ano          | Proficiência          | Minas Gerais | SER  | Escola |
|--------------|-----------------------|--------------|------|--------|
| Proalfa 2015 | Abaixo do Recomendado | 47,0         | 47,7 | 54,4   |
|              | Acima do Recomendado  | 53,0         | 52,3 | 45,6   |
| Proalfa 2016 | Abaixo do Recomendado | 31,0         | 34,1 | 25,0   |
|              | Acima do Recomendado  | 68,9         | 65,9 | 75,0   |
| Proalfa 2017 | Abaixo do Recomendado | 47,7         | 52,7 | 52,9   |
|              | Acima do Recomendado  | 52,4         | 47,3 | 47,1   |
| Proalfa 2018 | Abaixo do Recomendado | 34,1         | 35,5 | 29,1   |
|              | Acima do Recomendado  | 65,9         | 64,5 | 70,9   |
| Proalfa 2019 | Abaixo do Recomendado | 33,8         | 35,8 | 22,2   |
|              | Acima do Recomendado  | 66,2         | 64,2 | 77,7   |

Legenda: Abaixo do recomendado - soma dos níveis: baixo e intermediário. Acima do recomendado - soma dos níveis: recomendado e avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando os resultados do Proeb entre 2016 e 2019, é possível observar que somente em 2016, 2018 e 2019 as provas foram aplicadas para o 5º ano do Ensino Fundamental, um percentual de estudantes nos níveis baixo e intermediário, de respectivamente 25%, 29,10% e 22,20%. Em 2015 e 2017, as provas foram aplicadas para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Ainda analisando o resultado do Proeb, ao comparar os resultados da escola com os da SER e do Estado de Minas Gerais, considerando apenas a porcentagem de estudantes nos níveis baixo e intermediário, a escola teve desempenho inferior em 2015 e 2017. Nesses anos, quando a prova foi aplicada para o 7º ano, a escola registrou um número maior de estudantes abaixo do recomendado, em comparação com a SRE e o Estado de Minas Gerais.

Assim, acredita-se que, esses resultados abaixo do recomendado são evidências de que esses estudantes não estão com as habilidades de leitura e escrita necessárias para ingressarem no 6º ano do Ensino Fundamental.

Na Tabela 5, a seguir, observa-se uma comparação dos resultados do Proalfa e Proeb de uma mesma turma de estudantes, que, seguindo o fluxo, fizeram o Proalfa em 2016 e o Proeb em 2018, comparados com a SRE e o Estado de Minas Gerais.

Tabela 5 - Níveis de proficiência - Proalfa 2016 x Proeb 2018 - escola x SRE x Minas Gerais

|                     | Minas Gerais |      |      |      | SER |      |      |      | Escola |      |      |      |
|---------------------|--------------|------|------|------|-----|------|------|------|--------|------|------|------|
|                     | B            | I    | R    | A    | B   | I    | R    | A    | B      | I    | R    | A    |
| Proalfa 2016 3º ano | 5,1          | 6,7  | 59,5 | 28,7 | 7,6 | 8,1  | 63,1 | 21,3 | -      | -    | 60,0 | 40,0 |
| Proeb 2018 5º ano   | 8,8          | 25,3 | 35,0 | 30,9 | 9,8 | 25,7 | 35,3 | 29,2 | 7,3    | 21,8 | 40,0 | 30,9 |

Legenda: B - Baixo - I - Intermediário - R - Recomendado - A - Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na Tabela 6, é feita uma síntese da Tabela 5, com as somas do percentual de estudantes abaixo do recomendado (nos níveis baixo e intermediário) e acima do recomendado (nos níveis recomendado e avançado).

Tabela 6 - Síntese dos níveis de proficiência - Proalfa 2016 X Proeb 2018 - Escola X SRE X Minas Gerais

| Ano                 | Proficiência          | Minas Gerais | SRE  | Escola |
|---------------------|-----------------------|--------------|------|--------|
| Proalfa 2016 3º ano | Abaixo do Recomendado | 11,8         | 15,7 | 0,0    |
|                     | Acima do Recomendado  | 88,2         | 84,4 | 100,0  |
| Proalfa 2018 5º ano | Abaixo do Recomendado | 34,1         | 35,5 | 29,1   |
|                     | Acima do Recomendado  | 65,9         | 64,5 | 70,9   |

Legenda: Abaixo do recomendado - soma dos níveis: baixo e intermediário. Acima do recomendado - soma dos níveis: recomendado e avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Comparando os resultados dessa mesma turma que, seguindo o fluxo, realizou o Proalfa em 2016 e o Proeb em 2018, a constatação é de que o resultado de estudantes abaixo do recomendado subiu de 0% para 29,1%, enquanto em Minas Gerais subiu de 11,8% para 34,1% e na SRE subiu de 15,7% para 29,1%.

Nesse mesmo exercício, na Tabela 7, a seguir, tem-se uma comparação dos resultados do Proalfa e Proeb de uma mesma turma de estudantes, que, seguindo o fluxo, fizeram o Proalfa em 2017 e o Proeb em 2019.

Tabela 7 - Níveis de proficiência - Proalfa 2017 X Proeb 2019 - Escola X SRE X Minas Gerais

|                     | Minas Gerais |      |      |      | SER  |      |      |      | Escola |      |      |      |
|---------------------|--------------|------|------|------|------|------|------|------|--------|------|------|------|
|                     | B            | I    | R    | A    | B    | I    | R    | A    | B      | I    | R    | A    |
| Proalfa 2017 3º ano | 5,0          | 6,9  | 58,7 | 29,3 | 5,8  | 9,2  | 60,5 | 24,4 | -      | 3,8  | 67,9 | 28,3 |
| Proeb 2019 5º ano   | 10,4         | 23,4 | 33,6 | 32,6 | 11,5 | 24,3 | 32,2 | 32,0 | 7,4    | 14,8 | 33,3 | 44,4 |

Legenda: B - Baixo - I - Intermediário - R - Recomendado - A - Avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, na Tabela 8, é feita uma síntese da Tabela 7, com as somas do percentual de estudantes abaixo do recomendado (nos níveis baixo e intermediário) e acima do recomendado (nos níveis recomendado e avançado).

Tabela 8 - Síntese dos níveis de proficiência - Proalfa 2017 X Proeb 2019 - Escola X SRE X Minas Gerais

| Ano                    | Proficiência          | Minas Gerais | SER  | Escola |
|------------------------|-----------------------|--------------|------|--------|
| Proalfa 2017<br>3º ano | Abaixo do Recomendado | 11,9         | 15,0 | 3,8    |
|                        | Acima do Recomendado  | 88,0         | 84,9 | 96,2   |
| Proalfa 2019<br>5º ano | Abaixo do Recomendado | 33,8         | 35,8 | 22,2   |
|                        | Acima do Recomendado  | 66,2         | 64,2 | 77,7   |

Legenda: Abaixo do recomendado - soma dos níveis: baixo e intermediário. Acima do recomendado - soma dos níveis: recomendado e avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa comparação, entre o Proalfa 2017 e o Proeb em 2019, a constatação é a mesma, o resultado de estudantes abaixo do recomendado também subiu de 3,80% para 22,2%.

Outro indicador importante a apresentar é o Saeb, com dados disponíveis no QEDu ([2023]), de distribuição dos estudantes por proficiência, em que os

estudantes são posicionados em quatro níveis qualitativos de proficiência: **(1) Avançado**: Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os estudantes neste nível atividades desafiadoras; **(2) Proficiente**: Os estudantes neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento; **(3) Básico**: os estudantes neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço; **(4) Insuficiente**: Os estudantes neste nível apresentam pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdo.

De acordo com o *site* do Inep, o Saeb, realizado desde 1990, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que funcionam como diagnóstico da educação no Brasil e de fatores que interferem no desempenho do estudante. É realizadas a cada dois anos, refletindo os níveis de aprendizagem dos estudantes, explicando os resultados com uma série de informações contextuais. Esses resultados servem como indicativo da qualidade do ensino, dando suporte ao monitoramento a aprimoramento de políticas públicas para a educação.

Por meio da média de desempenhos dos estudantes no Saeb (taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar) apuradas no Censo Escolar, o Ideb é calculado. Analisando os dados do Saeb, é possível observar, na Tabela 9, a seguir, os resultados dos estudantes da EEPJF em Língua Portuguesa, Saeb, disponíveis no QEDU, comparados aos dados do Brasil, Minas Gerais e SRE.

Tabela 9 - Distribuição dos estudantes por proficiência - Saeb - Língua Portuguesa - 5º Ano - Brasil X Minas X SRE X Escola, entre 2015 e 2021

| Níveis/Ano<br>Instância | 2015   |       |     |        | 2017   |       |     |        |
|-------------------------|--------|-------|-----|--------|--------|-------|-----|--------|
|                         | Brasil | Minas | Sre | Escola | Brasil | Minas | Sre | Escola |
| Avançado                | -      | -     | -   | 36%    | 22%    | 31%   | 23% | 43%    |
| Proficiente             | -      | -     | -   | 41%    | 35%    | 37%   | 34% | 21%    |
| Básico                  | -      | -     | -   | 14%    | 31%    | 24%   | 30% | 29%    |
| Insuficiente            | -      | -     | -   | 9%     | 13%    | 8%    | 13% | 8%     |
| Níveis/Ano<br>Instância | 2019   |       |     |        | 2021   |       |     |        |
|                         | Brasil | Minas | Sre | Escola | Brasil | Minas | Sre | Escola |
| Avançado                | 22%    | 28%   | 21% | 40%    | 18%    | 22%   | -   | -      |
| Proficiente             | 34%    | 36%   | 33% | 34%    | 33%    | 35%   | -   | -      |
| Básico                  | 39%    | 32%   | 40% | 22%    | 31%    | 29%   | -   | -      |
| Insuficiente            | 4%     | 3%    | 5%  | 3%     | 18%    | 14%   | -   | -      |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, na Tabela 10, é feita pela autora uma síntese da Tabela 9, com as somas do percentual de estudantes abaixo do adequado (nos níveis básico e insuficiente) e acima do adequado (nos níveis proficiente e avançado).

Tabela 10 - Síntese da distribuição dos estudantes por proficiência - Saeb - Língua Portuguesa - 5º Ano - Brasil X Minas X SRE X Escola, entre 2015 e 2021

| Ano  | Proficiência          | Brasil | Minas Gerais | SRE | Escola |
|------|-----------------------|--------|--------------|-----|--------|
| 2015 | Acima do Recomendado  | -      | -            | -   | 77%    |
|      | Abaixo do Recomendado | -      | -            | -   | 23%    |
| 2017 | Acima do Recomendado  | 57%    | 68%          | 57% | 64%    |
|      | Abaixo do Recomendado | 44%    | 32%          | 43% | 37%    |
| 2019 | Acima do Recomendado  | 56%    | 64%          | 54% | 74%    |
|      | Abaixo do Recomendado | 43%    | 35%          | 45% | 25%    |
| 2021 | Acima do Recomendado  | 51%    | 57%          | -   | -      |
|      | Abaixo do Recomendado | 49%    | 43%          | -   | -      |

Legenda: Abaixo do recomendado - soma dos níveis: baixo e intermediário. Acima do recomendado - soma dos níveis: recomendado e avançado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante salientar que não foram incluídos os resultados do Saeb de 2015 na Tabela 10, com dados do Brasil, Minas e ser, por esses resultados não constarem no *site* do Q.edu, assim como em 2021 não foram inseridos os resultados da SRE e escola por não estarem disponíveis também no *site* do Q.edu.

Com os dados da Tabela 10, observa-se, em Língua Portuguesa, no 5º ano, os seguintes resultados abaixo do adequado, ou seja, nos níveis básico e insuficiente: em 2015: 23% (9% no insuficiente e 14% no básico) e não estão disponíveis os resultados das outras instâncias para comparação. Já em 2017, abaixo do adequado na escola, tem-se: 37% (8% no insuficiente e 29% no básico), ficando abaixo do resultado no Brasil, que foi de 44% (13% no insuficiente e 31% no básico), de Minas Gerais, que foi de 32% (8% no insuficiente e 24% no básico) e da ser, que foi de 43% (13% no insuficiente e 30% no básico). Em 2019, os resultados abaixo do esperado na escola foram de 25% (3% no insuficiente e 22% no básico), também ficando abaixo dos resultados do Brasil, que foram de 43% (4% no insuficiente e 39% no básico), de Minas Gerais, que foram 35% (3% no insuficiente e 32% no básico) e da SRE que foram de 45% (5% no insuficiente e 40% no básico).

Outro indicador importante a ser apresentado e analisado são os resultados das avaliações formativas, que já foram descritas no capítulo 2 desta dissertação, e

são realizadas anualmente nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. São realizadas três avaliações, uma avaliação diagnóstica e, posteriormente, a primeira avaliação trimestral, chamada de avaliação intermediária, e a segunda avaliação trimestral, chamada de avaliação somativa.

Nessas avaliações, o desempenho dos estudantes é classificado em quatro categorias, de acordo com o número de acertos nos testes: (1) **Muito baixo** (até 25% de acerto); (2) **Baixo** (26% a 50% de acerto); (3) **Médio** (51% a 75% de acerto); (4) **Alto** (acima de 75% de acerto).

É importante destacar a necessidade de verificar os resultados dessas avaliações e adequar as estratégias pedagógicas em sala de aula de acordo com a posição de cada aluno, conforme a classificação descrita acima, juntamente com as habilidades vencidas ou não por cada aluno, pois, os estudantes que apresentam desempenho muito baixo, certamente apresentarão maiores dificuldades em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, em relação àqueles estudantes com alto desempenho, necessitando de estratégias diferentes para o alcance das habilidades ainda não consolidadas.

Para análise, apresentamos apenas os resultados da 2ª avaliação trimestral, a chamada avaliação somativa, pois é a última avaliação aplicada durante o ano letivo que é a que melhor representa o nível em que cada estudante está saindo do seu ano de escolaridade para prosseguir sua trajetória escolar no ano seguinte.

Na Tabela 11, a seguir, é apresentado o percentual médio de acertos nos testes realizados da 2ª avaliação trimestral de Língua Portuguesa no 2º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2021 e 2022, da escola e da Rede Estadual, disponíveis no *site* do Simave.

Tabela 11 - Percentual médio de acertos no teste da 2ª avaliação trimestral, Língua Portuguesa - 2º, 3º e 5º ano de 2021 e 2022 - Escola X Rede

| Escola x Rede | 2021   |        |        | 2022   |        |        |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|               | 2º ano | 3º ano | 5º ano | 2º ano | 3º ano | 5º ano |
| Escola        | 90%    | 84%    | 75%    | 69%    | 58%    | 58%    |
| Rede          | 83%    | 84%    | 71%    | 75%    | 68%    | 64%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar de ter incluído os dados do ano de 2021 na Tabela 11, é importante destacar que, como foi ano de pandemia, com retorno das aulas somente em

outubro, de forma híbrida, essas avaliações foram realizadas, neste ano, em casa. Portanto, não seria plausível considerar esses resultados.

Analisando a Tabela, é possível verificar que o percentual médio de acertos da escola na 2ª avaliação trimestral realizada no ano de 2022 ficou abaixo da média da Rede Estadual em todos os anos de escolaridades observados (2º, 3º e 5º ano).

Ainda utilizando os resultados da 2ª avaliação trimestral de Língua Portuguesa, do ano de 2022, na Tabela 12, a seguir, observamos a distribuição dos estudantes por categorias de desempenho, também no 2º, 3º e 5º ano.

Tabela 12 - Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho, da EEPJF - 2ª Avaliação Trimestral - Língua Portuguesa - 2º, 3º e 5º Anos - 2021 e 2022

| Categorias  | 2021   |        |        | 2022   |        |        |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
|             | 2º ano | 3º ano | 5º ano | 2º ano | 3º ano | 5º ano |
| Muito baixo | 0%     | 2%     | 4%     | 0%     | 7%     | 7%     |
| Baixo       | 3%     | 10%    | 9%     | 20%    | 34%    | 29%    |
| Médio       | 8%     | 6%     | 20%    | 34%    | 29%    | 39%    |
| Alto        | 89%    | 82%    | 67%    | 46%    | 29%    | 25%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando a Tabela 12, a constatação é que o percentual de estudantes nas categorias muito baixo e baixo na escola, no ano de 2022, foi alto, já que, no 2º ano, é de 20% e esse percentual é ainda maior no 3º e 5º ano, que, somados, atingem um percentual de 41% (7% muito baixo e 34% baixo), no 3º ano de 36% (7% muito baixo e 29% baixo) e no 5º ano, com estudantes com mais de 50% de erros no teste.

Em relação às habilidades, são apresentadas, no Quadro 12, a seguir, as habilidades aferidas no teste da 2ª avaliação trimestral de 2022, a somativa, de Língua Portuguesa, com o percentual de acertos obtidos pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 12 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| H01 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra | 92%                   |
| H02 Identificar rimas  | 70%                   |
| H03 Identificar o número de sílabas de uma palavra                       | 82%                   |
| H04 Identificar sílabas de uma palavra                                   | 74%                   |

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| H05 Ler palavras formadas por sílabas canônicas  | 84%                   |
| H06 Identificar variações de sons de grafemas  | 72%                   |
| H07 Ler frases   | 94%                   |
| H08 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros                                     | 84%                   |
| H09 Reconhecer o gênero de um texto  | 70%                   |
| H10 Localizar informação explícita   | 67%                   |
| H11 Inferir informações em textos  | 36%                   |
| H12 Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações | 64%                   |
| H13 Reconhecer o assunto de um texto lido  | 50%                   |
| H14 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador                       | 80%                   |
| H15 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais                             | 60%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando o Quadro 12, podemos verificar que as habilidade que tiveram o menor percentual de acertos pelos estudantes do 2º ano que fizeram a avaliação somativa de Língua Portuguesa ao final do ano letivo de 2022, são aquelas que merecem maior atenção. As habilidades com maior percentual de erros entre os incluem: Identificar rimas; Identificar sílabas de uma palavra; Identificar variações de sons de grafemas; Reconhecer o gênero de um texto; Localizar informação explícita; Inferir informações em textos; Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações; Reconhecer o assunto de um texto lido; Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Ainda analisando as habilidades, no Quadro 13, são apresentadas as habilidades aferidas no teste da 2ª avaliação trimestral de 2022, a somativa, de Língua Portuguesa, com o percentual de acertos obtidos pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 13 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| H01 Ler frases   | 78%                   |
| H02 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros                                     | 63%                   |
| H03 Reconhecer o gênero de um texto  | 70%                   |
| H04 Localizar informação explícita   | 59%                   |
| H05 Inferir informações em texto   | 59%                   |
| H06 Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações | 55%                   |

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| H07 Reconhecer o assunto de um texto lido  | 51%                   |
| H08 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador   | 51%                   |
| H09 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais   | 61%                   |
| H10 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto   | 63%                   |
| H11 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade | 54%                   |
| H12 Distinguir um fato da opinião  | 34%                   |
| H13 Interpretar textos não verbais   | 63%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando o Quadro 13, é possível verificar que a maioria das habilidades propostas no teste tiveram um percentual alto de erro, merecendo maior atenção as habilidades de: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Reconhecer o gênero de um texto; Localizar informação explícita; Inferir informações em texto; Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações; Reconhecer o assunto de um texto lido; Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador; Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais; Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto; Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade; Distinguir um fato da opinião; Interpretar textos não verbais.

Para continuar analisando as habilidades, no Quadro 14, são apresentadas as habilidades aferidas no teste da 2ª avaliação trimestral de 2022, de Língua Portuguesa, com o percentual de acertos obtidos pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 14 - Habilidades e percentual de acertos da 2ª avaliação trimestral de 2022 realizadas pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| H01 Reconhecer o gênero de um texto  | 83%                   |
| H02 Localizar informação explícita   | 50%                   |
| H03 Inferir informações em texto   | 59%                   |
| H04 Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações | 53%                   |
| H05 Reconhecer o assunto de um texto lido  | 74%                   |
| H06 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o  | 83%                   |

| Habilidades  | Percentual de acertos |
|--|-----------------------|
| conflito gerador   |                       |
| H07 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais   | 88%                   |
| H08 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto   | 53%                   |
| H09 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade | 65%                   |
| H10 Distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual                                | 47%                   |
| H11 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto   | 36%                   |
| H12 Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem em textos  | 53%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando o Quadro 14, também é possível verificar que os estudantes do 5º ano que fizeram os testes obtiveram um alto número de erros na maioria das habilidades aferidas na avaliação somativa, merecendo mais atenção as seguintes habilidades: Localizar informação explícita; Inferir informações em texto; Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações; Reconhecer o assunto de um texto lido; Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto; Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade; Distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual; Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto; Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de figuras de linguagem em textos.

Ainda trabalhando com a análise das avaliações formativas, apresentamos, a seguir, os resultados das avaliações diagnósticas iniciais de Língua Portuguesa de 2023, que, nesse ano, utilizou os seguintes níveis como indicadores de desempenho dos estudantes: (1) **Defasagem**: estudantes com proficiência de 0 a 30 pontos; (2) **Desempenho intermediário**: estudantes com proficiência de 31 a 70 pontos; (3) **Desempenho adequado**: estudantes com proficiência de 71 a 100 pontos.

Na Tabela 13, a seguir, observa-se os níveis de aprendizagem dos estudantes da escola nas avaliações diagnósticas iniciais de Língua Portuguesa, realizadas no início de 2023, nos 2º, 3º e 5º anos.

Tabela 13 - Distribuição dos estudantes por categoria de desempenho, da EEPJF - 2º, 3º e 5º anos - avaliação diagnóstica inicial de Língua Portuguesa - 2023

| Níveis                   | 2º ano | 3º ano | 5º ano |
|--------------------------|--------|--------|--------|
| Defasagem                | 38%    | 29%    | 19%    |
| Desempenho Intermediário | 45%    | 31%    | 23%    |
| Desempenho Adequado      | 17%    | 39%    | 58%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Analisando a Tabela 13, é possível observar que o percentual de estudantes em defasagem no ciclo da alfabetização (2º e 3º anos) está bastante alto e que esse percentual cai nas turmas de 5º ano, que, conseqüentemente, apresenta um percentual maior de estudantes no desempenho adequado.

Vale ressaltar aqui que os estudantes que se encontram em defasagem obtiveram proficiência de 0 a 30 pontos e, portanto, não consolidaram as habilidades básicas de leitura e interpretação de textos, enquanto os estudantes com desempenho adequado, com proficiência de 71 a 100 pontos, já consolidaram essas habilidades básicas. Já os estudantes que apresentam desempenho intermediário, com proficiência de 31 a 70 pontos, estão caminhando para alcançar essas habilidades.

Na Tabela 14, a seguir, é apresentado o percentual médio de acertos nos testes realizados na avaliação diagnóstica inicial de Língua Portuguesa no 2º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2023, da escola e da Rede Estadual.

Tabela 14 - Percentual médio de acertos no teste da avaliação diagnóstica inicial, de Língua Portuguesa, dos 2º, 3º e 5º anos de 2023 - Escola X Rede

| Escola X Rede | 2º ano | 3º ano | 5º ano |
|---------------|--------|--------|--------|
| Escola        | 55%    | 69%    | 64%    |
| Rede          | 67%    | 67%    | 61%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação às habilidades aferidas na avaliação formativa diagnóstica do início do ano letivo de 2023, são apresentadas, no Quadro 15, a seguir, as habilidades e o percentual de acertos em cada habilidade, de acordo com o resultado dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor José Freire.

Quadro 15 - Quadro de habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades   | Percentual de acertos |
|---|-----------------------|
| H01 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.                     | 60%                   |
| H02 Identificar a unidade palavra em frases.  | 50%                   |
| H03 Identificar rimas.  | 38%                   |
| H04 Identificar o número de sílabas de uma palavra.   | 62%                   |
| H05 Identificar sílabas de uma palavra.   | 60%                   |
| H06 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.  | 88%                   |
| H07 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.  | 74%                   |
| H08 Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética. | 26%                   |
| H09 Identificar variações de sons de grafemas.  | 62%                   |
| H10 - Sem registro da habilidade aferida no site do Simave                                    |                       |
| H11 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.                                 | 50%                   |
| H12 Reconhecer o gênero de um texto.  | 50%                   |
| H13 Localizar informação explícita.   | 49%                   |
| H14 Reconhecer o assunto de um texto lido.  | 61%                   |
| H15 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.                   | 62%                   |
| H16 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.                         | 62%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando esse quadro de habilidades, podemos observar que a maioria das habilidades aferidas no teste tiveram um grande número de erros por parte dos estudantes avaliados, merecendo atenção as seguintes habilidades: Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra; Identificar a unidade palavra em frases; Identificar rimas; Identificar o número de sílabas de uma palavra; Identificar sílabas de uma palavra; Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética; Identificar variações de sons de grafemas; Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Reconhecer o gênero de um texto; Localizar informação explícita; Reconhecer o assunto de um texto lido; Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador; Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Prosseguindo com as análises das habilidades, no Quadro 16, a seguir, são apresentadas as habilidades e o percentual de acertos em cada habilidade, de

acordo com o resultado dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor José Freire, na avaliação diagnóstica de 2023.

