

**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**

Flávia Aparecida de Souza Borges

**Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino
Fundamental: um estudo de caso**

Juiz de Fora
2019

Flávia Aparecida de Souza Borges

Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino

Fundamental: um estudo de caso

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

Orientadora: Profa. Dra. Laura Silveira Botelho

Juiz de Fora

2019

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

Borges, Flávia Aparecida de Souza.

Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental : um estudo de caso / Flávia Aparecida de Souza Borges. -- 2019.

154 f.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2019.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Leitura e Escrita. 3. Gestão Educacional e Estratégias de Ensino. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

FLÁVIA APARECIDA DE SOUZA BORGES

**ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS NÃO
ALFABETIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laura Silveira Botelho (Orientadora)
Universidade Federal de São João Del Rei

Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva
Universidade Federal de Goiás/Jataí

Ao Waguinho e à Elora, pelo amor, manifestado em apoio e carinho. Por poder compartilhar tantos os desafios quanto os êxitos no decorrer desse Mestrado e na vida. Aos meus pais, por serem vida, amor e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Creio que as coisas boas e positivas que vivemos e conquistamos ao longo da nossa vida são reflexos dos nossos desejos e atitudes, E também das atitudes e boa vontade daqueles que com quem dividimos nossos sonhos e projetos. Ser mestre não é um sonho que se conquista sozinho.

Alegria e gratidão é o que sinto ao pensar naqueles que comigo trilharam essa trajetória, pois o sonho só está se tornando real porque muitos sonharam, acreditaram e agiram ao meu lado, me ampararam, orientaram e acolheram pelo caminho. E hoje, é dia de agradecer.

À minha orientadora, Prof. Dra. Laura Silveira Botelho pela orientação dialogada, competência, confiança