Quadro 16 - Quadro de habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades   | Percentual de acertos |
|---|-----------------------|
| H01 Identificar rimas.  | 65%                   |
| H02 - Sem registro da habilidade aferida no site do Simave  |                       |
| H03 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.  | 82%                   |
| H04 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.  | 96%                   |
| H05 Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.   | 52%                   |
| H06 Identificar variações de sons de grafemas.  | 92%                   |
| H07 Ler frases.   | 82%                   |
| H08 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.                                     | 72%                   |
| H09 Reconhecer o gênero de um texto.  | 78%                   |
| H10 Localizar informação explícita.   | 71%                   |
| H11 Inferir informações em textos.  | 57%                   |
| H12 Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações. | 31%                   |
| H13 - Sem registro da habilidade aferida no site do Simave  |                       |
| H14 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.                       | 75%                   |
| H15 Identificar o sinônimo de uma palavra destacada em um texto.                                  | 67%                   |
| H16 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.                             | 45%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando esse quadro de habilidades e acertos, é possível verificar que as habilidades que foram aferidas no teste do 3º ano que merecem mais atenção são: Identificar rimas; Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição; Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Localizar informação explícita; Inferir informações em textos; Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações; Identificar o sinônimo de uma palavra destacada em um texto; Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Finalizando as análises das habilidades, no Quadro 17, são apresentadas as habilidades e o percentual de acertos em cada habilidade, de acordo com o resultado dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na avaliação diagnóstica de 2023, da Escola Estadual Professor José Freire, na avaliação diagnóstica de 2023.

Quadro 17 - Habilidades e percentual de acertos da avaliação diagnóstica de 2023 realizadas pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da EEPJF

| Habilidades   | Percentual de acertos |
|---|-----------------------|
| H01 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.   | 59%                   |
| H02 Reconhecer o gênero de um texto.  | 27%                   |
| H03 Inferir o locutor ou o interlocutor de um texto.  | 75%                   |
| H04 Localizar informação explícita.   | 68%                   |
| H05 Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.   | 51%                   |
| H06 Inferir informações em textos.  | 65%                   |
| H07 Reconhecer o assunto de um texto lido.  | 82%                   |
| H08 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.   | 65%                   |
| H09 Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade. | 84%                   |
| H10 - Sem registro da habilidade aferida no site do Simave  |                       |
| H11 Reconhecer recursos estilísticos utilizados na construção de textos.  | 51%                   |
| H12 Identificar marcas linguísticas em um texto.  | 55%                   |
| H13 Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.   | 75%                   |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando esse quadro de habilidades e acertos, podemos verificar que as habilidades que foram aferidas no teste do 5º ano que merecem mais atenção são: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; Reconhecer o gênero de um texto; Localizar informação explícita; Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto; Inferir informações em textos; Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador; Reconhecer recursos estilísticos utilizados na construção de textos; Identificar marcas linguísticas em um texto.

É possível verificar, por meio de todas essas análises, que a maioria das habilidades necessárias aos estudantes em todos os anos analisados apresentaram alto índice de erros, demonstrando uma necessidade de rever as práticas pedagógicas em sala de aula para minimizar essa defasagem e contribuir para a aquisição e consolidação do conhecimento e aprendizagem desses estudantes.

Demonstradas as evidências deste caso de gestão, por meio dos resultados de avaliações externas aplicadas na escola, na subseção a seguir, é apresentada mais uma evidência, por meio de uma atividade diagnóstica realizada internamente, na Escola Estadual Professor José Freire.

### 2.3.2 Dados internos de atividade diagnóstica da escola

Nesta subseção, é apresentada uma atividade diagnóstica de leitura e escrita realizada internamente, pela própria professora da turma, ao final do ano letivo de 2022, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Professor José Freire, composta por 21 estudantes.

Vale destacar que essa é uma atividade de iniciativa da própria professora, que realizou durante todo o ano letivo uma atividade diagnóstica de leitura e escrita, mensalmente, para avaliar os níveis de escrita de cada aluno e, conseqüentemente, a evolução desses estudantes durante todo ano, propostos por Ferreiro e Teberosky. Essas hipóteses de aquisição de escrita estão divididas em quatro níveis: pré-silábico; silábico; silábico alfabético; alfabético, até o alcance no nível ortográfico (Ferreiro; Teberosky, 1999)<sup>10</sup>.

A atividade apresentada a seguir foi a última atividade proposta pela professora, um ditado conceitual e um teste de leitura realizados do mês de dezembro de 2022, que conseguem mostrar como os estudantes concluíram o 3º ano no Ensino Fundamental. Essa atividade, denominada de ditado conceitual, tem como objetivo verificar o nível de escrita em que a criança se encontra. Esses níveis de escrita, segundo Emília Ferreiro, são as hipóteses utilizadas pelas crianças na construção do conhecimento e processo de alfabetização. Para Moraes (2012, p. 53), “trata-se de explicar as formas de defender o sistema de escrita alfabética que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização”.

No Quadro 18, a seguir, são apresentadas as palavras e a frase que foram utilizadas para a realização da atividade diagnóstica de escrita (ditado de palavras e uma frase).

Quadro 18 - Palavras e frase do ditado aplicado na turma de 3º ano do ensino fundamental, no ano de 2022, da EEPJF

|                    |   |
|--------------------|---|
| Palavras do ditado | 1 - Afilhado; 2 - Madrinha; 3 - Irmão; 4 - Prima; 5 - Sogra; 6 - Mãe. |
| Frase do ditado    | Minha prima é minha amiga.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

<sup>10</sup> Esses níveis de escrita serão explicados posteriormente, na segunda seção do terceiro capítulo desta dissertação.

Após a realização da atividade proposta, a professora da turma preenche uma planilha com os dados obtidos com os resultados do ditado conceitual e do teste de leitura, que é um momento em que a professora propõe, individualmente, a leitura de um texto pelos estudantes. No Quadro 19, a seguir, são apresentados os estudantes e seus respectivos resultados na atividade diagnóstica de leitura e escrita.

Quadro 19 - Diagnóstico de leitura e escrita - dezembro de 2022 - 3º ano

|    | Aluno (a) | Leitura |     |    |    | Escrita |   |    |   |
|----|-----------|---------|-----|----|----|---------|---|----|---|
|    |           | LF      | LSF | LS | NL | PS      | S | SA | A |
| 1  | Aluno 01  | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 2  | Aluno 02  | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 3  | Aluno 03  |         |     | X  |    |         |   | X  |   |
| 4  | Aluno 04  |         |     |    | X  | X       |   |    |   |
| 5  | Aluno 05  |         | X   |    |    |         |   |    | X |
| 6  | Aluno 06  |         |     | X  |    |         |   | X  |   |
| 7  | Aluno 07  | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 8  | Aluno 08  |         |     |    | X  | X       |   |    |   |
| 9  | Aluno 09  |         | X   |    |    |         |   |    | X |
| 10 | Aluno 010 |         |     | X  |    |         | X |    |   |
| 11 | Aluno 011 |         | X   |    |    |         |   |    | X |
| 12 | Aluno 012 |         |     | X  |    |         |   | X  |   |
| 13 | Aluno 013 |         |     | X  |    |         | X |    |   |
| 14 | Aluno 014 | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 15 | Aluno 015 |         | X   |    |    |         |   |    | X |
| 16 | Aluno 016 | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 17 | Aluno 017 |         | X   |    |    |         |   |    | X |
| 18 | Aluno 018 | X       |     |    |    |         |   |    | X |
| 19 | Aluno 019 |         | X   |    |    |         |   |    | X |

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

Fonte: Documento fornecido pela professora da turma de 3º ano.

Analisando o Quadro 19, podemos verificar que do total de 21 estudantes matriculados na turma, dois não realizaram a atividade. Dos 19 estudantes que fizeram o teste, 12 apresentaram uma escrita adequada, encontrando-se no nível alfabético. Os demais estudantes apresentaram uma escrita nos níveis pré-silábicos, silábicos ou silábico-alfabéticos, estando, ainda, em processo de alfabetização, quando, segundo a BNCC (Brasil, 2018), deveriam estar alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, demonstrando já estarem em defasagem em relação às habilidades de escrita.

Com todas as dificuldades de leitura e escrita apresentadas e evidenciadas aqui pelos estudantes até o 5º ano do Ensino Fundamental, faz-se necessário compreender por que motivos um quantitativo considerável de estudantes da escola chegam ao final do 5º ano do Ensino Fundamental ainda sem terem consolidado habilidades básicas de leitura e escrita, uma vez que é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que os estudantes precisam desenvolver e consolidar essas habilidades que são essenciais para a sua trajetória escolar.

Partindo do pressuposto que todo ser humano é capaz de aprender e de que, por direito estabelecido em Lei, toda criança tem direito a uma Educação Básica de qualidade, há a necessidade de, após identificar as causas dessas dificuldades, pensar em esforços e empenhos para que se garanta a plena alfabetização desses estudantes. Ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental sem o processo completo de alfabetização acarreta prejuízos na trajetória escolar desses estudantes.

Assim, é necessário que a escola e os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estejam atentos e empenhados a realizar as intervenções necessárias para garantir o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e da plena alfabetização dos estudantes. De acordo com Soares (2014), a alfabetização é mais do que o simples ato de ensinar as crianças a decodificar letras e palavras, inclui a leitura e a escrita como práticas sociais. Desse modo, são ferramentas fundamentais para a participação ativa dos indivíduos na sociedade e que são essenciais para estabelecer as bases para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais ao longo da vida de todos os estudantes.

Finalizando a exposição do caso de gestão, o contexto, os dados e evidências, o terceiro capítulo, de cunho analítico, tem como finalidade aprofundar teoricamente a compreensão do caso, utilizando os conceitos de alfabetização e letramento. Para isso, são apresentados os pressupostos teóricos e a metodologia a ser utilizada, além dos dados obtidos por meio de entrevistas a serem realizadas.

### 3 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

No capítulo anterior, foi apresentada a trajetória de políticas públicas e programas que tratam o desafio da alfabetização, tanto em esfera nacional, quanto estadual, assim como os sistemas de avaliação utilizados no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Em seguida, foi apresentada a Escola Estadual Professor José Freire, sua estrutura física e organizacional e os resultados de avaliações externas que evidenciam o caso de gestão.

Neste capítulo analítico, por meio de referências bibliográficas que discorrem sobre a alfabetização e letramento, é feita uma análise sobre os fatores que causam as defasagens de leitura e escrita de estudantes dos Anos Iniciais. Após essa reflexão bibliográfica, é apresentada uma análise crítica sobre os resultados da pesquisa de campo realizadas na Escola Estadual Professore José Freire.

Conforme já foi dito, neste trabalho, a alfabetização na idade certa é fundamental para o sucesso na trajetória escolar dos estudantes e, inclusive, como já destacado anteriormente, é normatizado na BNCC (Brasil, 2018) e na Resolução nº 2.197/2012 (Minas Gerais, 2012), da SEE-MG. Ressalta-se, nesse sentido, novamente, que com a alfabetização o aluno adquire habilidades de leitura e escrita que serão a base para a aquisição do conhecimento em todas as áreas do currículo.

A alfabetização é abordada na BNCC (Brasil, 2018) como um processo fundamental na Educação Básica. Ela trata a alfabetização como o desenvolvimento de capacidades de (de)codificação que envolvem compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender diferenças entre escrita e outras forma gráficas, dominar convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, dominar relações entre grafemas e fonemas, decodificar palavras e textos escritos, reconhecer globalmente as palavras, ampliar a leitura para porções maiores de texto e desenvolver fluência e rapidez de leitura.

Sobre a importância da alfabetização na idade certa, Soares (2020) afirma que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ou seja, da aprendizagem da língua escrita, é condição essencial para a continuidade do processo de escolarização dos estudantes em todas as áreas do conhecimento e

níveis de ensino, e que não se apropriar dessas habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso deste aluno na escola se estenda ao longo de sua escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades.

A autora ainda cita que há estatísticas que comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do Ensino Fundamental a partir do 3º ano, em que estudantes não conseguem avançar para o próximo ano letivo ou avançam sem as habilidades básicas de leitura e escrita estarem devidamente consolidadas.

Quando o aluno apresenta dificuldades na aquisição das habilidades iniciais de leitura e escrita e não consegue vencê-las no tempo certo, certamente vai enfrentar dificuldades continuadas nos anos seguintes, prejudicando sua trajetória escolar, desencadeando outros fatores como baixa autoestima, desmotivação e até a evasão escolar.

Portanto, identificar e entender a causa dessas dificuldades apresentadas por alguns estudantes da escola pesquisada é essencial para garantir o sucesso no processo de alfabetização desses estudantes e na garantia da sua aprendizagem e trajetória escolar.

Para uma melhor compreensão do processo de alfabetização e das causas das dificuldades apresentadas por alguns estudantes no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas habilidades de leitura e escrita, neste capítulo é apresentada a importância da alfabetização para a trajetória escolar dos estudantes, trazendo, na primeira seção, o referencial teórico com os diferentes conceitos e concepções de alfabetização e letramento, utilizando como suporte autoras como Soares (1999; 2020), Mortatti (2000), Lemle (2000) e Kleiman (1995). Na primeira subseção, são debatidos os métodos de alfabetização e na segunda subseção, os níveis de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999).

Na segunda seção deste capítulo, é apresentada a proposta metodológica utilizada na pesquisa para investigar o problema junto aos estudantes, professores e gestores da escola, com recursos como entrevistas com professores e gestores. Posteriormente, com os dados gerados por meio de pesquisa de campo, na terceira seção, é feita a análise dos dados obtidos.

### 3.1 A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

O tema acerca da alfabetização e letramento se debruça em algumas correntes teóricas, perspectivas pedagógicas e psicológicas e métodos práticos. É um tema também amplamente discutido nas disciplinas dos cursos de licenciaturas, pois é parte integrante e estratégica do aprendizado para o desenvolvimento educacional de qualquer nação.

A alfabetização e o letramento são dois conceitos fundamentais na educação. Eles são frequentemente discutidos por educadores e pesquisadores, como, por exemplo, Magda Soares, escritora e estudiosa da área, renomada por ter realizado contribuições significativas para o campo da alfabetização. Soares (1999) distingue entre dois momentos inter-relacionados no desenvolvimento da leitura e da escrita: a alfabetização e o letramento.

A autora define a alfabetização como o processo de aquisição do código escrito, ou seja, a capacidade de confiança e produção de letras e palavras. É o domínio da correspondência entre letras e sons, permitindo que as crianças decifrem palavras. Já o letramento, segundo Soares (1999), envolve o uso social da leitura e da escrita. Ela argumenta que não basta apenas aprender a decifrar palavras. Pois é igualmente importante compreender como as habilidades de leitura e escrita são aplicadas em contextos do dia a dia. O letramento refere-se ao uso funcional da linguagem escrita em diversos contextos e situações.

Alfabetização não é o mesmo que letramento, mas este faz parte do processo daquele e vice-versa. A alfabetização faz parte da condução ao letramento e o letramento é a maneira com a qual o alfabetizado vai desenvolver-se intelectualmente, cognitivamente, socialmente, psicologicamente, educacionalmente etc. A maneira com que a alfabetização e o letramento são conduzidos em uma sociedade reflete seu grau de engajamento com o desenvolvimento social de qualquer Estado/nação. Soares (1999) esclarece que existem várias definições de letramento, mas que sobretudo letramento é descobrir-se a si mesmo por meio da leitura.

Lemle (2000), outra educadora que contribui para a discussão sobre alfabetização e letramento, enfatiza, no mesmo sentido que Soares, a dimensão social do processo de aquisição da leitura e escrita. Ela argumenta que a alfabetização não pode ser vista como um processo individual de aquisição de habilidades, mas como uma prática social, e ainda destaca a importância de considerar o contexto cultural e social em que a alfabetização ocorre, acompanhando as influências da cultura, classe social e comunidade na formação de leitores e escritores.

Kleiman (1995) também contribui para o entendimento do letramento, enfatizando a natureza dinâmica desse conceito. Ela argumenta que o letramento é uma prática social que está em constante evolução. Ela enfatiza que o uso da leitura e escrita varia de acordo com contextos sociais e culturais específicos. Portanto, para ela, o letramento não é estático, mas um processo dinâmico que se adapta às necessidades e demandas da sociedade.

Hoje em dia estão disponíveis aos profissionais, e amplamente divulgadas pelos centros de pesquisa, inúmeros métodos de alfabetização e letramento. O acesso a tais técnicas depende muito do estímulo das políticas públicas em educação e do investimento em formação continuada dos professores envolvidos na prática da sala de aula.

O Brasil é um país com um imenso território, com diferenças regionais, sociais e culturais, mas, por muito tempo, um país centrado no Sudeste, que se desenvolveu como polo econômico do país. Estivemos, por isso, focados nesses centros urbanos dessa região por um longo período. Assim sendo, deixamos numa posição periférica tanto as periferias dos grandes centros urbanos, quanto outras regiões que se desenvolveram menos economicamente. Esse processo sócio territorial segregacionista impôs historicamente uma grande disparidade sócio educacional no país, que se reflete no processo de ensino-aprendizagem.

Como nos explica Soares (1999), o aprendizado da língua escrita é um processo complexo, que requer diferentes habilidades, tais como neuropsicológicas, cognitivas, metacognitivas e motivacionais. As funções neuropsicológicas estão diretamente ligadas ao funcionamento das nossas áreas cerebrais e incluem as funções de atenção, de memória, de organização espacial e linguística. As

capacidades do tipo cognitivas estão ligadas às funções neuropsicológicas e determinam a capacidade de cada indivíduo de direcionar o próprio pensamento e comportamento em direção a uma finalidade pré-estabelecida e também utilizar as próprias experiências. As habilidades cognitivas são influenciadas por diferentes contextos educativos, sociais e culturais. As habilidades metacognitivas permitem que o indivíduo seja ciente dos próprios processos neuropsicológicos e cognitivos.

A fase inicial da aprendizagem da escrita demonstra como são combinados os processos e ações necessárias para que seja efetuada de forma simples. Então, a criança inicia a preparação do seu letramento muito tempo antes da fase escolar de alfabetização, pois a alfabetização é um processo que envolve as habilidades já supracitadas.

Existem hoje alguns modelos de alfabetização, um deles é descrito por Uta Frith (2003), que prevê quatro fases de desenvolvimento da escrita: logográfica, alfabética, ortográfica e lexical. A fase logográfica não se baseia no som das palavras, mas na capacidade que a criança tem de reconhecer visualmente uma quantidade de palavras (vocabulário visual), ou seja, a criança lê fazendo referência aos aspectos visuais, reconhecendo neles o significado. Por meio de associações, reconhece as palavras de maneira global, com a ajuda dos adultos e por meio de alguns indícios formais, tais como reconhecendo a forma da letra inicial das palavras e associando-as a imagens. É uma fase que se constitui como antes da fase escolar.

A fase logográfica faz um preparo da criança para a fase alfabética, em que a criança deve começar a ter atenção aos traços particulares de cada letra, associando-os aos sons que produzem em cada palavra, o que acontece depois dos primeiros meses de alfabetização. Nessa fase, a criança aprende a natureza ortográfica do alfabeto da nossa língua, o que faz com que perceba entre a forma oral e a forma escrita uma dependência imediata de códigos. Essa fase alfabética também pode ser definida como uma fase sub-lexical, pois nela a criança já aprende a fazer a conversão grafema-fonema, aplicando-a a um número grande de palavras, de forma a conseguir reconhecer de maneira mais automática e integrada o som das sílabas e os fonemas a elas associados.

Na fase ortográfica, a criança aprende palavras que têm estruturas recursivas de consoantes e vogais. Nesse sentido, deve ser capaz de reconhecer que alguns fonemas são sensíveis ao contexto e podem variar em relação à letra que o precede ou o segue. A criança aprende com o tempo a segmentar a palavra. Fith (2003) levanta a hipótese de que nessa fase de aprendizagem da leitura, a criança começa a utilizar a via visivo-lexical, de modo que a palavra pode ser reconhecida não apenas por indícios simples, mas por uma memória mais detalhada da palavra.

Na fase lexical, as palavras são lidas e escritas de maneira mais direta, sem a necessidade de transformação parcial de grafemas e fonemas. É uma fase em que a criança não mais necessita da segmentação grafema-fonema e passa a reconhecer a palavra em sua unidade de significado.

Uma das dificuldades de aprendizado pode ser percebida na elaboração da fonologia das palavras, que é uma das transformações indispensáveis ao código escrito. Desse modo, se o acesso à fase alfabética for negligenciado, o aprendizado pode ficar comprometido.

Os estudos dos modelos de representação da aprendizagem do letramento têm se integrado cada vez mais na atualidade às perspectivas evolutivas, como aquela descrita por Fith (2003). Deve-se salientar que os modelos teóricos sobre alfabetização e letramento descrevem processos mais instrumentais, como a capacidade de compreensão lexical ou semântica intrínsecas ao texto.

A via fonológica permite compreender a estrutura mínima de uma palavra pela regra de conversão grafema-fonema, e compreende a análise das particularidades de uma palavra, que é a característica principal de todas as línguas alfabéticas. Como mostra os autores, a maior dificuldade para as crianças está na natureza abstrata dos planos perceptivos do código escrito. Para suplantar as dificuldades, a criança deve aprender no seu percurso educativo o significado perceptivo dos fonemas.

A via lexical é aquela em que já existe a capacidade de leitura na criança, em que ela já adquiriu o léxico ortográfico da palavra e, assim, também é capaz de realizar o processo mais instrumental da conversão grafema-fonema, respeitando o código escrito.

As diferentes concepções educacionais acerca da alfabetização e do letramento auxiliam os educadores a desenvolver abordagens eficazes para o sucesso da alfabetização, garantindo que os estudantes adquiram as habilidades de leitura e escrita de maneira profunda e significativa. As dificuldades no desenvolvimento dessas competências podem resultar em lacunas na aprendizagem, muitas vezes devido à separação entre a alfabetização e o letramento e a falta de conhecimento teórico dos educadores. Neste estudo, acredita-se que, para o sucesso da alfabetização, é necessário integrar o conhecimento teórico à vivência dos estudantes, reconhecendo que eles já estão imersos no universo da leitura e da escrita antes de entrarem na escola.

Dado o exposto acima, as subseções seguintes possuem o objetivo de realizar análises teóricas sobre os métodos de alfabetização, conceitos e práticas de alfabetização e letramento e as fases da escrita.

### **3.1.1 Os métodos de alfabetização**

Como em qualquer área do conhecimento, na questão da alfabetização existem muitas discussões quanto ao melhor método ou quanto à melhor abordagem teórica sobre o assunto. Com o avanço das pesquisas em educação relacionadas à alfabetização, vemos na literatura o despontar de alguns métodos e teorias em detrimento de outros e é justamente uma parte desse histórico dos métodos da alfabetização que é trabalhado nesta subseção.

A história dos métodos de alfabetização no Brasil, conforme abordada por Mortatti (2000), revela um processo complexo e dinâmico que se desenvolveu ao longo de várias décadas, especialmente a partir do final do século XIX. A autora identifica quatro momentos cruciais na evolução desses métodos, cada um caracterizado por disputas em torno de diferentes abordagens e práticas de ensino.

O primeiro se dá a partir de 1880, com o chamado “método João de Deus”, presente na Cartilha Maternal ou Arte da leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, a qual chega ao Brasil por meio de Antônio da Silva Jardim, que, na época, era professor de Língua Portuguesa da Escola Normal de São Paulo. O segundo

momento, por sua vez, é marcado pela disputa entre os métodos analíticos e aqueles nomeados sintéticos.

O terceiro momento iniciou-se, segundo a autora, em meados da década de 1920, e evocaria uma interpenetração de métodos em posturas favoráveis ao chamado método analítico. “Dessa posição resulta um ecletismo processual e conceitual, que passa a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização” (Mortatti, 2000, p. 26). Ainda de acordo com a autora, a partir da década de 1920, a importância dos métodos de alfabetização começou a ser relativizada. Embora a função instrumental do ensino da leitura e escrita permanecesse, os métodos passaram a ser considerados mais tradicionais. As cartilhas começaram a adotar métodos mistos ou ecléticos e surgiram manuais para professores, além da prática do “período preparatório”.

O quarto momento é caracterizado pelos métodos que defendem as propostas de Emília Ferreiro, baseados no ideário piagetiano, os quais conviveram e ainda convivem paralelamente com uma contraposição caracterizada pela defesa do retorno dos métodos sintéticos. Mortatti (2000) registra, ainda, que, nos Anos Finais de sua pesquisa na década de 1990, emergiram reverberações dos estudos de Vygotsky (2007) nas discussões referentes à alfabetização no país, discussão na qual a autora não se detém em razão da cronologia de sua pesquisa (Soares, 2009).

De acordo com Mortatti (2000), no final do século XIX, a alfabetização foi transposta para a sala de aula como o ensino das habilidades de codificação e decodificação. Nesse contexto, coexistiam diversos métodos, defendidos de forma não unânime por pesquisadores, os quais se subdividiam em dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos consideravam que o sucesso da alfabetização se daria a partir do trabalho das partes (letras, sílabas e palavras) para o todo (frases e texto) e, a partir dessa crença, surgiram métodos como o alfabético, o silábico e o fônico. Já os defensores dos métodos analíticos consideravam importante alfabetizar a partir do todo para as partes, realizando um movimento contrário. Dessas correntes surgiam as cartilhas, como materiais previamente confeccionados para serem trabalhados nas salas de aula.

No início do século XX, a alfabetização era vista principalmente como um desafio relacionado à dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever. As discussões sobre métodos de ensino focavam no ensino inicial da leitura, enquanto a escrita era considerada uma questão de caligrafia e exercícios de cópia. Dessa forma, o termo “alfabetização” começou a ser utilizados para descrever o processo de ensino da leitura e da escrita.

A história dos métodos de alfabetização é marcada por disputas entre abordagens consideradas “antigas” e “novas”. Cada um desses momentos resultou na fundação de novas tradições de ensino, refletindo as mudanças nas normatizações e concretizações do ensino da leitura e escrita, assim como evidencia Frade (2007), ao dizer que

(...) historicamente, os métodos que marcaram o processo de alfabetização são [...] aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (Frade, 2007, p. 22).

Dessa forma, fica evidente que os métodos de letramento têm como pressuposto a correspondência fonográfica para sua decifração e partem tanto dos métodos sintéticos quanto dos métodos analíticos, focalizando o conteúdo que se queira alfabetizar. Existem algumas especificidades nos métodos sintéticos, pois estes possuem formas de operação que remetem ao behaviorismo na observação dos comportamentos que são agenciados no aprendizado. Esses métodos estimulam na criança a apreensão da construção silábica alfabética ou fônica, estudando as vogais de maneira separada, para depois demonstrar a aglutinação com vogais; a construção das sílabas são pouco a pouco vistas em palavras de maneira isolada, como se fosse uma palavra-chave e construindo-se famílias silábicas para a formação de outras palavras, de modo a, posteriormente, fomentar na criança a formação de sentenças e textos. Para Charim e Maria (2016, p. 117),

Especificidades dos chamados métodos sintéticos tendem a remeter a comportamentos behavioristas, comportamentos operantes para aprender, associando estímulo e resposta, processo em que somente os estímulos significativos devem ser reforçados (com base em FRANCO, 1997). Procedimentos metodológicos sob essa orientação podem ser de natureza marcadamente silábica, marcadamente alfabética e/ou marcadamente fônica. A orientação fônica prevê o estudo de vogais separadamente, com sua aglutinação posterior, assim como o estudo de consoantes, em que sua aglutinação com vogais e entre si mesmas é feita posteriormente. Dificuldades relacionadas à constituição das sílabas são trabalhadas gradativamente em palavras isoladas ou em sentenças breves. A orientação marcadamente silábica, por sua vez, prevê o estudo de uma palavra-chave, destacando a sílaba e focalizando famílias silábicas; depois, introduz-se a formação de novas palavras e, então, a formação de sentenças e de textos.

De acordo com Charim e Maria (2016), o método sintético possui um viés mais teórico do que prático/operacional. Isso porque vê-se que os alfabetizadores que utilizam mais este método buscam as atividades que têm por base a relação grafêmico fonêmica e fonêmico-grafêmica no estímulo das famílias silábicas e para a memorização do alfabeto. Mas, vale ressaltar que trata-se de uma abordagem que ainda necessita de mais estudos e pesquisas.

Entendemos que essa orientação em que prevalece um movimento ou outro tende a ser mais efetivamente teórica do que operacional, uma vez que professores que optam por abordagens sintéticas tendem a interpenetrar atividades com base nas relações grafêmico fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, com atividades de exercitação de famílias silábicas e de memorização do alfabeto. Essa, porém, é uma consideração a carecer de estudos sistemáticos de pesquisa (Charim; Maria, 2016, p. 118).

Charim e Maria (2016) nos esclarecem que os métodos de alfabetização e letramento cuja natureza é analítica compreendem que o aprendizado pode se dar por meio de um tipo de *insight*. Problematizam também que a fala e a escrita de determinada língua não passam pelo mesmo processo de aprendizagem. Buscam partir de situações de aprendizagem mais simples para as mais complexas e preveem algumas etapas operacionais de aprendizado tanto da língua falada quando da escrita, conforme destacam Charim e Maria (2016):

Já orientações metodológicas de natureza analítica tendem a conceber que a aprendizagem se dá por insight e, compreendendo que as modalidades falada e escrita da língua são muito diferentes, preveem como necessário partir dos conhecimentos considerados mais simples em direção àqueles tidos como mais complexos (FRANCO, 1997). As características relacionadas a essa perspectiva analítica, segundo Franco (1997, p. 35), são as que seguem: a) parte de um texto significativo, para chegar, através de diferentes etapas, às partes que o compõem; b) a análise do todo precede à análise das partes e à síntese; c) implica repetição, memorização, generalização; d) é graduado; há um crescendo nas dificuldades apresentadas e vocabulário explorado; padronizado; e) exige leitura suplementar, período preparatório, enfatizando a discriminação auditiva e visual, definição da lateralidade, análise e síntese; f) utilização da letra cursiva. Tais orientações metodológicas focalizam, em tese, a palavrção e, posteriormente, historietas, pequenos contos em que os alunos participam da seleção de palavras e da organização de sentenças (FRANCO, 1997) (Chrarrim; Maria, 2016, p. 120).

De outro modo, como nos explicam Chrarrim e Maria (2016), está o método piagetiano, cujo foco de abordagem da alfabetização e letramento implica em pensá-los como construções, voltado para o ideário cognitivo, de modo a observar os estágios de aprendizagem.

Segundo Piaget (1978), a inteligência é um processo que dá ênfase na adaptação do indivíduo ao seu ambiente. Sendo assim, a inteligência não é algo definitivo, ela se desenvolve ao longo do tempo em cada indivíduo, quando este entra em contato com o mundo ao seu redor. Piaget (1978) planeou que a inteligência se desenvolve em quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, são eles: o estágio sensório-motor, entre zero a dois anos, em que a criança aprende de acordo com os sentidos e as ações; o estágio pré-operacional, entre dois e sete anos, em que o uso da linguagem começa a surgir e a criança começa a pensar de forma simbólica (entretanto, nessa fase a criança ainda não consegue evidenciar o ponto de vista da sociedade ao seu redor); o estágio das operações concretas, entre sete a onze anos a criança já começa a utilizar de operações mentais e compreender melhor conceitos ao seu redor; por fim, no estágio das operações formais, que se inicia a partir dos doze anos, inicia-se os processos de pensamentos abstratos, formulação de hipóteses e a utilização do raciocínio lógico.

É fundamental que o professor compreenda as fases de desenvolvimento cognitivo da criança. Isso lhe permite preparar materiais que auxiliem na

aprendizagem de seu aluno, visto que, ao admitir que os estudantes estão em diferentes fases de aprendizagem, o uso de materiais pedagógicos que promovem a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo são essenciais.

Deve-se ter a compreensão de que cada criança é única e possui um desenvolvimento único que realinha todo o processo pedagógico. Sendo assim, o conceito de inteligência, de acordo com Piaget, salienta a importância da adaptação e interação no aprendizado.

Diferentemente dos dois movimentos apresentados anteriormente - abordagens de fundamentação sintética e abordagens de fundamentação analítica -, em meados da década de 1980, ficou muito evidente no Brasil um terceiro movimento, de ampla disseminação, com base em proposições de Emília Ferreiro, o chamado construtivismo. Essa vertente fundamenta-se no ideário piagetiano, o qual se caracteriza por focar numa descrição formal da cognição humana; em se tratando de Emília Ferreiro, essa descrição diz respeito ao processo de aprendizagem da escrita por parte da criança. O foco dessa abordagem são os estágios implicacionais de desenvolvimento e a atenção ao movimento de construção e testagem/confirmação/refutação de hipóteses sobre o objeto de conhecimento, neste caso a escrita. Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), no entanto, não propõem um novo método de ensino da escrita, compreendendo que a aprendizagem não depende de métodos: “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 28-29). As autoras empreenderam, no período de 1974 a 1976, um estudo com base no método clínico piagetiano, envolvendo crianças de quatro a seis anos de idade (Chrarrim; Maria, 2016, p. 121).

A mudança de abordagem promovida pelas pesquisas piagetianas no âmbito da alfabetização e letramento trouxe outra perspectiva de visão acerca dos processos envolvidos na aprendizagem. Esta abordagem enxerga o aprendizado não como algo que se desenvolve de maneira técnica dentro da escola, porém como uma construção conceitual, cujo objeto interage com o meio, sendo a criança um sujeito cognoscente e ativo, que possui competências linguísticas que são psicogeneticamente ordenadas. Nesse sentido, a escrita parte não de unidades sonoras que posteriormente serão aglutinadas para a formação de palavras, mas é resultado de uma coletividade que construiu um sistema, ou seja, é um “esforço da humanidade”, como explicam Chrarrim e Maria (2016, p. 123):

[...] língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada.

Descritos e entendidos os métodos de alfabetização, é importante salientar que cabe aos educadores uma análise dessas propostas para identificar os pontos fortes e os percalços de cada método. Desse modo, oportunamente, espera-se que consigam adaptar esses métodos às suas práticas pedagógicas e a necessidades específicas dos estudantes, de forma a superar as dificuldades durante o processo ensino-aprendizagem para a aquisição plena e significativa das habilidades iniciais de leitura e escrita.

Na subseção seguinte, são apresentados os níveis de escrita de acordo com a teoria apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999).

### **3.1.2 Os níveis de escrita**

Além dos métodos de alfabetização, apresentados na subseção anterior, também é importante falar e entender sobre o processo de aquisição da escrita pelos estudantes. Sobre o tema, é possível trazer como referência as autoras Ferreiro e Teberosky (1999), que apresentam uma teoria que revolucionou o campo da alfabetização e compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. A obra é fruto de anos de pesquisa e observação e descreve os diferentes níveis de escrita que as crianças atravessam ao aprender a linguagem escrita.

Os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) podem ser divididos em quatro aspectos fundamentais. O primeiro nível considerado é o nível pré-silábico. Neste estágio, as crianças estão começando a compreender que a escrita tem significado, mas ainda não compreendem a relação entre as letras e os sons da fala. Elas costumam usar rabiscos e desenhos para representar palavras e

frases, e, geralmente, não fazer distinção entre letras e números. O segundo nível é o silábico. Nesse estágio, as crianças começam a perceber a relação entre letras e sons, mas frequentemente as relacionam em unidade de sílabas. Elas representam palavras de maneira fonética, muitas vezes cometendo erros de ortografia, mas demonstram um entendimento inicial do princípio alfabético.

Já no terceiro nível, que é o alfabético, as crianças começam a compreender que as letras representam os sons individuais e não apenas sílabas. Elas usam letras para soletrar palavras, mesmo que ocasionalmente cometam erros. Esta etapa é um avanço significativo na aquisição da escrita, pois demonstra a compreensão das relações entre fonemas e grafemas. No estágio final, que é o ortográfico, as crianças alcançam um nível de escrita mais maduro. Elas agora compreendem as convenções ortográficas da língua, que permitem que escrevam de maneira mais correta e consistente. No entanto, ainda podem cometer erros ocasionais, mas esses erros são menos frequentes e mais facilmente corrigidos.

Esses quatro níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1999) têm sido fundamentais para educadores e pesquisadores no entendimento do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, influenciando a forma como a alfabetização é ensinada em todo o mundo.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que o percurso por esses níveis não é linear e pode variar de criança para criança, dependendo de fatores individuais. Elas também enfatizam a importância de uma abordagem construtivista para o ensino da escrita, na qual as crianças são incentivadas a explorar e experimentar a linguagem escrita em um ambiente de aprendizagem rico e significativo.

Vygotsky (2007) aborda a questão do erro da criança como um aspecto fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, os erros não são meramente falhas a serem evitadas, mas sim oportunidades valiosas para o crescimento cognitivo. Por meio dos erros, as crianças podem identificar lacunas em seu entendimento e, assim, buscar novas formas de resolver problemas e adquirir conhecimento.

Em sua perspectiva, o erro é um indicador do nível de desenvolvimento da criança e do seu processo de internalização de conceitos. Vygotsky (2007) argumenta que, ao cometer erros, as crianças estão engajadas em um processo

ativo de construção do conhecimento, em que a interação social e a mediação desempenham papéis cruciais. Por meio da interação com adultos e pares mais experientes, as crianças podem receber respostas que as ajudam a corrigir seus erros e a avançar em seu entendimento.

Além disso, Vygotsky (2007) enfatiza que a compreensão do erro deve ser contextualizada dentro do ambiente social e cultural da criança. Ele acredita que a aprendizagem é um fenômeno social e os erros devem ser vistos como parte desse contexto, em que a cultura e as interações sociais influenciam a forma como as crianças compreendem e resolvem problemas.

Portanto, para Vygotsky (2007), o erro é uma parte integrante do processo de aprendizagem, refletindo a dinâmica entre o desenvolvimento individual e as influências sociais e culturais que moldam a mente da criança.

Acredita-se que estudar e compreender as fases da escrita que são propostas por Ferreiro e Teberosky é de fundamental importância para os educadores, pois elas apresentam uma nova perspectiva sobre como as crianças aprendem a escrever, mostrando que esse processo é gradual e passa por diferentes fases, refletindo um desenvolvimento cognitivo contínuo. As fases da escrita ajudam a entender que a alfabetização não ocorre de forma linear e automática, mas como um processo em que a própria criança constrói conhecimento sobre a linguagem escrita.

Quando os educadores compreendem e acompanham o progresso da criança, oferecendo suporte adequado de acordo com cada estágio do desenvolvimento, respeitando o ritmo individual de cada aluno, o educador consegue promover um aprendizado mais eficaz e prazeroso, pois uma criança que está na fase pré-silábica, por exemplo, tem necessidades diferentes de uma criança que já se encontra na fase silábica ou alfabética. Além disso, ao compreender as fases da escrita, educadores e especialistas podem identificar possíveis dificuldades ou atrasos no desenvolvimento da escrita, possibilitando intervenções mais rápidas e direcionadas, ajudando a superar barreiras que possam comprometer o processo de alfabetização.

A abordagem de Ferreiro e Teberosky (1999) está alinhada com a perspectiva construtivista, na qual a criança é vista como uma participante ativa na construção do conhecimento, não somente receptora e passiva de informações.

Assim, é importante criar ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade, a exploração e a autonomia. Professores que compreendem essas etapas e essa perspectiva podem planejar aulas e desenvolver materiais didáticos que realmente atendam às necessidades dos estudantes em cada fase de processo de alfabetização, facilitando não somente o ensino, mas, também, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e uma alfabetização mais natural e significativa.

Sabemos que a alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, pois permite que os indivíduos desenvolvam sua capacidade de interpretação e comunicação no mundo letrado. No entanto, os desafios desse processo vão além da simples adoção de métodos e abordagens específicas. É necessário considerar a diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos, bem como os contextos em que estão inseridos. Assim, alfabetizar não se limita a ensinar a decodificação de palavras, mas envolve promover a formação de leitores críticos e cidadãos atuantes na sociedade.

Tradicionalmente, métodos como o sintético (fônico e silábico) e o analítico (global e método de Paulo Freire) foram amplamente utilizados. Enquanto os métodos sintéticos priorizam a aprendizagem da correspondência entre fonemas e grafemas, os analíticos partem do contexto para a compreensão do sistema escrito (Soares, 2003). No entanto, pesquisas mostram que nenhuma abordagem, isoladamente, atende a todas as necessidades dos estudantes. A alfabetização eficaz deve combinar diferentes estratégias e estar atenta às especificidades de cada aluno (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Além disso, a alfabetização precisa ir além da mecânica do ler e escrever. É essencial que os educadores incentivem práticas de letramento, ou seja, o uso da leitura e da escrita em situações significativas do cotidiano. Segundo Soares (2014), o letramento é um conceito que amplia a visão da alfabetização, ao reconhecer que aprender a ler e escrever não basta; é necessário garantir o uso social dessas habilidades. Isso significa que a escola deve oferecer oportunidades para que os alunos leiam textos variados, interpretem informações e produzam textos relevantes em diferentes contextos.

Outro desafio crucial é a inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem. A alfabetização deve ser acessível a todos, o que requer o uso de abordagens diferenciadas e materiais adaptados. Portanto, alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever: é permitir que o indivíduo compreenda e atue criticamente no mundo. Para isso, os educadores devem ir além da escolha de um método e adotar uma perspectiva ampla, considerando as múltiplas dimensões do aprendizado da língua escrita. Apenas dessa maneira será possível formar leitores e escritores autônomos, capazes de interagir de forma crítica e consciente na sociedade.

Realizada a fundamentação teórica da pesquisa, é apresentado o percurso metodológico, a seguir, na seção, intitulada “O percurso metodológico”. Nessa seção é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa de campo, a qual contou com entrevistas com professores, especialista, vice-diretora e diretora, como instrumento para compreender o caso de gestão em questão.

### 3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção estão descritos os percursos metodológicos utilizados na pesquisa, que se configurou em uma pesquisa qualitativa, mais especificamente em um estudo de caso, para compreender, conforme descrito no segundo capítulo, as dificuldades nas habilidades em leitura e escrita apresentadas pelos estudantes no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciados por meio de dados primários e secundários. São apresentados, também, os instrumentos utilizados para a produção, e posterior análise de dados.

A pesquisa qualitativa, segundo André (2009), é uma abordagem que busca compreender fenômenos sociais e educacionais de maneira profunda e contextualizada. A autora enfatiza que a pesquisa qualitativa se diferencia de métodos quantitativos por seu foco em processos, significados e experiências dos participantes, permitindo uma análise mais rica e detalhada das práticas e interações no ambiente educacional.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela coleta de dados por meio de métodos como entrevistas, observações e análises de documentos, buscando captar

a complexidade das realidades sociais. André (2009) menciona a importância de uma reflexão crítica sobre a prática e a construção do conhecimento, destacando que a pesquisa qualitativa deve ser um processo colaborativo que envolve os sujeitos da pesquisa.

Como método para a pesquisa, optamos pela entrevista que é um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, sendo vista como um espaço de diálogo e construção de significados entre o pesquisador e o entrevistado. Sobre isso, André (2009) destaca que a entrevista não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas um processo relacional que permite ao pesquisador compreender as experiências, percepções e contextos dos participantes.

A entrevista é entendida como uma forma de acessar a subjetividades dos indivíduos, possibilitando uma exploração mais profunda das suas vivências e opiniões. Sobre esse instrumento, André (2009) ainda enfatiza a importância de uma abordagem ética e respeitosa durante as entrevistas, em que o pesquisador deve estar atento às dinâmicas de poder e à construção conjunta do conhecimento.

De acordo com Minayo e Costa (2018), as entrevistas podem ser classificadas por modalidade, podendo ser individual ou em grupo, e também podem ser classificadas conforme sua estrutura, podendo ser estruturada, que é um roteiro rígido com perguntas fechadas, em que as respostas são limitadas às opções que são fornecidas; semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, permitindo um certo grau de flexibilidade e aprofundamento nas respostas; e aberta ou em profundidade, que é uma conversa livre, em que o entrevistado pode expressar suas ideias e sentimentos sem restrições, com o pesquisador guiando a conversa de forma mais solta.

No caso de gestão, optamos pela entrevista semiestruturada que foi realizada individualmente com os profissionais sugeridos, a fim de coletar os dados desejados (professores do 1º, 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, especialista, vice-diretora e diretora da escola). Para Minayo e Costa (2018), a entrevista semiestruturada é apropriada, pois:

Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, sobretudo, aos investigadores menos experientes, para que tenham suas hipóteses

ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade (Minayo; Costa, 2018, p. 143).

Como instrumentos de investigação para esta pesquisa qualitativa, utilizou-se entrevistas com as professoras das turmas de 1º (turma 1T1), 2º (turmas 2T1 e 2T2) e 5º ano (turmas 5T1 e 5T2), com a especialista educacional e diretora e vice-diretora da escola, totalizando cinco professoras, uma especialista e duas profissionais da equipe diretiva entrevistadas.

A escolha pelas professoras do 1º e 2º ano se deu por conta de pertencerem ao ciclo inicial de alfabetização, em conformidade com a BNCC, que determina que “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2018, p. 89).

Por meio dessas entrevistas, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes, compreender como ocorre o processo de ensino, descobrir os fatores que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita, conhecer o método mais utilizado e entender as estratégias adotadas para superar desafios e reduzir a defasagem nas habilidades de leitura e escrita.

Já a escolha pelas professoras do 5º ano, se deu por conta de pertencerem ao último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com essas entrevistas, foi possível compreender o progresso dos estudantes no processo de alfabetização e as intervenções aplicadas pelas professoras para apoiar aqueles com dificuldades. Durante a conversa, foram explorados os fatores que impactam o desempenho dos estudantes em leitura e escrita, bem como o planejamento das atividades voltadas para esses casos. As professoras compartilharam suas experiências, destacando as estratégias utilizadas para minimizar a defasagem nas habilidades de leitura e escrita e promovendo avanços significativos na aprendizagem.

Para as professoras, também foi questionado sobre os conceitos de alfabetização e letramento e sobre as fases da escrita proposto por Ferreiro e Teberosky (1999).

Com as entrevistas realizadas com a especialista educacional e com equipe diretiva (diretora e vice-diretora), foi possível compreender a perspectiva em relação aos estudantes com dificuldades e identificar as ações já implementadas para

enfrentar os desafios existentes durante o processo de alfabetização. A entrevista também explorou as estratégias sugeridas para reduzir essas dificuldades e promover avanços significativos na aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas em ambiente escolar, com horários previamente agendados com as profissionais, antes do horário da entrada do turno ou após o horário da saída. Todas as entrevistas, que estão nos anexos desta dissertação, foram gravadas e transcritas para a posterior análise de dados.

O Quadro 20, a seguir, apresenta a quantidade de professoras e turmas de atuação e a quantidade de especialista e gestoras participantes da entrevista, assim como as respectivas datas de aplicação dos instrumentos.

Quadro 20 - Participantes da pesquisa de campo

| Entrevista realizada em: | Professoras entrevistadas                   | Quantidade |
|--------------------------|---|------------|
| 21/10/2024               | Professora do 1º ano do Ensino Fundamental  | 01         |
| 23 e 24/10/2024          | Professoras do 2º ano do Ensino Fundamental | 02         |
| 28 e 30/10/2024          | Professoras do 5º ano do Ensino Fundamental | 02         |
| 04/11/2024               | Especialista educacional                    | 01         |
| 06/11/2024               | Gestoras                                    | 02         |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Portanto, de forma geral, as entrevistas tiveram como principal objetivo coletar as informações necessárias sobre a visão e as abordagens adotadas pela equipe escolar em relação à função dos professores diante da defasagem nas habilidades de leitura e escrita apresentadas por alguns estudantes da escola.

Descrito o percurso metodológico, na próxima seção, é feita a descrição e análise dos dados obtidos e coletados nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo.

### 3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados gerados por meio das entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. São analisados os resultados das entrevistas realizadas com os professores, com a especialista educacional e gestoras da Escola Estadual Professor José Freire.

Este estudo discute esses dados com base em concepções de autores que tratam das dificuldades de leitura e escrita, relacionando-as aos métodos de alfabetização, ao processo de alfabetização e letramento e às fases da escrita. O objetivo foi que as análises identificassem padrões, relações e *insights* relevantes para a compreensão do nosso problema de pesquisa, que fornecessem suporte teórico para a elaboração do Plano de Ação Educacional. Apresentado no quarto capítulo desta dissertação, o PAE visa aprimorar as práticas pedagógicas dos professores e reduzir as dificuldades dos estudantes da escola na aquisição das habilidades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita.

As respostas foram categorizadas em temas principais para facilitar a interpretação, de acordo com os eixos teóricos. Portanto, esta seção está estruturada em três subseções principais: na primeira subseção (3.3.1), fazemos a caracterização dos profissionais participantes das entrevistas realizadas; na segunda subseção (3.3.2), trazemos as principais dificuldades percebidas e enfrentadas pelas professoras entrevistadas no processo de alfabetização dos estudantes e suas possíveis causas e soluções; na terceira subseção (3.3.3), o conhecimento e a aplicação dos métodos de alfabetização e dos conceitos importantes de alfabetização e letramento e das fases da escrita; e, na quarta e última subseção (3.3.4), a conclusão das análises das entrevistas.

### **3.3.1 Perfil e caracterização das professoras entrevistadas**

Esta subseção tem como objetivo caracterizar os profissionais da escola que participaram das entrevistas realizadas. Assim como detalhado no percurso metodológico, foram entrevistadas cinco professoras, sendo uma professora regente da turma de 1º ano, duas das turmas de 2º ano e duas das turmas de 5º ano. Além das professoras, também foram entrevistadas a especialista, a vice-diretora e a diretora da escola, totalizando oito profissionais entrevistadas, sendo todas professoras.

A análise da formação e da experiência das professoras entrevistadas é fundamental para compreender a qualidade do ensino e as práticas pedagógicas adotadas na escola. Por isso, no Quadro 21, é apresentada a formação e a

experiência de cada professora entrevistada na nossa pesquisa de campo. Ressalta-se aqui, que, por questões de confidencialidade, as professoras entrevistadas são tratadas por codinomes neste texto, sendo utilizadas a sigla PRT (professora regente de turma), numeradas de 1 a 8 (PRT1, PRT2, PRT3, PRT4, PRT5, PRT6, PRT7, PRT8), que é a quantidade total de professoras entrevistadas.

Quadro 21 - Formações e experiências das professoras entrevistadas

| Professora | Efetiva ou designada? | Formação                        |  | Tempo de atuação |         |
|------------|-----------------------|---------------------------------|--|------------------|---------|
|            |                       | Graduação                       | Especialização   | Carreira         | Escola  |
| PRT1       | Designada             | Fonoaudiologia.<br>Pedagogia    | Alfabetização e Letramento                               | 12 anos          | 5 meses |
| PRT2       | Designada             | Normal superior                 | Alfabetização e letramento<br>Educação especial          | 25 anos          | 2 anos  |
| PRT3       | Designada             | Normal superior                 | Alfabetização e Letramento                               | 33 anos          | 12 anos |
| PRT4       | Designada             | Pedagogia.<br>Educação especial | Educação Infantil  | 20 anos          | 1 ano   |
| PRT5       | Efetiva               | Pedagogia                       | Psicopedagogia.<br>Educação especial                     | 20 anos          | 7 anos  |
| PRT6       | Designada             | Pedagogia                       | Educação infantil<br>Gestão educacional                  | 25 anos          | 5 meses |
| PRT7       | Efetiva               | Pedagogia                       | Gestão pedagógica<br>Educação especial<br>Psicopedagogia | 15 anos          | 8 anos  |
| PRT8       | Efetiva               | Letras                          | Gestão educacional                                       | 12 anos          | 4 anos  |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O que podemos verificar com a análise desse quadro é que as professoras entrevistadas possuem uma variedade de formações acadêmicas, refletindo a diversidade de saberes que compõem o campo educacional. Entre eles, destacam-se graduações em Pedagogia, Letras e Normal Superior, com especializações em áreas como Educação Especial, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, e Gestão Pedagógica, o que demonstra uma busca constante por aprimoramento profissional.

Portanto, todas as professoras participantes da pesquisa de campo possuem a formação mínima exigida para o exercício do magistério na Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) que é em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, regulamentada pelo Art. 62 da LDB (Brasil, 1996).

Em relação ao tempo de atuação, os dados revelam uma experiência considerável entre os educadores. Todas as professoras possuem mais de dez anos de atuação na área e a maioria possui mais de um ano de atuação na escola, o que é um ponto positivo, uma vez que a permanência dos professores ao longo dos anos ajuda a consolidar os valores e a cultura da escola, fortalecendo a identidade institucional. Porém, é importante destacar que somente três profissionais entrevistadas possuem vínculo efetivo na escola. Ao mesmo tempo, aqueles que atuam há alguns meses na escola podem trazer uma perspectiva valiosa, especialmente em contextos de renovação e inovação pedagógica.

A experiência acumulada pelas professoras ao longo dos anos é acompanhada por um forte compromisso com a formação continuada, evidenciado pelas diversas especializações e pós-graduações realizadas por elas. Essa característica é essencial para a adaptação às novas demandas educacionais e para a implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Em suma, a caracterização das professoras que participaram das entrevistas, com base em sua formação e tempo de atuação, revela um quadro de dedicação e diversidade que enriquecem o ambiente escolar. Acredita-se que a combinação de experiências variadas e a busca por formação contínua são elementos cruciais para a construção de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades dos nossos estudantes e da sociedade.

A seguir, apresenta-se, nas subseções subsequentes, as análises das respostas das professoras entrevistadas sobre os desafios e possíveis soluções no processo de alfabetização dos estudantes.

### **3.3.2 Desafios no processo de alfabetização: percepções, possíveis causas e soluções apontadas pelas professoras**

Esta subseção tem como objetivo descrever as principais dificuldades percebidas e enfrentadas pelas professoras entrevistadas no processo de alfabetização dos estudantes e suas possíveis causas e soluções. Conforme informado na subseção anterior, utilizamos os codinomes PRT1, PRT2, PRT3, PRT4, PRT5, PRT6, PRT7, PRT8 para tratar as professoras que participaram das entrevistas na pesquisa de campo.

Analisando as entrevistas das professoras que participaram desta pesquisa na Escola Estadual Professor José Freire, podemos destacar os principais fatores apontados como desafios e dificuldades no processo de alfabetização dos estudantes: a própria defasagem de conhecimento, em que muitos estudantes já iniciam determinado ano letivo sem a consolidação de habilidades necessárias e que deveriam ter sido vencidas na etapa anterior; falta de apoio familiar; falta de recursos, de suporte, de estrutura e projetos de incentivo à leitura; falta de conhecimento dos métodos de alfabetização e despreparo dos professores; impactos da pandemia de Covid-19; transtornos psicológicos; desigualdade de oportunidades e falta de interesse dos próprios estudantes.

A questão relacionada à falta de participação e apoio das famílias foi apontada de forma unânime como um dos principais desafios enfrentados pelas professoras no processo de alfabetização dos estudantes, principalmente daqueles estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A entrevistada PRT4 relata que: “São pouquíssimas as famílias que acompanham” e que na última reunião bimestral teve somente cinco responsáveis presentes. A entrevistada PRT1 vai além, opinando:

*Família, que eu acho que é essencial no processo de alfabetização. Muitas vezes a gente não consegue contar com a família. Às vezes porque a família também não teve essa oportunidade de estudar. Não consegue ajudar o aluno. A gente tem crianças ali assim. Mas a gente tem crianças que a família está trabalhando. E aí quando chega em casa, aquela rotina de trabalho. E aí não consegue acompanhar a criança ali naquele tempo que precisa fora da escola (Entrevistada PRT1, 2024)<sup>11</sup>.*

---

<sup>11</sup> Optamos por destacar as falas dos sujeitos da pesquisa utilizando o recurso do itálico, com o objetivo de diferenciá-las das citações diretas de textos teóricos utilizados na dissertação.

A entrevistada PRT3 também critica essa ausência da família, ao afirmar que “Hoje em dia, os pais não têm tempo como os pais tinham antigamente. Os pais hoje têm que trabalhar para ajudar em casa. E deixam o filho um pouco a desejar”. Da mesma forma, a entrevistada PRT7 também relata que observa que muitas famílias não estão envolvidas no processo educativo, o que dificulta a conscientização sobre a importância do apoio familiar na alfabetização e na vida escolar dos estudantes.

A participação das famílias no processo educacional é amplamente reconhecida como um fator crucial para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral das crianças. Inclusive nos documentos oficiais, como a LDB é apontada essa importância, quando a Lei estabelece que educação é um dever da família e do Estado, enfatizando a responsabilidade dos pais na formação dos filhos (Brasil, 1996). O Art. 2º, por exemplo, menciona que a educação, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, o que implica que os pais têm um papel fundamental nesse processo (Brasil, 1996).

Embora a LDB não detalhe extensivamente as obrigações específicas dos pais, a sua inclusão como parte responsável pela educação dos filhos sugere que eles devem participar ativamente na formação e no acompanhamento do desenvolvimento educacional, colaborando com a escola e apoiando a aprendizagem em casa. A articulação entre a escola e as famílias, conforme mencionado anteriormente, também reforça essa responsabilidade compartilhada.

A LDB, inclusive, enfatiza a importância da articulação entre a escola, as famílias e a comunidade. Especificamente, no Art. 12, Inciso VI, é mencionado que a escola deve “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996, p. 27835). Além disso, o Art. 13, Inciso VII, destaca a responsabilidade da escola em “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola” (Brasil, 1996, p. 27835).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 também valoriza a participação das famílias na educação. O Art. 205 estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida em colaboração entre o Estado, a família e a sociedade

(Brasil, 1988). Além disso, o Art. 227 reforça que a família, junto com a sociedade e o Estado, tem o dever de assegurar os direitos das crianças, adolescentes e jovens, incluindo o direito à educação (Brasil, 1988). Outro ponto relevante é o Art. 206, que trata dos princípios da educação, destacando a liberdade de aprender, ensinar e a pluralidade de ideias, o que implica a relevância da contribuição das famílias no processo educativo (Brasil, 1988).

Esses dispositivos ressaltam a necessidade de um envolvimento ativo das famílias no processo educacional, promovendo uma colaboração que visa melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Além dessa questão familiar, outro desafio apontado por mais de uma professora entrevistada está relacionado com a própria defasagem das habilidades necessárias para a idade/série. A professora PRT1 relata que, quando chegou para lecionar na turma, em junho de 2024, com contrato de substituição, as crianças estavam em defasagem em relação às habilidades a serem desenvolvidas durante o ano, mas afirma que nos seis meses que teve *“conseguiu um avanço muito grande.”* Ainda acrescenta: *“Eu sinto não poder ter mais tempo. Fiz o máximo que eu consegui no pouco tempo que eu tive”*.

A professora entrevistada PRT5 ainda aponta que essa defasagem de habilidade e conhecimentos tornam a turma bastante heterogênea, com a presença de estudantes em diferentes níveis de aprendizagem na mesma sala de aula, tornando desafiador o trabalho do educador que precisa atender a todos os estudantes ao mesmo tempo. Sobre essa heterogeneidade, a entrevistada PRT8 menciona que a diversidade dos estudantes que chegam à escola é um grande desafio. Os estudantes vêm de diferentes contextos, com níveis variados de conhecimento e habilidades, o que dificulta a aplicação de um padrão uniforme de ensino.

A professora PRT3 também destaca que são poucos os estudantes que saem do 2º ano já alfabetizados, o que gera preocupações sobre o desempenho deles nos anos seguintes. Ela ainda complementa que a falta de alfabetização adequada pode levar a um sentimento de fracasso, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Esse sentimento de fracasso apontado por ela está, inclusive,

relacionado a uma outra questão destacada pelas outras professoras entrevistadas, que é a falta de interesse e motivação dos próprios estudantes.

O próprio interesse da criança pode ser um fator limitante, afetando sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem, conforme comenta. A professora entrevistada PRT3, afirma que os estudantes frequentemente se sentem frustrados quando não conseguem realizar atividades que deveriam ser simples, e que isso impacta a sua motivação e autoestima.

Essa falta de interesse dos estudantes com dificuldade de aprendizagem nas turmas de alfabetização é um desafio que decorre de uma combinação de fatores pedagógicos, psicológicos e sociais que, quando não abordados adequadamente, podem comprometer o desenvolvimento educacional e emocional das crianças.

Primeiramente, é importante destacar que estudantes com dificuldades de aprendizagem frequentemente enfrentam barreiras para acompanhar o ritmo da turma. Essa desvantagem pode gerar sentimento de frustração e baixa autoestima, levando-os a perder o interesse pelas atividades escolares. Ainda a ausência de resultados positivos pode ser interpretada como incapacidade, o que reduz ainda mais a motivação para o aprendizado.

De acordo com Arroyo (2000), estudantes com dificuldades de aprendizagem frequentemente experimentam sentimentos de exclusão e marginalização dentro do ambiente escolar. Para ele, essas dificuldades podem levar a uma sensação de fracasso e desespero, pois os estudantes se veem incapazes de acompanhar o ritmo da turma e, muitas vezes, são rotulados como "repetentes" ou "defasados". Arroyo destaca que essa experiência não é apenas uma questão acadêmica, mas, também, emocional e social, pois o fracasso escolar se torna um "pesadelo" que perturba os sonhos e aspirações dos estudantes.

Arroyo (2000) sugere que essa situação gera um ciclo vicioso, em que a percepção de fracasso pode afetar a autoestima e a motivação dos estudantes, levando a um afastamento ainda maior do aprendizado. Ele também enfatiza a importância de uma abordagem mais inclusiva e humanista na educação, que reconheça e valorize as diferentes temporalidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes, em vez de simplesmente aplicar uma lógica de exclusão.

Outra questão apontada nas entrevistas está relacionada à questão social e à desigualdade de oportunidades. Há uma comparação entre as vivências dos estudantes, em que alguns têm mais oportunidades fora da escola do que outros, o que impacta diretamente no aprendizado. Sobre essa questão, a professora PRT1 afirma:

*A gente compara muito um aluno. Quais as possibilidades que ele tem. É isso mesmo. As possibilidades que ele tem de vivência do mundo fora da escola. A gente sabe que a criança não aprende só na escola. Ela tem outras vivências que possibilitam a aprendizagem. Essa diversidade financeira, social faz muita falta. A gente não consegue nivelar os meninos nesse sentido (Entrevistada PRT1, 2024).*

Sobre essa questão, a entrevistada PRT6 também cita que se a criança faz parte de um mundo letrado, se está inserida em um mundo de leitura, com acesso a livros, jornais, revistas, se vê um familiar lendo, ela tem mais facilidade no processo de alfabetização. Ela defende que: “uma criança criada no mundo letrado, ela se alfabetiza mais rapidamente e mais maduramente” e “quanto mais essa falta desse universo familiar do letramento, maior é a dificuldade de se alfabetizar na escola”. A educadora menciona que muitas crianças vêm de famílias em que a leitura não é uma prática comum, o que dificulta a inserção delas em um "mundo letrado" e, conseqüentemente, o processo de alfabetização escolar.

Freire (1970) argumenta que a educação é um ato de transformação social e deve ser compreendida como um processo amplo, que ocorre em todos os aspectos da vida. Para ele, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 71). Esse pensamento destaca a natureza dialógica do aprendizado e a importância das experiências cotidianas como parte essencial do processo educativo.

Nesse contexto, a criança aprende também fora do ambiente escolar, ao interagir com a família, a comunidade e a cultura em que está inserida. Segundo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire; Macedo, 2013). Isso significa que, antes mesmo de a criança aprender a ler e escrever, ela já começa a compreender o mundo por meio de suas experiências vividas, observações e interações. Por exemplo, em um contexto familiar, a criança pode aprender valores,

língua e habilidades sociais que complementam e enriquecem o que ela aprende na escola.

Em síntese, para Freire (1970), a educação vai além dos muros da escola. O aprendizado ocorre em todos os espaços de convivência, sendo construído por meio do diálogo, da reflexão e da interação com o mundo. Esse entendimento reforça a importância de valorizar as experiências de vida das crianças como parte integrante e indispensável do processo educativo.

Vygotsky (2007) também enfatiza a importância da educação que ocorre fora dos muros da escola, reconhecendo que o aprendizado não se limita ao ambiente escolar formal. Ele argumenta que a interação social e as experiências culturais que as crianças vivenciam em seus contextos cotidianos são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e psicológico. Segundo ele, o aprendizado ocorre a partir das interações sociais, sendo a linguagem um mediador central nesse processo. O autor introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa o espaço entre o que o indivíduo já sabe e o que ele pode aprender com o auxílio de outros, como pais, amigos, professores ou mesmo por meio de experiências práticas em ambientes fora da escola.

Tanto Vygotsky (2007) quanto Soares (1999) convergem ao enfatizar que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo não se restringem ao espaço formal da escola, mas estão profundamente vinculados às interações sociais e às práticas culturais vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos cotidianos. Para Vygotsky (2007), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal é central nesse processo, pois descreve o espaço entre o que o indivíduo já domina e o que ele pode aprender com o apoio de outras pessoas ou de experiências em ambientes sociais e culturais.

De forma complementar, Soares (1999) amplia essa perspectiva ao relacioná-la com práticas de letramento, ressaltando que o aprendizado da leitura e da escrita está inserido em dinâmicas sociais que extrapolam o contexto escolar, acontecendo em diferentes esferas da vida cotidiana (comunidades, famílias, bibliotecas, espaços culturais e ambientes digitais), evidenciando que a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar formal. A autora argumenta que o letramento envolve práticas sociais em que a leitura e a escrita se inserem, conectando os indivíduos às dinâmicas da sociedade. Assim como Vygotsky (2007), Soares (1999) reconhece a

linguagem como um mediador essencial para conectar os sujeitos aos saberes e dinâmicas da sociedade.

Soares (1999) ainda reforça que é essencial valorizar os saberes que emergem desses contextos, pois eles complementam e enriquecem a formação dos sujeitos. A escola, ao reconhecer essas práticas externas, pode criar pontes significativas entre os conhecimentos formais e os vivenciados no cotidiano dos estudantes.

Portanto, entender que a educação acontece além dos muros da escola reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo dinâmico e plural, que ocorre em múltiplos contextos e com a mediação de diferentes agentes.

Outro desafio apontado pela maioria das professoras entrevistadas está relacionado à falta de recursos, suporte, estrutura e projetos de incentivo à leitura. A entrevistada PRT3 diz que há uma necessidade de mais recursos pedagógicos e suporte, tanto em termos de materiais didáticos, quanto de apoio emocional e pedagógico, para ajudar os estudantes que enfrentam dificuldades. A professora PRT7, apesar de considerar a escola boa, também destaca a carência de materiais pedagógicos e brinquedos lúdicos que são essenciais para a alfabetização.

Já a entrevistada PRT4 pontua especificamente sobre a falta de um projeto de incentivo à leitura. Ela observa que, embora existam aulas de biblioteca, nas quais a professora de ensino faz uso da biblioteca uma vez por semana durante 50 minutos, sendo uma aula com cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não há projetos específicos da escola para incentivar a leitura e aprimorar as habilidades dos estudantes. Ela ainda complementa, dizendo que, com tantas demandas diferentes existentes no cotidiano da escola, essas aulas semanais nem sempre acontecem.

A entrevistada PRT5 pontua que a escola não possui uma biblioteca ativa, pois o espaço destinado à biblioteca está sendo utilizado como sala de aula e não oferece projetos específicos para incentivar a leitura, o que limita as oportunidades de prática e desenvolvimento das habilidades de leitura.

A entrevistada PRT6 também destaca a precariedade do espaço destinado à biblioteca, que limita o acesso dos estudantes a livros e a diferentes estilos de leitura. Ela observa que, apesar de haver verbas para aquisição de livros, não há

espaço adequado para alocá-los, o que impacta negativamente na formação dos estudantes. A professora PRT8 também destaca que a biblioteca da escola está sendo utilizada como sala de aula, o que limita o acesso dos estudantes a materiais de leitura e escrita. Para ela, a falta de um espaço adequado para a biblioteca impacta negativamente o incentivo à leitura.

Devido à utilização da biblioteca como sala de aula, o que compromete sua adequação aos propósitos desse espaço valioso, ela não foi fotografada nem incluída na seção de apresentação da escola nesta dissertação.

Essa questão é bastante preocupante, pois acredita-se que o processo de alfabetização é uma das etapas mais fundamentais na formação dos indivíduos, permitindo a inserção plena na sociedade letrada. Nesse contexto, a biblioteca, por sua vez, bem como os projetos de incentivo à leitura, poderiam desempenhar um papel crucial nesse processo, favorecendo não apenas a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas, também, a formação de leitores críticos e engajados.

A esse respeito, Soares (1999) destaca que alfabetização e letramento são processos complementares e interdependentes. Enquanto a alfabetização refere-se ao domínio do sistema da escrita, o letramento está relacionado às práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos. Assim, para desenvolver esse uso da leitura e da escrita, locais adequados, como a biblioteca, além de recursos pedagógicos, como jogos educativos, materiais multimodais e estratégias interativas, tornam-se essenciais para que o processo de aprendizagem seja mais significativo e contextualizado.

Entende-se, neste estudo, que os projetos de incentivo à leitura, por sua vez, criam ambientes que estimulam o prazer pela leitura desde os primeiros anos escolares. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam, a criança constrói seu conhecimento sobre a linguagem escrita em um processo de interação ativa com o meio. Assim, projetos que promovem o contato com diferentes gêneros textuais, como bibliotecas itinerantes, rodas de leitura e contação de histórias, podem ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer suas habilidades de compreensão e expressão.

O incentivo à leitura também contribui para a formação de vínculos afetivos com os textos, o que é essencial para a consolidação de hábitos leitores. Atividades que envolvem a família, como leitura compartilhada em casa, por exemplo, reforçam a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo, que transcende o espaço escolar.

De acordo com Soares (2003), a família desempenha um papel essencial na formação leitora, pois é nesse ambiente que a criança tem seus primeiros contatos com a linguagem escrita e constrói significados a partir das interações sociais. Além disso, Cunha (2018) ressalta que práticas de leitura no contexto familiar não apenas estimulam o desenvolvimento cognitivo, mas também fortalecem laços afetivos e promovem uma relação positiva com os livros. Dessa forma, quando os pais participam ativamente desse processo, contribuem significativamente para o desenvolvimento do hábito de leitura, tornando-o mais natural e prazeroso.

Assim, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a implementação de projetos de incentivo à leitura são estratégias indispensáveis no processo de alfabetização. Eles não apenas garantem o domínio das habilidades técnicas da leitura e escrita, mas, também, promovem uma formação integral, preparando os estudantes para atuarem em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Outra questão apontada está relacionada com a própria falta de conhecimento dos métodos de alfabetização e o despreparo dos professores. A entrevistada PRT6 observa que muitos professores não têm clareza sobre quais metodologias de ensino estão utilizando, resultando em uma prática pedagógica que é uma mistura de abordagens, sem um foco claro e objetivo. Ela ainda afirma que, embora haja tentativas de adaptar as atividades para atender estudantes com dificuldades, reconhece que esse trabalho ainda é considerado precário e que nem sempre as adaptações são eficazes. Sobre essa adaptação de atividades, a entrevistada PRT8 menciona que, embora o ideal seja adaptar as atividades às necessidades individuais dos estudantes, também entende que isso nem sempre é possível devido às demandas diárias e à carga excessiva de trabalho dos professores.

Já a entrevistada PRT7 disse: *“eu vejo que alguns casos têm despreparo dos professores, que pegam turmas de alfabetização e que não estão preparados para alfabetizar”*, o que impacta negativamente o processo de ensino.

Sabemos que o processo de alfabetização é uma etapa essencial na formação educacional e social dos estudantes, sendo determinante para seu sucesso escolar e para sua inclusão plena na sociedade letrada. Nesse contexto, o conhecimento dos métodos de alfabetização e o preparo adequado dos professores que atuam nas turmas de alfabetização são fatores fundamentais para garantir uma aprendizagem efetiva e significativa.

Soares (1999) ressalta que a alfabetização é um processo complexo que requer a integração entre o domínio do sistema alfabético e a inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Para atender a essas demandas, os professores precisam compreender as diferentes abordagens metodológicas, como o método fônico, o método global, o construtivismo e as metodologias híbridas, escolhendo e adaptando aquelas mais adequadas às necessidades de seus estudantes.

Isso significa que as práticas pedagógicas devem articular a aprendizagem do sistema alfabético com a funcionalidade da leitura e da escrita em diferentes situações sociais (Kleiman, 1995). Para promover uma alfabetização eficaz e um letramento significativo, é fundamental que os professores adotem metodologias ativas e diversificadas, como o uso de textos autênticos, de diferentes gêneros textuais, atividades interativas, rodas de leitura e produção textual em contextos reais.

O preparo dos professores também envolve o domínio de estratégias que possibilitem intervenções pedagógicas eficazes. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita em interação com o meio e a partir de hipóteses sobre como o sistema funciona. Assim, os educadores precisariam estar capacitados para identificar os níveis de desenvolvimento de seus estudantes e promover atividades que favoreçam avanços dentro de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal, conforme proposto por Vygotsky (2007).

Outro aspecto importante apontado por teóricos é a formação continuada dos professores. Estudos indicam que educadores bem preparados tendem a utilizar recursos diversificados e práticas inovadoras, ampliando as possibilidades de

aprendizagem. Segundo Soares (1999), a formação deve ir além dos aspectos técnicos, abrangendo também reflexões sobre o papel social da escola e a promoção de práticas de letramento que dialoguem com a realidade dos estudantes. Dessa forma, é fundamental que os educadores desenvolvam uma visão crítica e contextualizada do ensino, considerando as diversidades culturais, sociais e econômicas que influenciam o aprendizado. Além disso, a formação docente deve estimular a construção de estratégias inovadoras e inclusivas, que envolvam diferentes gêneros e sejam capazes de engajar os alunos e tornar o processo educativo mais significativo e transformador.

Além disso, o conhecimento sobre alfabetização precisa ser contextualizado e culturalmente relevante, assim como destaca Freire (1996) ao afirmar que a educação deve ser uma prática libertadora, capaz de conectar os saberes do educando à sua vivência social. Os professores, nesse sentido, conforme o conceito de ZDP de Vygotsky (2007), atuam como mediadores que ajudam a construir pontes entre o conhecimento escolar e o mundo real, promovendo uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, técnica e crítica.

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores são pilares indispensáveis para o sucesso das turmas de alfabetização. Esses fatores permitem que os educadores não apenas transmitam o domínio da leitura e escrita, mas também inspirem os estudantes a utilizarem essas habilidades de maneira crítica e transformadora.

Além desses aspectos apontados, a entrevistada PRT4 atribui parte da defasagem nas habilidades de leitura e escrita à pandemia de Covid-19. A pandemia de Covid-19 teve um impacto significativo na educação em todo o mundo, e Minas Gerais não foi exceção.

Em março de 2020, o governo mineiro suspendeu as aulas presenciais nas escolas estaduais como medida preventiva contra a disseminação do vírus. Durante esse período de suspensão das aulas presenciais, o estado implementou estratégias de ensino remoto para garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes. Foram utilizados recursos como plataformas *online*, aulas transmitidas pela televisão e distribuição de materiais impressos para alcançar os estudantes sem acesso à internet. Porém, muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso à tecnologia

e à internet, especialmente em áreas rurais ou em comunidades de baixa renda. Isso resultou em desigualdades no acesso à educação e na participação dos estudantes.

Acredita-se que a falta de contato presencial com professores e colegas limitou o engajamento dos estudantes e dificultou a aquisição de habilidades básicas, particularmente para estudantes em fase de alfabetização, acarretando uma perda significativa no processo de aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio relatado tanto pela entrevistada PRT5, quanto pela entrevistada PRT6, está relacionado às dificuldades de aprendizagem devido a problemas pessoais e transtornos psicológicos, causados, inclusive, devido à pandemia. A entrevistada PRT6 menciona que muitos estudantes necessitam de acompanhamento médico e psicológico, além do suporte escolar, para superar suas dificuldades de aprendizagem, em especial após a pandemia. Ela afirma que:

*Num modo geral, eu vejo famílias que não estão em parceria com a escola nesse processo de aprendizagem e alfabetização dos alunos. E hoje, aqui na escola, a grande dificuldade que a gente tem é conscientizar as famílias de que muitos alunos precisam de algo que vai além da escola. Eles precisam de ajuda médica, psicológica, psicopedagógica, pra auxiliar nesse processo de alfabetização dos alunos. Aqui na escola bate muito o aluno com dificuldade de aprendizagem e alunos que precisam de acompanhamento médico (Entrevistada PRT6, 2024).*

A entrevistada PRT5 também acredita que problemas pessoais como transtornos psicológicos e a falta de acompanhamento das famílias nesses casos também contribuem para a defasagem nas habilidades de leitura e escrita.

Além dos desafios identificados pelas professoras entrevistadas no processo de alfabetização dos estudantes, é relevante destacar as soluções que elas apontaram e implementaram, com o objetivo de superar essas dificuldades e enfrentar os obstáculos mencionados. Uma das soluções apontadas pela maioria das professoras participantes está relacionada com a adaptação das atividades, trabalhando com atividades diferenciadas de acordo com as necessidades dos estudantes.

A entrevistada PRT1 menciona que utiliza diferentes métodos de alfabetização, como o método fônico e o silábico, adaptando-se ao que funciona

melhor para cada aluno. Ela acredita que o método que dá certo é aquele que o aluno aprende, e, por isso, é importante personalizar a abordagem de acordo com as necessidades de cada aluno. Ela também enfatiza a importância de trabalhar com materiais concretos, especialmente na alfabetização, como o alfabeto móvel, pois isso ajuda a tornar o aprendizado mais tangível e acessível para as crianças.

Ela também demonstra uma preocupação em trabalhar textos, o que aponta para a necessidade de alfabetizar letrando, como ela mesma diz:

*Eu gosto muito de trabalhar com textos. Eu gosto de trabalhar na perspectiva do texto, mesmo que sejam textinhos pequenos, para que os alunos já tenham uma ideia de que a gente vive num mundo letrado que seja textinhos pequenos, para eles já terem essa ideia de que a gente vive num mundo letrado (Entrevistada PRT1, 2024).*

A entrevistada PRT1, embora manifeste preocupação com a importância de alfabetizar letrando, não aparenta explorar diferentes gêneros textuais de maneira contextualizada, evidenciando suas funções, como, por exemplo, trabalhar bilhete e fazer trocas de bilhetes entre os alunos.

A professora PRT2 também menciona a importância de realizar atividades separadas e diferenciadas para atender às necessidades dos estudantes com diferentes níveis de habilidade, utilizando materiais concretos e atividades de menor dificuldade para melhorar a aprendizagem, principalmente dos estudantes com mais dificuldade. Ela relata que procura utilizar materiais pedagógicos variados, como bingo de sílabas e atividades práticas e lúdicas para facilitar o aprendizado e tornar as aulas mais interativas e significativas.

Já a professora PRT4 também relata que trabalha com atividades diferenciadas, realizando intervenções pedagógicas diárias, como ditados e atividades voltadas para a alfabetização, que incluem formação de palavras e leitura de textos pequenos. Essas atividades são feitas com toda a turma, para que os estudantes com dificuldades não se sintam diferentes.

A fala apresentada apresenta uma prática pedagógica importante, mas talvez apresente um equívoco ao tratar a uniformização das atividades para a turma inteira como uma estratégia positiva, quando, na verdade, a heterogeneidade da turma exige um planejamento mais flexível e personalizado. Trabalhar com uma turma

heterogênea é, de fato, mais desafiador e demanda estratégias variadas que atendam diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos.

Ao aplicar atividades para todos os estudantes da mesma maneira (como ditados e atividades de formação de palavras e leitura), o risco é não considerar as diferenças no ritmo e nas necessidades de cada aluno. Isso pode limitar o avanço dos alunos mais avançados e não proporcionar a atenção necessária para aqueles que têm mais dificuldades. A ideia de que essas atividades devem ser realizadas de forma unificada, para não "destacar" os alunos com dificuldades, pode ser uma tentativa de promover a inclusão, mas também pode resultar em um certo nivelamento por baixo, sem aproveitar o potencial de aprendizagem que a interação entre os alunos de diferentes níveis pode proporcionar.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito defendido por Vygotsky (2007), sugere que é justamente nesse espaço de interação entre os alunos mais avançados e os que estão em estágios iniciais de aprendizagem que ocorrem os maiores ganhos. Quando os alunos mais avançados ajudam os que estão com mais dificuldades, todos têm a oportunidade de desenvolver novas habilidades, e a aprendizagem se torna mais dinâmica e rica. Portanto, trabalhar com atividades diferenciadas não significa apenas aplicar a mesma tarefa para todos, mas adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos, promovendo a colaboração entre eles e criando situações que possam desafiar seus limites cognitivos de maneira progressiva.

A professora PRT5 também menciona que adapta as atividades de acordo com o nível de cada aluno, especialmente aqueles que apresentam dificuldades. Isso permite que todos os estudantes possam participar das atividades de forma adequada ao seu nível de aprendizado. Com as atividades adaptadas, com menor grau de dificuldade e atendendo o nível de desenvolvimento dos alunos, ela inclusive fala que conseguiu alfabetizar um aluno com dificuldade:

*Eu adapto material. Vim adaptando ao longo do ano. Tem um aluno que está em defasagem e possui dificuldades de aprendizagem e que está comigo há dois anos. Outros três eu recebi este ano. Então, eu vim adaptando atividades para esses alunos, e esse aluno que está há dois anos comigo, eu consegui alfabetizar (Entrevistada PRT5, 2024).*

A entrevistada PRT6 é mais uma participante da pesquisa que sugere que os professores adaptem as atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles que apresentam defasagens nas habilidades de leitura e escrita. Isso pode incluir a personalização das tarefas para que sejam mais acessíveis a todos os estudantes. A mesma sugestão é dada pela entrevistada PRT8 para que os professores adaptem as atividades de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, permitindo que cada um progrida em seu próprio ritmo. Para ela, essa abordagem personalizada pode ajudar os estudantes que apresentam defasagens nas habilidades de leitura e escrita.

Sabemos que, no contexto escolar, lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem é um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, em particular, necessitam de estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral. Por isso, trabalhar atividades diferenciadas nesse contexto é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver seu potencial.

Vygotsky (2007) ressalta que a aprendizagem é mediada socialmente e ocorre de maneira mais eficaz dentro da ZDP, ou seja, o espaço entre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender com auxílio. Nesse sentido, atividades diferenciadas desempenham um papel crucial, pois permitem que o professor adapte os desafios às capacidades individuais, oferecendo suporte adequado para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem.

A utilização de estratégias diferenciadas também é defendida por Soares (1999), que aponta a necessidade de integrar práticas de letramento à alfabetização, valorizando contextos reais e significativos para o aluno. Ao trazer atividades que conectem a aprendizagem à vivência cotidiana, os educadores podem facilitar a compreensão e o engajamento dos estudantes que enfrentam barreiras no aprendizado.

Outro ponto relevante, que foi citado nas entrevistas como solução para diminuir as lacunas, é a valorização do trabalho colaborativo entre os estudantes e das metodologias ativas. Segundo Dewey (2010), a educação deve ser prática e baseada na experiência. Assim, atividades em grupo, projetos interdisciplinares e

jogos educativos, por exemplo, podem estimular o envolvimento dos estudantes com dificuldades, promovendo a cooperação e a troca de conhecimentos entre os pares.

A entrevistada PRT5, inclusive, informou, durante a entrevista, que permite que os estudantes sem dificuldades ajudem aqueles que estão com dificuldades, promovendo um ambiente colaborativo, uma espécie de monitoria e colaboração entre os estudantes.

Portanto, a implementação de atividades diferenciadas não apenas promove a aprendizagem efetiva dos estudantes com dificuldades, mas, também, contribui para uma sala de aula mais inclusiva, na qual a diversidade é vista como um recurso pedagógico. Essa abordagem pode exigir preparo e sensibilidade por parte dos professores, bem como o apoio de políticas educacionais que garantam recursos e formação continuada para os profissionais da educação.

Para contornar a falta do espaço da biblioteca e das aulas semanais com a Peub, que já foram apontadas anteriormente como um dos desafios enfrentados no processo de alfabetização dos estudantes, a entrevistada PRT4 menciona que empresta livros e solicita que os estudantes preencham fichas de leitura. Essas fichas devem identificar título, autor, personagens, e explicar o que gostaram ou não no livro. Isso ajuda a incentivar a leitura e a reflexão sobre o que foi lido. A entrevistada PRT5 também conta que, com o objetivo de incentivar a leitura e a compreensão, implementa um projeto de ficha literária, em que os estudantes levam livros para casa, leem e apresentam suas fichas literárias na escola.

Por meio dessa prática, as entrevistadas proporcionam oportunidades de envolvimento dos estudantes com a leitura, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de maneira mais natural e funcional, refletindo interações sociais que eles vivenciarão fora do ambiente escolar.

A análise dos desafios enfrentados no processo de alfabetização revela um cenário complexo e multifacetado, em que a defasagem de habilidades, a heterogeneidade das turmas e a falta de recursos pedagógicos se destacam como obstáculos significativos. As professoras entrevistadas enfatizam a importância do envolvimento ativo das famílias e a necessidade de estratégias diferenciadas para atender às diversas necessidades dos estudantes. Além disso, o impacto da pandemia de Covid-19 exacerbou as dificuldades de aprendizagem, evidenciando a

urgência de um suporte mais robusto e de políticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade no acesso à educação.

Com base nos desafios e soluções apontados pelas professoras entrevistadas, é evidente que o processo de alfabetização demanda estratégias pedagógicas diversificadas, apoio estrutural e um esforço coletivo entre escola, família e comunidade. As dificuldades relatadas, como a defasagem de habilidades, a falta de recursos e o impacto da pandemia, reforçam a necessidade de uma abordagem inclusiva e adaptativa.

As soluções implementadas, como atividades diferenciadas, projetos de incentivo à leitura e práticas colaborativas, mostram-se eficazes para promover o engajamento dos estudantes e superar as barreiras no aprendizado. Além disso, a valorização do letramento como prática social amplia a percepção de que a alfabetização vai além do domínio técnico, envolvendo a formação de leitores críticos e cidadãos plenos.

Portanto, o sucesso no enfrentamento dos desafios na alfabetização depende de um planejamento pedagógico contínuo, de uma prática pedagógica adequada e da integração entre escola e família, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação equitativa e transformadora.

Descritas as principais dificuldades percebidas e enfrentadas pelas professoras entrevistadas no processo de alfabetização dos estudantes e suas possíveis causas e soluções, na próxima subseção, são debatidas as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que participaram das entrevistas na pesquisa de campo.

### **3.3.3 Aplicação prática dos conceitos essenciais de alfabetização: Uma análise da familiaridade e implementação pelos docentes da Escola Estadual Professor José Freire**

O objetivo principal desta subseção é avaliar se os profissionais da Escola Estadual Professor José Freire estão familiarizados com conceitos essenciais para a alfabetização e como os aplicam. Além disso, buscou-se analisar de que maneira os docentes implementam, na prática, os métodos de alfabetização, os princípios de

alfabetização e letramento, bem como as fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Um dos objetivos das entrevistas foi identificar se as professoras entrevistadas compreendiam o conceito de alfabetização e letramento e como alinhavam esse conhecimento às suas práticas pedagógicas.

Para a entrevistada PRT1, alfabetização e letramento são conceitos amplos e interligados. Ela define alfabetização como a capacidade de ler e escrever, permitindo que o aluno se insira no mundo letrado. No entanto, ela enfatiza que a alfabetização vai além da simples decodificação de letras e palavras; trata-se de proporcionar ao aluno a capacidade de descobrir e compreender o mundo ao seu redor. Ela afirma que:

*Alfabetização e letramento são indissociáveis. Alfabetizar letrando é você dar a capacidade para o aluno de descobrir o mundo inteiro. Se a gente for falar de uma maneira mais ampla, é isso. Você possibilitar a ele conhecer o mundo que ele vive. De uma maneira mais enxuta, é ele conseguir estar no mundo letrado, além de ler e escrever. Vai além de decodificar. Mas eu acho que é muito mais amplo do que isso (Entrevistada PRT1, 2024).*

A professora também menciona que letramento envolve a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica no cotidiano, o que implica em uma compreensão mais profunda do que significa ser letrado. Ela acredita que a alfabetização e o letramento são fundamentais para que os estudantes possam interagir com o mundo em que vivem, destacando a importância de se estar inserido em um contexto letrado.

Por outro lado, o letramento é implícito na sua definição de alfabetização, pois envolve não apenas a habilidade de decifrar e escrever, mas também a capacidade de usar essas habilidades de forma crítica e contextualizada na vida cotidiana. A professora acredita que a alfabetização deve ocorrer na idade certa para evitar que as crianças enfrentem dificuldades futuras em sua trajetória escolar.

A professora PRT5 define alfabetização como a aquisição da leitura, dizendo que é “o ato codificar e decodificar”. Isso se refere à habilidade básica de reconhecer letras, formar palavras e ler textos. Por outro lado, para ela, letramento é “você entender o que você está lendo, é a leitura de mundo”. Isso implica não apenas em

decifrar palavras, mas em compreender o significado dos textos e aplicar esse conhecimento em contextos diversos. A professora PRT5, por sua vez, apresenta mais clareza sobre esses conceitos.

A entrevistada PRT7 define a alfabetização como a fase em que as crianças, geralmente até sete anos, aprendem o sistema alfabético, que inclui o reconhecimento de letras, números e a habilidade de ler e escrever. É o processo inicial de ensino que visa que as crianças a decifram e produzam textos. Por outro lado, o letramento é descrito como a "leitura de mundo". Ela enfatiza que muitas crianças podem ser alfabetizadas, ou seja, conseguem ler, mas não têm compreensão do que leem. Já o letramento, para ela, envolve a capacidade de interpretar e dar significado ao que se lê, além de aplicar esse conhecimento em contextos do dia a dia, se aproximando com a ideia de letramento como uso social de leitura e da escrita.

A professora PRT2 também responde que alfabetização e letramento são conceitos interligados, mas distintos. Ela define alfabetização como o processo de ensinar a ler, escrever, interpretar, enfatizando a importância de entender o que se lê e escreve. Para ela, a alfabetização é vista como um passo fundamental para que a criança não fique com defasagem em sua trajetória escolar.

Já a entrevistada PRT6 define alfabetização e letramento como:

*É um processo, todos os dois um processo. Inicialmente, aquele que é aptidão, a habilidade de escrever com alguma mínima compreensão, nos Anos Iniciais, principalmente nos Anos Iniciais. Mas se a gente for falar de ler o mundo, de uma alfabetização mais complexa, de um entendimento maior da língua, por toda a vida... Toda a vida a gente está aprendendo a ler e escrever corretamente. Quanto mais se lê, melhor se escreve, mais se compreende o que lê (Entrevistada PRT6, 2024).*

Para a professora PRT6, os conceitos de alfabetização e letramento não estão muito claros. O letramento parece ser uma continuidade do processo de alfabetização, não processos simultâneos. Uma criança inicia o processo de letramento antes mesmo de estar sendo alfabetizada.

A entrevistada PRT4 define alfabetização e letramento como: "O processo pelo qual o aluno precisa aprender a ler e a compreender o que se leu. Senão, ao

mesmo tempo, ele não está alfabetizado. A partir do momento que ele só lê, e não compreende o que lê”.

Os conceitos de alfabetização e letramento apresentados pelas professoras entrevistadas refletem perspectivas variadas e, em alguns casos, contraditórias, destacando tanto avanços quanto lacunas na compreensão e aplicação desses processos no contexto escolar.

As definições de alfabetização e letramento apresentadas pelas entrevistadas PRT1 e PRT6 se destacam pela tentativa de integrar os dois conceitos como processos amplos e interdependentes. PRT1, por exemplo, reconhece que alfabetização não se limita à decodificação de letras e palavras, mas envolve a inserção no "mundo letrado", enquanto PRT6 enfatiza que a alfabetização é um processo contínuo de aprendizado. Essas visões estão alinhadas ao pensamento de Soares (1999), que defende a interligação entre alfabetização e letramento, enfatizando que o domínio do sistema alfabético deve ocorrer em conjunto com a capacidade de aplicar esse conhecimento em práticas sociais significativas.

Contudo, apesar de compreenderem essa interdependência, as professoras, em suas práticas, podem não explorar plenamente o potencial transformador do letramento, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes, como proposto por Freire (1987), que argumenta que a alfabetização deve ser um processo que emancipe o indivíduo, conectando-o criticamente ao mundo ao seu redor. Isso exige práticas pedagógicas que vão além do funcionalismo e promovam a reflexão crítica sobre o texto e o contexto social.

As professoras PRT5 e PRT7, por outro lado, apresentam definições mais segmentadas, tratando alfabetização como o domínio técnico de leitura e escrita, enquanto o letramento é descrito como "*a leitura de mundo*". Embora essas definições capturem aspectos importantes dos conceitos, elas reforçam uma separação que, na prática pedagógica, pode levar a abordagens fragmentadas, com foco excessivo na aquisição de habilidades técnicas antes da introdução das práticas de letramento. Essa visão dicotômica pode levar a uma abordagem pedagógica fragmentada, que não integra esses processos de maneira fluida e contextualizada e contrapõe-se à ideia de que alfabetização e letramento devem

ocorrer simultaneamente, como parte de um processo integrado, conforme defendido por Ferreiro e Teberosky (1999).

Soares (1999) argumenta que alfabetização e letramento são processos interdependentes e que, na prática pedagógica, eles devem ser trabalhados simultaneamente. A ênfase exclusiva na aquisição técnica da leitura e escrita (alfabetização) pode restringir o aprendizado a um nível funcional, desconsiderando o potencial transformador da educação, que inclui a habilidade de interpretar, criticar e agir sobre o mundo por meio do conhecimento letrado.

As descrições de letramento como a "capacidade de interpretar" ou "aplicar a leitura no cotidiano" apresentadas por PRT2, PRT4 e PRT7, embora válidas, tendem a simplificar um conceito que, segundo Soares (1999), é mais amplo e inclui práticas culturais, sociais e tecnológicas de leitura e escrita. Limitar o letramento a uma funcionalidade básica pode não atender às demandas de uma sociedade complexa e globalizada, em que o acesso crítico à informação é essencial.

Além disso, a visão de letramento como exclusivamente a "*leitura de mundo*" pode não captar sua amplitude. O letramento, conforme Soares (1999), abrange não apenas a compreensão dos textos, mas também a capacidade de interagir com eles em diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos. Essa visão mais abrangente permite que a prática pedagógica não só ensine a ler e escrever, mas também a utilizar essas habilidades para interpretar e participar ativamente da sociedade.

A falta de clareza e consistência conceitual em algumas respostas, como a da PRT6, que descreve alfabetização e letramento como processos paralelos, mas não os diferencia claramente, pode dificultar a prática pedagógica. Conforme Vygotsky (2007), para que os educadores possam mediar o aprendizado de maneira eficaz, eles precisam ter uma compreensão sólida dos conceitos que embasam suas práticas.

Embora as definições apresentadas mostrem esforços das professoras em compreender e aplicar alfabetização e letramento, há um desafio claro na integração desses conceitos de forma prática e crítica. A separação entre alfabetização e letramento apresentada por algumas entrevistadas pode comprometer o

desenvolvimento de uma pedagogia que conecte o aprendizado técnico ao engajamento social e à reflexão crítica.

Para superar essas limitações, acredita-se que é essencial investir em formação continuada que aprofunde a compreensão teórica e prática dos educadores sobre alfabetização e letramento, promovendo práticas pedagógicas mais integradas e contextualizadas. A alfabetização não pode ser tratada apenas como o primeiro passo, mas como parte de um processo contínuo que inclua o letramento como ferramenta para a cidadania ativa e crítica dos estudantes.

Inclusive, a professora PRT3 cita que se tivesse mais tempo para ler para estudar, para fazer cursos, destacando a importância de os professores fazerem cursos de aperfeiçoamento e, também, de existir dentro da própria escola, nas reuniões de Módulos, troca de experiências entre os professores, o que, segundo ela, não acontece.

Em relação aos métodos de alfabetização utilizados pelas professoras entrevistadas, a entrevistada PRT6 expressa que, embora tenha um conhecimento teórico sobre alfabetização e letramento, sua familiaridade prática com esses conceitos é limitada, especialmente porque ela está atuando pela primeira vez com turmas do 1º ao 5º ano. Ela menciona que, anteriormente, trabalhou com segmentos mais avançados da educação, como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, o que a deixou menos familiarizada com as metodologias específicas de alfabetização para os Anos Iniciais.

No entanto, ela reconhece a importância de se atualizar e aprender sobre os métodos de alfabetização, afirmando que, se não buscar esse conhecimento, acabará utilizando uma abordagem mista e não estruturada. Ela observa que muitos professores também não têm clareza sobre quais métodos estão utilizando, resultando em uma prática pedagógica que carece de foco e consistência.

A professora PRT1 conhece e utiliza diferentes métodos de alfabetização, como o fônico, silábico e global. Ela acredita que não existe um método único que funcione para todos os estudantes e, por isso, faz um misto de abordagens para atingir todas as crianças na sala. Essa flexibilidade permite que ela adapte seu ensino às necessidades individuais dos estudantes.

A professora entrevistada PRT4 menciona os diferentes métodos de alfabetização, como o método fônico, silábico e alfabético, e expressa uma preferência pelo método fônico, que considera mais eficaz. Isso indica que ela possui um entendimento teórico sobre as abordagens de ensino. A entrevistada PRT5 também menciona o uso de diferentes métodos de alfabetização, como o fônico e o silábico, destacando que o método fônico é o que mais utiliza. Isso mostra sua flexibilidade e conhecimento sobre diferentes abordagens que podem ser eficazes para atender diferentes estudantes.

Já a entrevista PRT2 demonstra não conhecer ou dominar outros métodos de alfabetização, pois ela relata que utiliza principalmente o método silábico, que é o que ela considera mais tradicional e que domina melhor, sem mencionar outros métodos conhecidos. Ela aplica esse método em suas aulas, utilizando atividades como formação de sílabas, ditados e leitura de palavras.

A entrevistada PRT3 relata que trabalha com o método silábico. Apesar de não ter mencionado o nome do método, ela diz que:

*Trabalho com um joguinho. Eu cortei as letrinhas. Aí o B com A para formar as palavrinhas, as sílabas. Primeiro as vogais, depois as consoantes. Então vamos juntando as sílabas. Qual que é a sílaba diferente? Pega o L com A, para eles entenderem primeiro. Porque depois, se você mostrar as sílabas direitinho, eles conseguem juntar as palavras, eles conseguem. O mais difícil é o encontro consonantal das palavras (Entrevistada PRT3, 2024).*

Os métodos utilizados pelas professoras entrevistadas refletem diferentes níveis de conhecimento teórico e prático sobre alfabetização e letramento, evidenciando a importância de adaptar as abordagens às necessidades dos estudantes e às condições de ensino.

A flexibilidade destacada por algumas professoras, como a PRT1, que utiliza uma combinação de métodos fônico, silábico e global, demonstra uma tentativa de atender às demandas de turmas heterogêneas. Essa prática dialoga com os princípios defendidos por Soares (1999), que reforça que alfabetização e letramento são processos complementares e que estratégias diversificadas podem enriquecer o aprendizado, conectando o domínio do código escrito às práticas sociais de leitura e escrita.

Por outro lado, a falta de clareza ou domínio de diferentes métodos mencionada por outras entrevistadas, como a PRT6, aponta para a necessidade de formação continuada. Vygotsky (2007) destaca que a mediação pedagógica é essencial para que os estudantes avancem em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal. No entanto, para que essa mediação seja efetiva, é imprescindível que os educadores dominem e apliquem metodologias adequadas e estruturadas.

A preferência por métodos específicos, como o fônico, mencionada pelas professoras PRT4 e PRT5, também reflete uma busca por práticas que sejam eficazes no ensino do sistema alfabético. Estudos como os de Moraes (2012) mostram que o método fônico favorece a consciência fonológica, etapa fundamental no processo de alfabetização. Moraes (2012) destaca que o método fônico, que traz “reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em sua notação escrita, de modo a promover determinadas habilidades de consciência fonológica”, é particularmente eficaz em contextos em que os estudantes enfrentam desafios no processo de alfabetização, como falta de acesso a práticas letradas no ambiente familiar.

A abordagem sistemática e explícita do método fônico facilita o aprendizado inicial da leitura, fornecendo ferramentas claras para que os estudantes compreendam e dominem o sistema alfabético. No entanto, conforme apontado por Ferreira e Teberosky (1999), é crucial que esses métodos sejam contextualizados e articulados com práticas de letramento para que o aprendizado seja significativo.

Os relatos das professoras entrevistadas revelam tanto os avanços quanto os desafios no uso de métodos de alfabetização. Enquanto algumas práticas demonstram flexibilidade e inovação, outras carecem de clareza e estrutura, evidenciando a necessidade de formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A alfabetização eficaz requer não apenas o domínio técnico das metodologias, mas também a capacidade de integrar essas práticas ao contexto sociocultural dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

Também observamos que, embora algumas professoras estejam conscientes da importância do letramento no processo educativo, há uma predominância de

práticas voltadas à alfabetização tradicional, com foco no domínio técnico do sistema alfabético.

De acordo com Soares (1999), o letramento vai além da alfabetização, pois envolve a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita, permitindo-lhes compreender e interagir com os textos em contextos reais. Algumas professoras, como a PRT1, demonstram uma tentativa de trabalhar com o letramento ao integrar atividades relacionadas ao uso de textos no ensino. Ela menciona que busca introduzir os estudantes ao "mundo letrado" utilizando textos pequenos para que compreendam a funcionalidade da leitura e escrita em suas vidas cotidianas.

Por outro lado, há relatos que sugerem limitações no entendimento prático do letramento. A professora PRT6, por exemplo, reconhece que sua experiência em turmas de Anos Iniciais é recente e aponta uma carência de conhecimento consolidado sobre alfabetização e letramento, o que reflete na aplicação de abordagens mistas e não estruturadas. Isso evidencia que, sem uma formação aprofundada, a prática pedagógica pode se restringir ao ensino técnico do sistema alfabético, sem conectar os estudantes às práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, as professoras que priorizam métodos como o silábico, como a PRT2 e a PRT3, mostram um foco maior no aprendizado mecânico das letras e sílabas, com menor ênfase em atividades que explorem a leitura e a escrita em contextos sociais reais. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que o processo de aprendizagem da escrita deve ser interativo e conectado à vivência da criança, algo que pode ser limitado quando os métodos são restritos a exercícios técnicos.

A prática de alfabetizar letrando é especialmente importante porque a mera decodificação de palavras não garante a compreensão textual. Como enfatiza Kleiman (1995), o letramento está relacionado à inserção dos indivíduos em práticas sociais que envolvem a escrita. Assim, ao ensinar a ler e escrever dentro de contextos significativos, os educadores preparam os estudantes para lidar com os desafios da vida cotidiana, da participação cidadã e do acesso à cultura escrita.

Além disso, Freire (1987) reforça a ideia de que a alfabetização deve ser um ato político e libertador. Para ele, ensinar a ler e escrever é ensinar a "ler o mundo". Nesse sentido, alfabetizar letrando é dar aos estudantes as ferramentas necessárias

para interpretar criticamente a realidade e atuar sobre ela, o que é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), regulamentada em 2017, também reconhece a importância de integrar alfabetização e letramento. O documento estabelece que a alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada, garantindo que os estudantes desenvolvam competências para compreender, interpretar e produzir textos em diferentes gêneros e suportes.

Com a realização das entrevistas, também procuramos investigar se as professoras entrevistadas conhecem e aplicam as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999), que auxiliam na identificação dos problemas relacionados à aquisição da escrita.

A professora entrevistada, PRT1, ao ser questionada se conhece as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999) e se tem o costume de fazer um diagnóstico periódico da escrita dos estudantes, responde:

*Sim, tenho e faço. Eu gosto de fazer, no 1º ano eu não faço muito o ditado conceitual, mas nos outros eu gosto mais de fazer o ditado conceitual, no início do bimestre, no fim de um bimestre pro outro, começando o outro e seguir isso até o final do ano. Acho que a gente consegue ter um diagnóstico bem legal da escrita, da evolução deles. No 1º ano, eu não fiz o ditado conceitual, eu fiz o ditado de acordo com as palavras que eu estava trabalhando. E aí a gente vê também essa evolução (Entrevistada PRT1, 2024).*

Ela menciona que utiliza os conceitos das fases da escrita para elaborar atividades que atendam às necessidades de cada aluno. Ao identificar em que fase de escrita um aluno se encontra, ela pode direcionar as atividades de forma a promover o avanço na aprendizagem. A professora acredita que saber identificar qual atividade será mais benéfica para um aluno é crucial para ajudá-lo em seu processo de alfabetização. Portanto, a utilização das fases da escrita é parte integrante de sua abordagem pedagógica, permitindo um ensino mais direcionado e individualizado.

Já a entrevistada PRT2 responde:

*Sim, eu tento fazer. Eu não sei, assim, de cor. Eu tenho que ir pegar o livro e ir verificando ali no livro, na apostila. Mas eu tento fazer, sim.*

*Faço esse acompanhamento por bimestre. De leitura e escrita. Faço um ditado de palavrinhas. A formar a palavrinha mesmo. Dito uma palavrinha, ele vai ter que pegar as letrinhas lá recortadas, as sílabas, e formar a palavrinha. Às vezes eu dou uma figura e ele tenta montar, pegando as sílabas dos papéis e montar na frente (Entrevistada PRT2, 2024).*

A professora também menciona que tem conhecimento sobre as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky e tenta realizar diagnósticos periódicos da escrita dos estudantes para acompanhar seu progresso. Porém, ela diz que não sabe as fases de cor e que precisa consultar em livros e apostilas.

A fala da professora PRT2 revela uma conscientização sobre a importância das fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky para o diagnóstico do desenvolvimento dos alunos. No entanto, o fato de ela precisar consultar materiais como livros e apostilas para lembrar as fases, sugere uma falta de familiaridade ou de domínio pleno do conceito, o que pode impactar a precisão e a agilidade no acompanhamento do progresso dos estudantes. A dependência de fontes externas pode ser um indicativo de que, apesar de reconhecer a relevância da teoria, a aplicação prática das fases da escrita ainda não está totalmente internalizada ou incorporada ao seu processo de ensino. Esse ponto merece reflexão, pois a maior fluência no uso dessas fases poderia contribuir para uma intervenção mais eficaz e personalizada nas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A professora PRT3 menciona que tem algum conhecimento sobre as fases da escrita, mas não parece utilizar essa teoria de maneira formal no processo de alfabetização de seus estudantes. Ela reconhece algumas das fases, como a pré-silábica e a silábica, mas não se aprofunda na aplicação dessas fases em sua prática pedagógica.

Em vez disso, ela foca em estratégias práticas, como a avaliação da escrita por meio de ditados e produção de frases, em que os estudantes copiam e praticam a escrita de forma mais direta. Ela utiliza palavras diferenciadas para trabalhar aspectos como pontuação e letra maiúscula, mas não menciona um uso sistemático das fases da escrita no desenvolvimento do ensino.

Portanto, embora a professora tenha um conhecimento básico sobre as fases, ao invés de classificar rigorosamente as etapas teóricas de desenvolvimento da

escrita, ela parece preferir uma abordagem mais prática e imediata para atender às necessidades de seus estudantes.

A entrevistada PRT4 menciona que não acompanha ou utiliza as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky, especialmente no 5º ano. Ela admite que há muito tempo não trabalha com turmas de alfabetização e, portanto, não tem familiaridade recente com essas fases.

Em vez disso, ela se concentra mais nos métodos de alfabetização, como o fônico, e na aplicação de atividades práticas para auxiliar seus estudantes em habilidades de leitura e escrita, como ditados e formação de palavras, sem fazer um diagnóstico formal das fases da escrita.

A professora PRT5 conhece e utiliza as fases da escrita em sua prática pedagógica. Ela menciona que aplica a teoria das fases da escrita ao adaptar o material de acordo com o nível de cada aluno. Essa prática permite que ela ofereça atividades que atendam às necessidades específicas de cada estudante, especialmente aqueles que estão em processo de alfabetização e apresentam defasagens nas habilidades de leitura e escrita.

A professora demonstra que reconhece que os estudantes não estão no mesmo nível de desenvolvimento, então prepara atividades diferenciadas para os estudantes que ainda não dominam completamente a escrita, contribuindo para o avanço deles em suas respectivas fases de aprendizado. Essa prática reflete um entendimento profundo das etapas que os estudantes atravessam à medida que se tornam mais proficientes em leitura e escrita.

A professora PRT6 revela que, atualmente, não tem um conhecimento aprofundado sobre as fases da escrita, especialmente porque é sua primeira experiência trabalhando com turmas do 1º ao 5º ano. Ela menciona que antes estava mais envolvida com o ensino em segmentos mais avançados, como os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o que a deixou menos familiarizada com as metodologias e as nuances do ensino da alfabetização nos Anos Iniciais.

Ela também reconhece que há uma necessidade de diagnosticar as habilidades de escrita dos estudantes, mas admite que essa prática ainda não foi implementada de forma sistemática na escola. A entrevistada entende que observar

as fases da escrita poderia ser uma estratégia importante para monitorar o progresso dos estudantes, mas até o momento, não havia uma solicitação ou prática regular nesse sentido com a equipe de professores da escola. Expressa, desse modo, a intenção de melhorar nessa área e a importância de compreender melhor esses processos para poder orientar eficazmente os estudantes que apresentam defasagens nas habilidades de leitura e escrita.

A análise do conhecimento das professoras entrevistadas em relação às fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999) revela importantes disparidades que impactam a prática pedagógica. Algumas professoras, como a PRT1, demonstram um entendimento claro e aplicam esse conhecimento de forma sistemática, utilizando as fases da escrita para diagnosticar e acompanhar a evolução de seus estudantes. Essa abordagem reflete uma compreensão profunda da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), que enfatiza a importância de reconhecer as etapas pelas quais os estudantes passam na alfabetização. As autoras argumentam que “a compreensão das fases do desenvolvimento da escrita possibilita uma intervenção pedagógica mais assertiva”.

No entanto, outras entrevistadas, como PRT2 e PRT4, expressam um conhecimento superficial sobre as fases, reconhecendo algumas, mas não utilizando esse entendimento de maneira organizada em suas aulas. O fato da professora PRT2 depender de consulta constante a livros e apostilas para aplicar as fases da escrita demonstra uma falta de familiaridade que pode limitar sua eficácia como educadora.

A teoria das fases da escrita é importante para auxiliar o diagnóstico da escrita do estudante e promover uma prática pedagógica que atenda às necessidades específicas das crianças em processo de aquisição da escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam que o conhecimento das fases é essencial para que o professor possa estruturar atividades que respeitem e potencializem o desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Além disso, a professora PRT6 admite não ter um conhecimento aprofundado sobre as fases da escrita, o que é indicativo de uma falta de formação contínua e apoio nas práticas pedagógicas. Essa situação destaca um desafio significativo na formação de professores, uma vez que a alfabetização é construída sobre uma base

teórica sólida que deve ser integrada à prática. A ausência desse conhecimento pode resultar em uma abordagem pedagógica limitante, que não considera as especificidades do desenvolvimento da escrita entre os estudantes.

Assim, embora algumas professoras demonstrem um entendimento claro e aplicado das fases da escrita, outras revelam lacunas significativas em seu conhecimento. Essa diversidade aponta para a necessidade de programas de formação continuada que fortaleçam a compreensão teórica e a uniformização dos conhecimentos da equipe escolar, garantindo que todos os educadores aprimorem suas práticas e possam oferecer um ensino de qualidade, que respeite o desenvolvimento individual de cada aluno.

A alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento humano, social e cultural, mas a forma como ela é conduzida no ambiente escolar influencia diretamente a qualidade desse aprendizado. No contexto educacional contemporâneo, o conceito de alfabetizar letrando se tornou central, pois reconhece que aprender a ler e escrever vai além da simples decodificação de letras e sons. Esse processo une a alfabetização à prática do letramento, ou seja, à capacidade de usar a linguagem de forma funcional e significativa em diferentes contextos sociais.

De acordo com Soares (2014), alfabetizar significa ensinar os estudantes a dominar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar implica no desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais reais e diversificadas. Dessa forma, alfabetizar letrando é integrar esses dois processos, garantindo que os estudantes não apenas aprendam a decifrar palavras, mas, também, compreendam os usos e significados da linguagem em contextos concretos e diversos.

Na próxima subseção, é apresentada a conclusão das análises das entrevistas realizadas, que fornecem diretrizes para a elaboração do Plano de Ação Educacional.

### **3.3.4 Conclusão das análises das entrevistas**

As entrevistas realizadas com as professoras da Escola Estadual Professor José Freire permitiram uma compreensão sobre os desafios e soluções relacionados

ao processo de alfabetização e letramento no contexto escolar. Ao analisar os dados, foi possível identificar padrões, lacunas e avanços na compreensão e aplicação prática desses conceitos pelas professoras entrevistadas.

Os desafios apontados pelas professoras são multifacetados, incluindo a defasagem de habilidades, a falta de recursos pedagógicos, desigualdades socioeconômicas, baixa participação das famílias e impactos da pandemia de Covid-19. Esses fatores têm contribuído para dificuldades no aprendizado de leitura e escrita, especialmente em turmas heterogêneas, nas quais os estudantes apresentam diferentes níveis de desenvolvimento.

Outro ponto significativo foi a falta de clareza ou conhecimento consolidado sobre os métodos de alfabetização. Embora algumas professoras, como a PRT1, demonstrem flexibilidade e tentem adaptar abordagens como os métodos fônico, silábico e global, outras, como a PRT6, relatam limitações em sua prática, evidenciando a necessidade de formação continuada para o aprimoramento pedagógico.

Os relatos indicam uma compreensão variada sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Professoras como a PRT1 e a PRT6 destacaram a interdependência entre os dois processos, alinhando-se à perspectiva de Soares (1999), que defende que alfabetização e letramento devem ocorrer simultaneamente. No entanto, outras professoras, como a PRT5 e a PRT7, apresentam uma visão mais segmentada, tratando alfabetização como o processo técnico de leitura e escrita e o letramento como “a leitura de mundo”. Essa separação pode limitar a integração desses conceitos na prática pedagógica.

Paulo Freire (1987) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destacando a importância de uma alfabetização que conecte o aprendizado técnico ao contexto sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, a lacuna entre teoria e prática observada em algumas entrevistadas reforça a necessidade de formações que promovam uma compreensão mais abrangente desses conceitos.

As professoras demonstraram esforços para enfrentar os desafios por meio de atividades diferenciadas, adaptação de materiais e incentivo à leitura. Por exemplo, a PRT1 relatou o uso de textos pequenos para introduzir os estudantes ao “mundo letrado”, enquanto a PRT5 destacou a implementação de projetos como

fichas literárias, promovendo o engajamento dos estudantes com a leitura em casa e na escola.

Essas práticas reforçam a ideia de que a alfabetização deve ser contextualizada e significativa, como defendido por Ferreiro e Teberosky (1999), que apontam que o aprendizado da escrita ocorre em interação com o meio. Além disso, a importância de atividades lúdicas e colaborativas foi destacada como uma forma eficaz de envolver os estudantes e atender às diversas necessidades da sala de aula.

Algumas professoras, como a PRT1 e a PRT5, demonstraram um bom entendimento das fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), utilizando diagnósticos periódicos para monitorar o progresso dos estudantes e adaptar as atividades às suas necessidades. No entanto, outras entrevistadas, como a PRT6, indicaram limitações em sua compreensão e aplicação dessas fases, sugerindo a necessidade de formação específica para fortalecer essas práticas.

É essencial que as professoras não apenas reconheçam os métodos de alfabetização e as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky, mas também os integrem de forma consistente em suas práticas pedagógicas, conforme indicado na BNCC (Brasil, 2018) que enfatiza a contextualização da alfabetização para desenvolver competências mais amplas nos estudantes.

Os relatos das professoras revelam uma complexidade no processo de alfabetização e letramento, marcada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Apesar das dificuldades, as soluções implementadas demonstram comprometimento e criatividade por parte das educadoras. Para avançar, é essencial fortalecer o suporte aos professores e criar condições que favoreçam a formação de leitores críticos e cidadãos plenos.

Portanto, para que se alcance um ensino mais equitativo e transformador, que supere as desigualdades e diminua a defasagem nas habilidades de leitura e escrita, é prudente implementar um Plano de Ação Educacional que inclua a formação contínua dos professores, a reestruturação do espaço físico da biblioteca e a criação de projetos que incentivem a leitura. A integração entre escola e família também se mostra fundamental para fortalecer a alfabetização e o letramento, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso à leitura e à

escrita. Somente por meio de uma abordagem integrada e contextualizada será possível superar os desafios identificados e promover um aprendizado significativo que contribua para a formação plena dos estudantes na sociedade letrada contemporânea.

Dessa forma, apresentamos, adiante, o Quadro 22, que sintetiza as considerações gerais dos participantes desta pesquisa sobre os principais desafios que impactam negativamente os estudantes. Com uma abordagem eficaz, por meio de um Plano de Ação Educacional, acreditamos que esses desafios podem ser superados, reduzindo as dificuldades dos estudantes nas habilidades de leitura e escrita ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa estratégia contribuirá para o desenvolvimento de suas habilidades e a manutenção de um desempenho escolar satisfatório. No Quadro 22 são destacados os principais problemas identificados na pesquisa de campo, com suas respectivas ações:

Quadro 22 - Principais desafios identificados na pesquisa de campo e ações correspondentes

| Eixos temáticos          | Desafios identificados   | Ações do PAE                        | Etapas de cada ação   |
|--------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Família e escola         | Foi apontada por todas as professoras alfabetizadoras a falta da participação das famílias na vida escolar dos estudantes. | Integração entre família e escola   | <p>1 - Reuniões de pais e mestres: realizar encontros regulares com a participação dos pais, para discutir o andamento da aprendizagem dos estudantes e promover a colaboração entre família e escola.</p> <p>2 - Programas de apoio educacional: criar programas que incentivem a participação dos pais nas atividades escolares, como oficinas de leitura e escrita que envolvam a família no processo educativo.</p> <p>3 - Eventos de Conscientização: organizar campanhas e eventos que promovam a importância da alfabetização e do letramento, com palestras e oficinas que ajudem os pais a apoiar seus filhos em casa.</p> |
| Formação dos professores | Foi percebido nas entrevistas uma falta de entendimento em relação aos conceitos de alfabetização e                        | Formação continuada dos professores | 1 - Módulos de capacitação: criar um programa contínuo de formação que inclua temas como metodologias ativas, estratégias de alfabetização e letramento, gestão   |

| Eixos temáticos                | Desafios identificados  | Ações do PAE                                    | Etapas de cada ação  |
|--------------------------------|---|---|--|
|                                | letramento, sobre os métodos de alfabetização e e sobre as fases da escrita.  |   | <p>de sala de aula e avaliação da aprendizagem.</p> <p>2 - Mentoria e observação: estabelecer um sistema de mentoria em que professores experientes orientem os novos docentes, além de promover observações de aula para troca de práticas pedagógicas.</p> <p>3 - Grupos de estudos: formar grupos de estudo para discussão de teorias e práticas inovadoras, incentivando a pesquisa e a análise crítica das metodologias de ensino adotadas na escola.</p> |
| Projeto de incentivo a leitura | Foi relatado nas entrevistas a falta de um espaço físico para a biblioteca e a necessidade da implantação de um projeto da escola que incentive a leitura para os estudantes. | Implementação de projeto de incentivo a leitura | <p>1 - Implantação de um projeto de incentivo à leitura com desafios literários.</p> <p>2 - Rodas de conversa, contação de história.</p> <p>3 - Envolvimento das famílias.</p>   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com o intuito de reduzir as dificuldades nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes da Escola Estadual Professor José Freire, no quarto capítulo é apresentado o Plano de Ação Educacional a ser implementado na instituição, abordando as estratégias de execução do plano e os resultados esperados.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O problema de gestão abordado nesta pesquisa foi apresentado na introdução, juntamente com os objetivos e a relação com o caso estudado. No segundo capítulo, foram discutidos os desafios enfrentados pelos estudantes nas habilidades de leitura e escrita ao final dos Anos Iniciais. Já no terceiro capítulo foram exploradas as concepções teóricas sobre alfabetização e letramento, descrito o percurso metodológico da pesquisa e analisados os dados obtidos nas entrevistas realizadas.

Neste quarto capítulo, é apresentada uma proposta para mitigar as dificuldades de alfabetização identificadas nos estudantes, com base na análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Assim, foi possível elaborar o PAE fundamentado nos principais resultados da pesquisa realizada na Escola Estadual Professor José Freire. Essas ações são consideradas fundamentais para enfrentar os problemas destacados no Quadro 22, ao final do capítulo 3.

A pesquisa de campo revelou três principais problemas que afetam a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes na escola. O primeiro deles é a necessidade de fortalecer a integração entre as famílias e a escola, de modo a oferecer maior suporte aos estudantes durante o processo de alfabetização e em sua trajetória escolar. O segundo problema está relacionado à possível falta de alinhamento das práticas de alfabetização e letramento com metodologias mais eficazes, destacando a importância da formação contínua dos professores para o aprimoramento das estratégias pedagógicas. Já o terceiro desafio consiste na falta de um espaço físico para a biblioteca escolar e para a necessidade de implantação de um projeto de incentivo à leitura.

Para enfrentar os problemas identificados, foram propostas três ações principais no PAE. A primeira ação consiste em reuniões, programas de apoio educacional e eventos de conscientização para atender a questão sobre a integração família e escola. A segunda ação se configura como módulos de capacitação com palestras, cursos e oficinas para fornecer uma formação continuada para os professores, mentoria e observação para que professores mais experientes orientem novos docentes e grupos de estudos para discussão de teorias

e práticas inovadoras, incentivando a pesquisa e a análise crítica das metodologias de ensino adotadas na escola. A terceira ação consiste na implantação de um projeto de incentivo à leitura voltado para todos os estudantes do 1º ao 5º ano da escola.

As ações propostas estão embasadas em concepções teóricas fundamentais para o processo de alfabetização, detalhadas no capítulo 3 desta dissertação. Entre os conceitos destacados, estão os métodos de alfabetização, que consistem em diferentes técnicas para ensinar leitura e escrita, cada uma com estratégias e princípios pedagógicos específicos. Também foram abordados os conceitos de alfabetização e letramento, ambos essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita.

Outro aspecto crucial é a compreensão das fases da escrita, conforme descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), que explicam o desenvolvimento da escrita infantil, desde os rabiscos iniciais até a escrita convencional. Essas fases são indispensáveis para que os educadores possam orientar os estudantes de maneira adequada em cada etapa do aprendizado, oferecendo suporte consistente e eficaz para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Essas ações correspondentes são desenvolvidas nas subseções “4.1 Integração entre família e escola: etapas de um plano de ação”; “4.2 Formação continuada para professores”; e “4.3 Implantação de um projeto de incentivo à leitura”.

Na apresentação do PAE, utilizamos a ferramenta do método 5W2H que, conforme Paula (2015) afirma, é:

Uma simples metodologia que ajuda muito na execução e sobretudo no controle das tarefas da sua empresa. Isso pode significar uma tremenda economia de tempo e recursos, deixando de lado dúvidas e discussões em relação a execução dos planos e ganhando em seu lugar muito mais produtividade. Isso porque tudo fica muito mais claro e a atribuição de atividades de cada colaborador será imediatamente beneficiada. Ou seja: os envolvidos em um projeto específico saberão exatamente o que fazer, quando, onde, de que forma, etc. E o resultado, além da economia de que já falamos, é a criação de uma Cultura Organizacional de colaboração, gerando a sinergia que pode ser um importante diferencial estratégico para qualquer negócio (Paula, 2015, recurso online).

O 5W2H é uma ferramenta de planejamento e gestão amplamente utilizada para organizar informações, tomar decisões e estruturar ações de forma clara e objetiva. O método é baseado em sete perguntas fundamentais que ajudam a definir o que precisa ser feito, por que, quem será responsável, onde será realizado, quando será executado, como será implementado e quanto custará.

No Quadro 23, a seguir, são apresentados os componentes da ferramenta 5W2H:

Quadro 23 - Componentes da ferramenta 5W2H

|    |                 |                        |  |
|----|-----------------|------------------------|--|
| 5W | <i>What</i>     | O que será feito?      | Define o objetivo ou a tarefa a ser realizada.           |
|    | <i>Who</i>      | Quem será responsável? | Determina os responsáveis pela execução.                 |
|    | <i>Where</i>    | Onde será feito?       | Especifica o local ou contexto da ação.                  |
|    | <i>When</i>     | Quando será feito?     | Estabelece o prazo ou cronograma.                        |
|    | <i>Why</i>      | Por que será feito?    | Justifica a importância ou a necessidade da ação.        |
| 2H | <i>How</i>      | Como será feito?       | Descreve o processo, método ou estratégia a ser adotada. |
|    | <i>How Much</i> | Quanto vai custar?     | Estima os recursos financeiros necessários.              |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nas subseções seguintes, é apresentada cada uma das ações propostas no Plano de Ação Educacional. Na primeira subseção (4.1), é descrita a primeira ação voltada para a integração entre família e escola. Na segunda subseção (4.2), a ação voltada a formação continuada dos professores. Na terceira subseção (4.3), a implantação de um projeto de incentivo à leitura.

#### 4.1 INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: ETAPAS DE UM PLANO DE AÇÃO

A interação entre a família e a escola é um dos pilares fundamentais para o sucesso educacional dos estudantes, pois ambas desempenham papéis complementares no desenvolvimento e aprendizado das crianças e adolescentes. A colaboração entre esses dois ambientes oferece um suporte emocional, social e acadêmico mais robusto, favorecendo o bem-estar e o desempenho escolar dos estudantes.

A pesquisa de campo realizada indica que a falta de apoio familiar contribui significativamente para a defasagem nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes na Escola Estadual Professor José Freire.

Primeiramente, a família é o primeiro núcleo social e educacional da criança, sendo responsável pela formação dos valores, hábitos e atitudes. Quando a escola e a família trabalham juntas, essa formação é mais consistente e alinhada. Além disso, a convivência diária em casa e na escola propicia a construção de um ambiente mais seguro e estimulante para o aluno, que se sente mais motivado a aprender.

Por outro lado, a escola também tem um papel decisivo na construção do aprendizado, proporcionando um espaço estruturado de ensino, recursos pedagógicos e uma rede de apoio profissional que contribui para a formação integral do estudante. Quando a escola busca envolver as famílias em atividades escolares, como reuniões, eventos, e até mesmo no acompanhamento do desenvolvimento acadêmico de seus filhos, ela fortalece o vínculo com os pais, criando uma rede de apoio importante para o aluno.

Além disso, a comunicação eficaz entre a escola e a família contribui para a resolução de problemas de aprendizagem e comportamentais. A troca de informações sobre o progresso acadêmico, dificuldades e comportamentos dos estudantes permite que tanto professores quanto pais adotem estratégias pedagógicas e emocionais mais eficazes para apoiar o desenvolvimento do estudante.

É importante destacar que, para que essa parceria seja eficaz, é necessário que a escola adote práticas inclusivas e de acolhimento à família, respeitando as diferenças culturais, sociais e econômicas, e que a família se sinta valorizada como parceira no processo educacional. A formação de um vínculo de confiança entre esses dois espaços é essencial para garantir que as ações realizadas em conjunto tenham um impacto positivo no desempenho educacional e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Para promover um ambiente educacional mais inspirador e colaborativo, é essencial estabelecer um Plano de Ação Educacional que facilite a comunicação e a parceria entre os educadores e as famílias dos estudantes. Utilizando a ferramenta 5W2H, propomos uma estratégia que integra as ações familiares no processo

educacional, contribuindo para a melhoria das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Esse Plano de Ação Educacional será desenvolvido por meio de três estratégias importantes: (1) Reuniões de pais e mestres: realizar encontros regulares com a participação dos pais, para discutir o andamento da aprendizagem dos estudantes e promover a colaboração entre família e escola; (2) Programas de apoio educacional: criar programas que incentivem a participação dos pais nas atividades escolares, como oficinas de leitura e escrita que envolvam a família no processo educativo e (3) Eventos de Conscientização: organizar campanhas e eventos que promovam a importância da alfabetização e do letramento, com palestras e oficinas que ajudem os pais a apoiar seus filhos em casa.

Um momento preliminar para a implementação do Plano de Ação Educacional apresentado envolve o desenvolvimento de um cronograma acessível que respeite as disponibilidades das famílias. Para isso, será realizada uma reunião inicial no início do ano letivo, envolvendo gestores escolares, professores e pais e responsáveis. Este encontro terá como objetivo discutir as expectativas e necessidades da comunidade escolar, permitindo que todos os participantes contribuam para a formulação do cronograma. A definição de datas para reuniões mensais e oficinas semestrais será uma prioridade, garantindo que as atividades sejam planejadas de forma a facilitar a participação dos pais. Essa etapa é essencial para garantir o engajamento da equipe pedagógica e a compreensão da importância do envolvimento familiar na educação das crianças.

As reuniões periódicas constituem a primeira etapa do plano. Durante esses encontros mensais, os educadores apresentarão aos pais o progresso dos estudantes, destacando as conquistas e as áreas que necessitam de atenção especial. Esse ambiente será uma oportunidade para a troca de informações e a discussão de temas relacionados ao desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças. Além disso, as reuniões proporcionarão um espaço de escuta, em que os pais poderão compartilhar suas experiências e tirar dúvidas sobre como apoiar a educação de seus filhos em casa. A utilização de plataformas digitais será considerada para facilitar a participação das famílias que possuem dificuldades de deslocamento até a escola.

A promoção de oficinas educativas é a segunda etapa crucial do plano. Estas oficinas serão realizadas semestralmente e administradas por educadores experientes e profissionais convidados. O foco principal será capacitar os pais em atividades lúdicas e educativas que possam ser realizadas em casa, visando o estímulo à leitura e à alfabetização. As oficinas não apenas fornecerão estratégias práticas, mas também criarão um ambiente colaborativo e de aprendizagem mútua, em que pais e educadores poderão compartilhar suas ideias e metodologias. O objetivo é capacitar as famílias para atuarem como facilitadoras do processo de aprendizagem.

Na sequência, a consolidação de Eventos de Conscientização será a última etapa que contribuirá para o sucesso do plano. Materiais educativos, que incluem dicas e estratégias práticas, serão elaborados e entregues aos pais durante as reuniões e oficinas. Esses informativos serão estruturados de maneira acessível e pertinente à realidade dos estudantes, visando facilitar a aplicação das metodologias discutidas. Esses materiais serão disponibilizados tanto em formato impresso quanto digital, garantindo que todas as famílias tenham acesso ao conteúdo.

Adicionalmente, será importante que os informativos recebam *feedback* dos pais, permitindo que ajustes e novas temáticas possam ser abordados em futuras comunicações.

A avaliação e monitoramento das ações implementadas e os ajustes contínuos do programa serão uma etapa determinante ao longo do ano letivo. Gestores e educadores realizarão um acompanhamento sistemático do progresso dos estudantes e da participação das famílias. A coleta de dados e *feedback* dos pais permitirão não apenas a medição da eficácia das atividades, mas também a reavaliação de estratégias, garantindo que o programa se mantenha relevante às necessidades da comunidade escolar.

Para a avaliação das ações implementadas, serão aplicados questionários de *feedback* aos pais ao final de todas as reuniões/oficinas realizadas durante o ano. Com base nesses questionários, a escola poderá ajustar as estratégias adotadas e aprimorar continuamente a integração entre família e escola. O modelo do questionário de *feedback* dos pais está no Apêndice E - Questionário de *feedback* para os pais.

No Quadro 24, a seguir, por meio do instrumento 5W2H, é apresentada a descrição da ação voltada a integração entre família e escola:

Quadro 24 - Descrição da ação voltada a integração entre família e escola

| 5W2H  | Descrição   |
|---|---|
| <i>What</i><br>O que será feito?<br>(etapas)          | Desenvolver um programa de integração família-escola, que promova encontros, oficinas e materiais informativos com o objetivo de envolver as famílias no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.   |
| <i>Why</i><br>Por que será feito? (justificativa)     | A falta de apoio familiar no aprendizado é um dos principais fatores que afetam o desempenho dos estudantes. Ao integrar as famílias nas atividades escolares, espera-se melhorar a motivação e o desempenho dos estudantes em leitura e escrita, além de fortalecer a comunidade escolar.  |
| <i>Where</i><br>Onde será feito? (local)              | As atividades ocorrerão na escola, aproveitando o espaço físico para encontros e oficinas, sempre que possível. Algumas atividades poderão ser transferidas para ambientes virtuais, facilitando a participação das famílias.   |
| <i>When</i><br>Quando será feito? (tempo)             | O programa será implementado ao longo do ano letivo, com encontros mensais e a realização de oficinas semestrais. O cronograma será criado em conjunto com as famílias, respeitando suas disponibilidades.  |
| <i>Who</i><br>Por quem será feito? (responsabilidade) | Os principais participantes deste programa incluirão: os professores da escola, que guiarão as oficinas e encontros; pais e responsáveis, que participarão ativamente das atividades propostas e os gestores escolares que coordenarão as ações e acompanharão o progresso do programa, além de outros profissionais convidados para a realização das oficinas.   |
| <i>How</i><br>Como será feito? (método)               | Realizar reuniões periódicas para apresentar o andamento do aprendizado dos estudantes e discutir a importância da participação familiar.<br>Promover oficinas que ensinem os pais a realizar atividades lúdicas e educativas com seus filhos, focando nas habilidades de leitura e escrita.<br>Distribuir informativos que abordem dicas e estratégias que os pais possam aplicar em casa para apoiar a aprendizagem dos filhos. |
| <i>How Much</i><br>Quanto custará? (custo)            | Os custos do programa incluirão materiais educativos, recursos existentes na escola como papel, tinta, entre outros materiais, para as oficinas e eventuais honorários para especialistas que possam ser convidados.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Plano de Ação Educacional proposto se fundamenta na importância da colaboração entre família e escola e delineia um caminho promissor para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Ao promover um ambiente de cooperação e respeito por meio desses encontros e oficinas que capacitam os pais a se envolverem ativamente na educação de seus filhos em conjunto com os professores. Espera-se, com isso, não apenas melhorar a alfabetização e as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, mas também construir um ambiente

escolar mais solidário e inclusivo fortalecendo a comunidade escolar como um todo. É por meio dessa integração que se forma um ambiente educacional mais inspirador e propício ao aprendizado, melhorando o desenvolvimento educacional e social das crianças e assegurando um futuro mais promissor e equitativo para todas as crianças.

Na próxima subseção, é apresentada a ação voltada para a formação continuada dos professores, fazendo um desdobramento das etapas da ação e os resultados esperados.

## 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES

A formação continuada é um processo indispensável para a qualificação dos professores alfabetizadores, pois assegura que eles estejam preparados para lidar com os desafios emergentes no ensino da leitura e escrita. Em um contexto de rápidas mudanças sociais e educacionais, a alfabetização e o letramento demandam práticas pedagógicas que integrem teorias atualizadas e estratégias adaptadas às necessidades específicas dos estudantes. Assim, investir na formação continuada contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de habilidades fundamentais nos estudantes.

De acordo com Soares (1999), alfabetização e letramento são processos interligados que exigem uma abordagem integrada. A alfabetização, que envolve o domínio técnico do sistema alfabético, e o letramento, relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, só podem ser efetivamente trabalhados quando os professores possuem uma compreensão sólida desses conceitos. A formação continuada possibilita o aprofundamento teórico e a atualização pedagógica necessária para integrar esses dois processos no cotidiano escolar.

Além disso, Vygotsky (2007) enfatiza a importância da mediação no processo de aprendizagem. Professores alfabetizadores bem preparados atuam como mediadores que facilitam o avanço dos estudantes dentro de suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Isso requer não apenas o domínio de metodologias tradicionais, mas também a capacidade de adaptar estratégias para atender às diferentes realidades sociais e culturais dos estudantes.

A defasagem em leitura e escrita é um dos principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que o aprendizado da escrita é um processo interativo e que as crianças constroem seu conhecimento a partir de hipóteses sobre o sistema alfabético. Para que os educadores possam apoiar adequadamente esse processo, a formação continuada é essencial, pois promove o domínio de práticas pedagógicas baseadas em evidências, como o uso de diagnósticos pedagógicos e intervenções específicas.

Outro aspecto crucial é a necessidade de abordar a diversidade presente nas salas de aula. A formação continuada capacita os professores para trabalhar com estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades específicas ou falta de acesso a práticas letradas fora do ambiente escolar. Esse suporte ajuda a minimizar as desigualdades e a promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A formação continuada não apenas melhora o desempenho pedagógico, mas, também, fortalece a confiança e a motivação dos professores. Segundo Freire (1987), o ato de ensinar não pode ser dissociado do ato de aprender. Professores que se engajam em processos formativos estão em constante aprendizado, o que enriquece sua prática docente e reflete positivamente no aprendizado dos estudantes.

Além disso, a formação continuada estimula a construção de comunidades de prática, nas quais educadores podem compartilhar experiências, refletir sobre desafios comuns e colaborar na busca de soluções. Essa troca de saberes fortalece o coletivo escolar e contribui para uma cultura de melhoria contínua.

Diante dos desafios enfrentados na escola, como a defasagem nas habilidades de leitura e escrita, a falta de entendimento dos professores em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, sobre os métodos de alfabetização e sobre as fases da escrita, este Plano de Ação Educacional propõe intervenções voltadas para a qualificação docente. Com base em estudos como os de Soares (1999), Ferreiro e Teberosky (1999), e Vygotsky (2007), este plano busca capacitar os professores para que desenvolvam práticas pedagógicas eficazes e inovadoras, assegurando uma alfabetização significativa e integrada ao letramento.

Os objetivos deste Plano de Ação Educacional são: capacitar os professores alfabetizadores para utilizar metodologias atualizadas no ensino da leitura e escrita; promover o domínio de práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento; estimular a reflexão crítica sobre os desafios e oportunidades no processo de alfabetização e favorecer a troca de experiências e boas práticas entre os educadores.

Portanto, o Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores alfabetizadores está estruturado com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino das habilidades de leitura e escrita na escola, tendo em vista os desafios enfrentados encontrados na pesquisa de campo. Este plano é dividido em várias etapas que, quando executadas de maneira integrada, permitirão a formação eficaz dos professores.

O primeiro passo deste plano será a realização de formações continuadas, em que os professores terão a oportunidade de participar de oficinas e seminários. Essas formações ocorrerão mensalmente, aproveitando o horário de reuniões das atividades extraclasse, que compõem a carga horária dos professores, totalizando 4 horas mensais e é realizada em um sábado de cada mês, já previsto no calendário da escola.

As reuniões de atividades extraclasse de caráter coletivo são conhecidas como reuniões de Módulo II, conforme determinado pelo Ofício Circular nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016). Esse documento estabelece diretrizes para o cumprimento de um terço da carga horária do professor destinado às atividades extraclasse, em conformidade com a Lei Estadual nº 20.592/2012, o Decreto Estadual nº 46.125/2013 e as normas vigentes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (Minas Gerais, 2016).

De acordo com o Ofício Circular nº 2.663/2016 (Minas Gerais, 2016), os professores da Educação Básica com jornada de 24 horas semanais devem destinar 8 horas às atividades extraclasse. Destas, 4 horas podem ser realizadas em local de livre escolha do professor, sendo voltadas para estudos, planejamento e avaliação, com o objetivo de aprimorar a prática docente e contribuir para o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. As outras 4 horas devem ser cumpridas na escola ou em local definido pela gestão escolar, sendo que até 2

horas podem ser destinadas a reuniões coletivas, enquanto o restante deve ser utilizado para capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e demais atividades específicas da função docente que não envolvam a prática direta de ensino.

Os encontros mensais serão conduzidos por formadores qualificados, incluindo educadores de universidades e parceiros da Secretaria de Educação, que trarão uma visão prática e teórica sobre metodologias de ensino da leitura e escrita. Os conteúdos abordados incluirão a relação entre alfabetização e letramento, bem como as fases do processo de escrita, alinhando-se às contribuições de autores renomados como Soares, Freire e Ferreiro.

Paralelamente às formações, serão organizados grupos de estudos permanentes, também nos horários de Módulo II, em encontros semanais, realizadas todas as terças-feiras, nos pós turno. Esses grupos funcionarão como espaços de troca de experiências e reflexão crítica sobre práticas pedagógicas. Nesses encontros, os professores terão a oportunidade de trocar experiências, poderão discutir casos reais, compartilhar dificuldades enfrentadas e propor soluções colaborativas. A ideia é fomentar uma cultura de aprendizagem coletiva, na qual a construção de conhecimento se dá por meio da participação ativa de todos os educadores.

Outra etapa crucial é a criação de um programa de mentoria para novos professores. Essa iniciativa será estruturada para que educadores mais experientes possam acompanhar e orientar os iniciantes durante seu primeiro ano letivo. A mentoria irá incluir observações em sala de aula, *feedbacks* construtivos e discussões sobre práticas pedagógicas. Esse suporte é vital para que os novos docentes se sintam seguros e capazes de aplicar as metodologias discutidas nas formações e grupos de estudos.

À medida que as formações e atividades do plano são implementadas, haverá um processo contínuo de avaliação. Os professores serão incentivados a fornecer *feedback* sobre as formações e a eficácia dos grupos de estudos e da mentoria. Essa avaliação será fundamental para identificar pontos de melhoria e fazer ajustes que assegurem que as necessidades específicas dos educadores e estudantes sejam atendidas ao longo do processo. Para isso, utilizaremos um questionário que

será aplicado a todos os professores participantes das formações, nos encontros mensais. A colaboração entre os participantes ajudará a moldar futuras formações, tornando-as cada vez mais relevantes e eficazes. O modelo do questionário de avaliação da formação continuada está no Apêndice F - Questionário de avaliação da formação continuada dos professores.

No Quadro 25, a seguir, é apresentada a descrição da ação voltada a formação continuada para os professores por meio do instrumento 5W2H:

Quadro 25 - Descrição da ação voltada a formação dos professores

| 5W2H   | Descrição  |
|--|--|
| <i>What</i><br>O que será feito?<br>(etapas)             | Realizar formações continuadas para professores alfabetizadores.<br>Implementar grupos de estudos permanentes entre os professores.<br>Criar um programa de mentoria para novos professores.   |
| <i>Why</i><br>Por que será feito?<br>(justificativa)     | Garantir que os professores tenham acesso a estratégias pedagógicas atualizadas e eficazes.<br>Incentivar a troca de experiências e boas práticas.<br>Apoiar professores iniciantes no desenvolvimento de práticas eficazes.   |
| <i>Where</i><br>Onde será feito?<br>(local)              | As atividades ocorrerão na escola, aproveitando o espaço físico para encontros e oficinas e para os grupos de estudo.  |
| <i>When</i><br>Quando será feito?<br>(tempo)             | As oficinas, seminários e estudos dirigidos os e grupos de estudo vão ocorrer mensalmente nos horários de Módulo II dos professores e a mentoria durante o segundo ano de atuação do professor iniciante.  |
| <i>Who</i><br>Por quem será feito?<br>(responsabilidade) | Professores, formadores parceiros da Secretaria de Educação, de universidades, coordenadores pedagógicos.  |
| <i>How</i><br>Como será feito?<br>(método)               | Promover oficinas, seminários e estudos dirigidos com base em teorias de alfabetização e letramento, métodos de alfabetização e das fases de escrita.<br>Formar grupos de discussão com base em textos de referenciais teóricos (Soares, Freire, Ferreiro).<br>Designar mentores para acompanhar e orientar novos professores. |
| <i>How Much</i><br>Quanto custará?<br>(custo)            | Os custos do programa incluirão materiais educativos, recursos existentes na escola como papel, tinta, etc. Para as oficinas e eventuais honorários para especialistas que possam ser convidados.<br>Recursos próprios da escola, como folhas, tinta e materiais disponíveis.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores alfabetizadores é, acima de tudo, um compromisso com a qualidade do ensino. Por meio da realização de formações, grupos de estudos e programas de mentoria, a

escola criará um ambiente propício para a aprendizagem contínua dos educadores. Este enfoque integrado não apenas promoverá a alfabetização e o letramento entre os estudantes, mas também fortalecerá a prática docente, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos. Assim, o investimento na formação contínua se torna essencial para enfrentar os desafios da defasagem nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes da escola e garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino significativo e transformador.

Na próxima subseção, é apresentada a ação voltada implantação de um projeto de incentivo à leitura para todos os estudantes do 1º ao 5º ano, fazendo um desdobramento das etapas da ação e os resultados esperados.

#### 4.3 IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO DE INCENTIVO A LEITURA

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Seu incentivo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilita a construção do conhecimento, o desenvolvimento da criatividade e a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Nesse sentido, a escola e a família desempenham papéis fundamentais na formação de leitores críticos e reflexivos.

A leitura nos primeiros anos da educação formal contribui significativamente para a alfabetização e letramento das crianças. Para Freire (1970), ler é um processo que implica o encontro com o outro, a busca pela reflexão e pelo questionamento, permitindo que o leitor construa novas compreensões do mundo. Assim, é essencial que a escola não apenas ensine a decodificação das palavras, mas também desenvolva nos estudantes a compreensão e interpretação dos textos.

Além disso, incentivar o hábito da leitura favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade ampliando o horizonte de possibilidades do ser humano, o que reforça a importância de experiências significativas com a linguagem desde a infância. As narrativas literárias, por exemplo, proporcionam o contato com diferentes realidades e culturas, estimulando a empatia e o pensamento crítico.

Outro aspecto relevante é o impacto da leitura no desempenho acadêmico dos estudantes. Desde cedo, as crianças começam a construir conhecimentos

fundamentais para a leitura e a escrita, influenciando diretamente seu desempenho escolar em todas as áreas do conhecimento (Parracho, 2023). Isso ocorre porque a leitura melhora a capacidade de interpretação, a ampliação do vocabulário e o raciocínio lógico, habilidades essenciais para diversas áreas do conhecimento.

Além disso, a aquisição das habilidades de leitura e escrita está diretamente relacionada ao incentivo à leitura desde a infância. Conforme Vygotsky (2007), a internalização da linguagem ocorre a partir da interação social e da mediação de um adulto ou de um colega mais experiente. Dessa forma, oferecer um ambiente rico em estímulos linguísticos e oportunidades de leitura possibilita que as crianças desenvolvam progressivamente suas competências leitoras e escritoras.

A família também desempenha um papel fundamental no incentivo à leitura. Quando os pais leem para os filhos ou demonstram apreço pela leitura, as crianças tendem a seguir esse exemplo. Segundo Teberosky e Colomer (2003), o ambiente familiar tem grande influência na construção do hábito leitor, pois a interação com livros e histórias no contexto doméstico contribui para a formação de leitores autônomos.

Diante disso, é fundamental que escolas e famílias adotem estratégias para promover a leitura nos anos iniciais. Programas de leitura, bibliotecas acessíveis, contação de histórias e projetos interdisciplinares são iniciativas eficazes para estimular o prazer pela leitura e garantir que as crianças desenvolvam essa competência de forma significativa.

Portanto, este Plano de Ação Educacional tem como objetivo incentivar a prática da leitura entre os estudantes do Ensino Fundamental, promovendo um ambiente escolar que valorize a literatura e estimule o interesse dos discentes por livros e textos diversos, além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e compreensão.

O planejamento para a implantação do projeto de incentivo à leitura na Escola Estadual Professor José Freire será estruturado em etapas bem definidas, garantindo que o processo seja organizado e eficaz na promoção do hábito da leitura entre os estudantes do 1º ao 5º ano.

A primeira etapa do projeto consiste na organização de uma equipe responsável por sua implementação, composta por professores, coordenadores,

bibliotecários e gestores. Essa equipe será responsável pela seleção de materiais, planejamento de atividades e articulação de parcerias com escritores e contadores de histórias. Além disso, será realizada uma análise do acervo da biblioteca escolar para garantir que os estudantes tenham acesso a obras adequadas e diversificadas.

O lançamento do projeto será marcado por um evento de apresentação à comunidade escolar, no início do ano letivo, com uma palestra destacando sua importância e os benefícios da leitura e da contação de histórias. Nessa ocasião, serão distribuídos materiais informativos e divulgadas as principais atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo.

No primeiro mês do ano letivo, os estudantes serão organizados em clubes de leitura, e cada turma terá um professor responsável que atuará como mediador. Os pais também serão envolvidos, incentivando a criação de um ambiente de leitura em casa. Neste momento, será importante distribuir claramente as funções de cada participante, como a professora de biblioteca que cuidará da seleção de livros.

O envolvimento das famílias é crucial para solidificar o hábito da leitura. A cada semestre, serão realizados reuniões e *workshops*, em que os pais aprenderão sobre como podem ajudar a incentivar a leitura em casa, além de atividades que envolvam a participação dos pais, como noites de leitura.

Ainda no primeiro mês, um cronograma será elaborado, contendo as atividades mensais, como as rodas de leitura e os desafios literários. A contação de histórias deverá ser organizada bimestralmente. Cada atividade será planejada para promover a interação entre os estudantes, incentivar a reflexão sobre os textos lidos e facilitar o desenvolvimento das habilidades de compreensão. Essas iniciativas visam tornar a prática da leitura mais dinâmica, interativa e prazerosa.

Nos desafios de leitura, deverá ser estipulado metas mensais de leitura que serão acompanhadas pelos professores com premiações no final de cada bimestre, incentivando uma competição saudável e o compromisso dos estudantes com a leitura. As rodas de contação de histórias, deverão ser realizadas em sessões em que os estudantes podem ouvir e contar histórias, desenvolvendo habilidades de comunicação e compreensão oral.

Para a organização de eventos de contação de história, haverá a necessidade de realizar parcerias para que escritores e contadores de histórias compartilhem suas experiências com os estudantes, tornando a leitura mais atrativa e inspiradora.

Ao longo do ano letivo, o projeto terá avaliações periódicas, permitindo que professores e gestores observem o progresso dos estudantes e façam ajustes necessários nas atividades. Ao final do ano letivo, o encerramento de projeto será celebrado com um grande evento que contará com a exposição de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, como resenhas, ilustrações, ficha literárias e relatos de experiência com a leitura. Além disso, todos os estudantes deverão receber um certificado denominado “Estudante leitor” de participação do projeto.

No Quadro 26, a seguir, por meio do instrumento 5W2H, é a descrição da ação voltada a implantação de um projeto de incentivo à leitura:

Quadro 26 - Descrição da ação voltada para a implantação de um projeto de incentivo à leitura

| 5W2H   | Descrição  |
|--|--|
| <i>What</i><br>O que será feito?<br>(etapas)             | Implantar um projeto de incentivo à leitura que envolva todos os estudantes do 1º ao 5º ano da Escola Estadual Professor José Freire, promovendo atividades que estimulem o interesse pela leitura e o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos, por meio de atividades lúdicas, desafios literários, clubes de leitura e acesso facilitado a livros.    |
| <i>Why</i><br>Por que será feito?<br>(justificativa)     | A prática da leitura é fundamental para a formação de cidadãos críticos e para o sucesso acadêmico dos estudantes. Muitas crianças apresentam defasagens nas habilidades de leitura e escrita, e um projeto de incentivo pode ajudar a despertar o prazer pela leitura, promovendo um ambiente escolar que valoriza e integra essa atividade ao cotidiano dos estudantes e das famílias. |
| <i>Where</i><br>Onde será feito?<br>(local)              | Salas de aula para leituras e discussões em grupo, espaços ao ar livre para atividades de leitura ao ar livre e atividades especiais.  |
| <i>When</i><br>Quando será feito?<br>(tempo)             | Lançamento do projeto: início do ano letivo.<br>Execução das atividades: ao longo do ano letivo, com avaliações periódicas.<br>Encerramento: final do ano, com premiações e exposições de trabalhos.   |
| <i>Who</i><br>Por quem será feito?<br>(responsabilidade) | Todos os estudantes do 1º ao 5º ano da escola, professores das turmas envolvidas que atuarão como mediadores e facilitadores das atividades, professora de biblioteca, que fará a organização e indicação de livros, pais e responsáveis que serão envolvidos promovendo um ambiente de leitura em casa, especialista que fará o planejamento e supervisão e gestoras.                   |

| 5W2H  | Descrição   |
|---|---|
| <i>How</i><br>Como será feito?<br>(método)    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um cronograma de atividades literárias.</li> <li>- Formação de clubes de leitura por turmas.</li> <li>- Implementação de desafios e metas de leitura com premiações.</li> <li>- Rodas de leitura e contação de histórias.</li> <li>- Parcerias com escritores e contadores de histórias para eventos.</li> <li>- Envolvimento das famílias com propostas de leitura em casa.</li> </ul> |
| <i>How Much</i><br>Quanto custará?<br>(custo) | Os custos do programa incluirão livros e recursos existentes na escola, como papel, tinta e outros materiais disponíveis. Para eventos e convidados especiais: buscar parcerias.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse planejamento visa não apenas a promoção da leitura, mas a construção de uma cultura leitora que perpassa a rotina escolar, envolvendo também as famílias e criando um ciclo contínuo de incentivo e valorização da leitura. Por meio dessas etapas, espera-se que as crianças desenvolvam não apenas habilidades de leitura, escrita e compreensão, mas um gosto pela literatura, além da crença de que, por meio da leitura, pode-se transformar e beneficiar toda a vida acadêmica e pessoal.

O Plano de Ação Educacional apresentado neste capítulo propõe estratégias para enfrentar os desafios identificados na pesquisa de campo, visando a melhoria do processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Escola Estadual Professor José Freire. Por meio das três ações principais - integração entre família e escola, formação continuada dos professores e a implantação de um projeto de incentivo à leitura –, busca-se criar um ambiente educacional mais colaborativo, inovador e propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ao promover a participação ativa da comunidade escolar, o fortalecimento da formação docente e o incentivo contínuo à leitura, este PAE não apenas responde aos problemas diagnosticados, mas também estabelece um caminho para a construção de uma cultura educacional mais integrada e eficiente. A implementação das ações delineadas contribuirá significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, promovendo maior engajamento, autonomia e prazer pelo aprendizado.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação, abordando as reflexões gerais sobre os resultados obtidos, as contribuições da pesquisa para o campo educacional e as perspectivas para futuras intervenções que possam ampliar o impacto das ações aqui propostas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou os desafios enfrentados por estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na aquisição de habilidades de leitura e escrita, destacando a realidade que esses estudantes chegam aos Anos Finais do EF sem a consolidação dessas competências. O estudo teve como foco principal a Escola Estadual Professor José Freire, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, e foi analisada, em especial, a situação dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral foi compreender os motivos das dificuldades em leitura e escrita e propor soluções para superá-las.

Esse objetivo geral desdobrou-se em três específicos: o primeiro foi descrever as dificuldades relativas às habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes ao final dos Anos Iniciais. Para isso, foram utilizados dados de avaliações externas, como Saeb e Simave, bem como um diagnóstico interno da escola. Os resultados revelaram que um quantitativo considerável de estudantes não alcançou as habilidades necessárias para avançar nessa etapa educacional, evidenciando baixos índices de competência em Língua Portuguesa e um desempenho abaixo do esperado em descritores avaliados.

O segundo objetivo foi analisar os fatores que contribuem para essas dificuldades. A pesquisa identificou que a ausência de práticas significativas de leitura e escrita, a falta de estratégias pedagógicas adaptadas à diversidade dos estudantes e lacunas no processo de alfabetização acumuladas ao longo dos Anos Iniciais são fatores cruciais. Além disso, a formação insuficiente dos professores sobre métodos de alfabetização e letramento, bem como a ausência de compreensão sobre as fases da escrita, reforçam essas dificuldades.

O terceiro objetivo consistiu na proposição de soluções para minimizar os problemas identificados. Assim, o Plano de Ação Educacional sugeriu três ações principais: fortalecer a relação entre família e escola por meio de reuniões de acolhimento e atividades colaborativas, além de investir na formação continuada dos professores e implantar um projeto de incentivo à leitura. Essas ações incluíram reuniões bimestrais com as famílias, formações para os professores voltadas para as teorias de alfabetização e letramento, formação de grupos de estudos

permanentes entre os professores da escola para incentivar a troca de experiências e boas práticas e a criação de um programa de mentoria para novos professores para acompanhar e apoiar professores iniciantes no desenvolvimento de práticas eficazes.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras do 1º, 2º e 5º anos, com a especialista educacional e com a vice-diretora e diretora escolar. Além disso, foram analisados dados provenientes de avaliações externas e internas, possibilitando uma visão abrangente das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Os resultados destacaram a necessidade de uma integração mais forte entre escola e família, envolvendo os pais desde o início da alfabetização. A pesquisa também evidenciou a importância de capacitar continuamente os professores sobre alfabetização e letramento, fornecendo-lhes ferramentas pedagógicas eficazes para diagnosticar e intervir nas dificuldades dos estudantes. Além disso, foi evidenciada a necessidade de implementar um projeto de incentivo à leitura.

O Plano de Ação Educacional propôs ações para superar os desafios da alfabetização, dentre elas, destacam-se: Reuniões de acolhimento para as famílias: Encontros bimestrais com atividades práticas e palestras para fortalecer a parceria entre pais e escola; Formação continuada dos professores: Oficinas e capacitações sobre métodos de alfabetização, letramento e fases da escrita; projeto de incentivo à leitura.

O estudo reforça que a alfabetização é um processo complexo, que exige o esforço conjunto da escola, da família e da comunidade. Dessa forma, a integração de abordagens pedagógicas efetivas, formação continuada e políticas educacionais inclusivas é fundamental para garantir o sucesso no ensino da leitura e escrita. Espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento de estratégias eficazes e inspire ações concretas na superação das dificuldades de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola objeto desta pesquisa.

Apesar das contribuições desta pesquisa, alguns limites devem ser reconhecidos. Primeiramente, a investigação foi conduzida em uma única escola, o que restringe a generalização dos achados para outras realidades educacionais. O contexto específico da Escola Estadual Professor José Freire pode não refletir

completamente a diversidade de desafios enfrentados por outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, de diferentes regiões ou contextos socioeconômicos.

Além disso, a pesquisa teve um enfoque qualitativo, privilegiando a compreensão profunda das dificuldades na alfabetização e letramento dos estudantes do 5º ano. No entanto, estudos quantitativos complementares, com análise estatística mais ampla, poderiam reforçar e ampliar as conclusões aqui apresentadas, fornecendo dados mais abrangentes sobre a relação entre diferentes variáveis, como estratégias pedagógicas, desempenho dos estudantes e impacto das intervenções propostas.

Outro aspecto a ser destacado é a necessidade de acompanhamento longitudinal das soluções sugeridas. O Plano de Ação Educacional propôs medidas concretas, mas seus efeitos a longo prazo ainda precisam ser avaliados. Pesquisas futuras poderiam explorar a eficácia dessas estratégias ao longo dos anos, analisando o impacto da formação continuada dos professores, da participação das famílias e do incentivo à leitura no desenvolvimento das competências dos estudantes.

Por fim, uma indagação que fica para estudos futuros é: de que maneira políticas públicas mais amplas podem contribuir para a superação das dificuldades na alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental? Além das iniciativas internas da escola, como a formação docente e o engajamento familiar, há a necessidade de políticas educacionais que promovam mudanças estruturais no ensino da leitura e escrita, considerando as particularidades de diferentes Redes de Ensino e grupos de estudantes.

Assim, espera-se que esta pesquisa sirva como base para novas investigações e inspire ações concretas que contribuam para a melhoria da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, garantindo a todos os estudantes oportunidades de aprendizagem mais equitativas e eficazes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2618/2356>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL, Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 55, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/03/2005&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=72>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=07/02/2006>. Acesso em: 10 out. 2024

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/07/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=140>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 109, p. 17, 10 jun. 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/06/2013&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=128>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 193, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=23&data=11/10/2016>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Brasil. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 246, p. 789, 26 dez. 2017y. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=789&data=26/12/2017>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. 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: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Escolas públicas podem acessar resultados preliminares do Saeb a partir de domingo**. Brasília: Ministério da Educação, 29 maio 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33471-inep/90761-escolas-publicas-podem-acessar-resultados-preliminares-do-saeb-a-partir-de-domingo>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejamento Estratégico Institucional 2024-2027**. Brasília: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei/pei-mec.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. **Escalas de proficiência do Saeb**: 2º ano, 5º ano e 9º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/escala\\_de\\_proficiencia\\_do\\_saeb\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escala_de_proficiencia_do_saeb_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 07 out. 2024.

CHRAIM, A. M.; MARIA, M. S. E. O ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural. *In*: SILVEIRA, E. *et al.* (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 117-128. Disponível em: <https://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetizacao-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-numeros-nas-praticas-sociais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CUNHA, M. S. **Leitura e afetividade: a importância da família na formação do leitor**. São Paulo: Editora Educação Viva, 2018.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos a alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRITH, U. Orthography, Phonology, Morphology and Meaning. *In*: NUNES, T.; BRYANT, P. (eds.). **Handbook of Children's Literacy**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 1-17.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Juiz de Fora**. [2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 01 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Referência de Língua Portuguesa/Linguagens**. Brasília: MEC; INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens\\_BNCC.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf) Acesso em: 22 maio 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília: MEC; INEP, DF, 2023a. Disponível <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 16 mar. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb: Matrizes e Escalas**. Brasília: Inep, [2023b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas#:~:text=As%20matrizes%20desenvolvidas%20pelo%20Inep,etapa%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20avaliada>. Acesso em: 15 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC, [2023c]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2000.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MARCÍLIO, M. L. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EdUsp, 2016.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003**. Institui o Ensino Fundamental de nove anos. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/43506/2003/?cons=1>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

**MINAS GERAIS. Ofício Circular GS nº 2.663/2016, de 13 de setembro de 2016.**

Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extraclasse, de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wFu7nSF5ip-xmZadXX7KAjwGLsMrFks2/view?pli=1>  
Acesso em: 28 jan. 2025.

**MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

**MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.256/2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

**MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

**MINAS GERAIS. Matriz de Referência Língua Portuguesa: 2º ano do ensino Fundamental.** 2021b. Disponível em:

[https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF\\_2.pdf](https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF_2.pdf).  
Acesso em: 01 out. 2024.

**MINAS GERAIS. Matriz de Referência Língua Portuguesa: 2º ano do ensino Fundamental.** 2021c. Disponível em:

[https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF\\_5.pdf](https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF_5.pdf).  
Acesso em: 01 out. 2024.

**MINAS GERAIS. Documento Orientador Intervenção Pedagógica 2022.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%20-%20Documento%20Orientador%20-%20Intervenção%20Pedagógica%202022.pdf>.  
Acesso em: 13 jul. 2024.

**MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.825, de 07 de março de 2023.** Define as normas e os procedimentos para o processo de designação de servidores públicos efetivos para exercício em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais no ano de 2023. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais:** cad. 1, Belo Horizonte, ano 131, n. 47, p. 22, 08 mar.

2023a. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/279885>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Plano de Recomposição das Aprendizagens**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2023b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZRWAJaVgooJlqDYvqb2adeRyUOaefos6/view> Acesso em: 13 jul. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF**. Assunto: Documento: "Agrupamento temporário como estratégia de intervenção pedagógica". Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2023c. Disponível em: [https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Memorando\\_Circular\\_69374596.html](https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2023/08/Memorando_Circular_69374596.html). Acesso em: 01 out. 2024.

MINAS GERAIS. *Plano de Recomposição de Aprendizagem: Mapa de Execução. ([2024a])*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vSg5YVUyGyQiafpIHRbjc0Clj6fTW1OH/view>. Acesso em: 01 out. 2024.

MINAS GERAIS. Sistema Mineiro de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Minas Gerais**. [2024b]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p.1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439/3910>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudamos nossos alfabetizandos. In: MORAIS, A. G. (org.). **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 82-109.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. [2006]. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtodos-de-Alfabetizacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

PARRACHO, F. G. F. Ler para Decolar: Reflexões sobre Letramento Emergente na Escola. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 60-70, 2023. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/270>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PAULA, G. B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy**, [S. l.], 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

**PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

QEDU. **EE Professor José Freire:** IDEB - Indicador de Qualidade, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068799-ee-professor-jose-freire>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - ANPAE**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, p. 5-17. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2024.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 22-48, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2867>. Acesso em: 13 jul. 2024.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- 1 - Qual a sua formação e quanto tempo possui de profissão?
- 2 - Quanto tempo atua na escola?
- 3 - O que você entende por alfabetização e letramento?
- 4 - Para você, qual a importância da alfabetização na idade certa?
- 5 - Como está o processo de alfabetização da sua turma até o presente momento?
- 6 - Quais são as principais dificuldades percebidas nos estudantes durante o processo de alfabetização?
- 7 - Quais são os recursos e métodos utilizados em suas aulas para o processo de alfabetização dos estudantes?
- 8 - Quais são os desafios encontrados por você no processo de alfabetização dos estudantes?
- 9 - Você tem conhecimento sobre as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)? Tem o costume de fazer um diagnóstico, periodicamente, da escrita dos seus estudantes?
- 10 - Como você utiliza a teoria das fases da escrita no processo de alfabetização dos seus estudantes?
- 11 - Quais métodos de alfabetização você conhece e qual deles você mais utiliza no processo de alfabetização dos seus estudantes?
- 12 - Você realiza algum trabalho específico em sala de aula com os estudantes que apresentam maior dificuldade no processo de alfabetização?
- 13 - A escola apresenta aos profissionais os resultados das avaliações externas para repensar a prática e criar estratégias de recuperação da aprendizagem?
- 14 - Na sua opinião, quais ações podem ser realizadas na escola para reduzir as dificuldades dos estudantes no processo de alfabetização?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- 1 - Qual a sua formação e quanto tempo possui de profissão?
- 2 - Quanto tempo atua na escola?
- 3 - O que você entende por alfabetização e letramento?
- 2 – Na sua turma em que você atua possui estudantes com defasagem nas habilidades de leitura e escrita? A que você atribui essa defasagem?
- 3 – Como é a participação das famílias desses estudantes?
- 6 - Você realiza algum trabalho específico com esses estudantes que apresentam defasagem nas habilidades de leitura e escrita, em sala aula?
- 7 - Você tem conhecimento sobre as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)? Tem o costume de fazer um diagnóstico, periodicamente, da escrita dos seus estudantes?
- 8 - Como você utiliza a teoria das fases da escrita para os estudantes que apresentam dificuldades e defasagem nas habilidades de leitura e escrita?
- 9 - Quais métodos de alfabetização você conhece e qual deles você mais utiliza no processo de alfabetização dos seus estudantes?
- 10 - Quais são os desafios de possuir estudantes em diferentes níveis de aprendizagem na mesma sala de aula?
- 11 - A escola possui algum projeto com o objetivo de incentivar a leitura e aprimorar a leitura dos estudantes?
- 12 - A escola apresenta aos profissionais os resultados das avaliações externas para repensar a prática e criar estratégias de recuperação da aprendizagem?
- 13 - Na sua opinião, quais ações podem ser realizadas na escola para reduzir as dificuldades dos estudantes na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A ESPECIALISTA DO 1º AO 5º ANO**

- 1 - Qual a sua formação e quanto tempo possui de profissão?
- 2 - Quanto tempo atua na escola?
- 3 - O que você entende por alfabetização e letramento?
- 4 - Quais são os desafios encontrados no processo de alfabetização dos estudantes?
- 5 - Que estratégias são propostas por você, enquanto especialista, para superar esses desafios encontrados no processo de alfabetização?
- 6 - Como se desenvolve a sua atuação como especialista com os estudantes que apresentam defasagem em relação as habilidades de leitura e escrita? Quais orientações são desenvolvidas com os professores?
- 7 - Você tem conhecimento sobre as fases da escrita sugeridas por Ferreiro e Teberosky (1999)?
- 8 - Tem o costume de fazer um diagnóstico com as turmas, junto aos professores, periodicamente, da escrita dos estudantes do 1º ao 5º ano?
- 9 - Você conhece os métodos de alfabetização? Quais são as orientações dadas aos professores sobre a utilização dos métodos de alfabetização?
- 10 - A escola apresenta aos profissionais os resultados das avaliações externas para repensar a prática e criar estratégias de recuperação da aprendizagem?
- 11 - A escola possui algum projeto com o objetivo de incentivar a leitura e aprimorar a leitura dos estudantes?
- 12 - O que você observa na prática dos professores que ajudam os estudantes a consolidar as habilidades de leitura e escrita?

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A VICE DIRETORA E DIRETORA**

- 1 - Qual a sua formação e quanto tempo possui de profissão?
- 2 - Quanto tempo atua na escola?
- 3 - O que você entende por alfabetização e letramento?
- 4 - Quais são os desafios verificados pela gestão escolar no processo de alfabetização dos estudantes?
- 5 - Qual é o suporte oferecido pela escola no intuito de ajudar os professores a superar os desafios encontrados no processo de alfabetização dos estudantes?
- 6 - Quais são os projetos desenvolvidos pela escola com os estudantes do 1º ao 5º ano que auxiliem a consolidação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes?
- 7 - Quais são suas orientações aos professores em relação ao trabalho com os níveis de escrita dos estudantes e os métodos de alfabetização?
- 8 - Quais são suas orientações aos professores enquanto gestora para o trabalho em sala de aula com os estudantes que apresentam defasagem nas habilidades de leitura e escrita?
- 9 - A escola apresenta aos profissionais os resultados das avaliações externas para repensar a prática e criar estratégias de recuperação da aprendizagem?
- 10 - Quais ações você acredita que podem ser implementadas na escola para reduzir a defasagem nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes?

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE *FEEDBACK* PARA OS PAIS**

**Instruções:** Este questionário é destinado a famílias que participaram das reuniões e oficinas promovidas pela escola. Suas opiniões são muito importantes para nós e vão nos ajudar a aprimorar nossas atividades. Por favor, responda às perguntas abaixo com sinceridade.

---

1 - Como você avalia a reunião/oficina?

- Excelente
- Boa
- Regular
- Precisa melhorar

2 - Como você avalia a organização da atividade?

- Excelente
- Boa
- Regular
- Precisa melhorar

3 - O conteúdo abordado na reunião/oficina foi relevante para você?

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

4 - Você se sente mais preparado (a) para ajudar seu filho (a) após participar da reunião/oficina?

- Sim
- Não
- Um pouco

5 - Como você avalia a comunicação da escola ao informar sobre as reuniões e oficinas?

Excelente

Boa

Regular

Precisa melhorar

4 - Você tem alguma sugestão para melhorar nas futuras reuniões/oficinas?

---

---

7 - Quais temas você gostaria que fossem abordados nas futuras reuniões/oficinas?

---

---

**Agradecemos por sua colaboração! Sua participação é fundamental para o sucesso das ações escolares e para o desenvolvimento das nossas crianças.**

**Instruções:** Responda às perguntas abaixo com base na sua experiência com as formações, grupos de estudo e mentoria. Sua opinião é fundamental para aprimorar o processo.

### 1 - Avaliação das oficinas e seminários:

1.1 - As formações mensais atenderam às suas expectativas?

Sim  Parcialmente  Não

1.2 - Os conteúdos abordados foram relevantes para sua prática pedagógica?

Sim  Parcialmente  Não

1.3 - Houve equilíbrio entre teoria e prática nas formações?

Sim  Parcialmente  Não

1.4 - O tempo destinado às formações foi adequado?

Sim  Parcialmente  Não

1.5 - Quais sugestões você daria para melhorar as formações?

---

---

### 2 - Avaliação dos grupos de estudos

2.1 - A participação nos grupos de estudo contribuiu para seu desenvolvimento profissional?

Sim  Parcialmente  Não

2.1 - O material utilizado foi adequado e relevante?

Sim  Parcialmente  Não

2.2 - O grupo proporcionou um espaço efetivo para troca de experiências?

Sim  Parcialmente  Não

2.3 - Quais melhorias poderiam ser feitas nos grupos de estudo?

Sim  Parcialmente  Não

### 3 - Avaliação da mentoria para novos professores (somente para professores iniciantes)

3.1. A mentoria foi útil para seu desenvolvimento profissional?

Sim  Parcialmente  Não

3.2. O mentor esteve disponível para auxiliar quando necessário?

Sim  Parcialmente  Não

3.3. As orientações recebidas foram aplicáveis à sua prática docente?

Sim  Parcialmente  Não

3.4. Que sugestões você daria para melhorar o programa de mentoria?

#### **4 - Considerações Finais**

4.1. De modo geral, como você avalia a formação continuada oferecida?

Excelente  Boa  Regular  Insatisfatória

4.2. Há outros aspectos que você considera relevantes para a melhoria do processo?

---

---

**Agradecemos por sua participação! Suas respostas são fundamentais para a melhoria contínua de nossos programas de formação.**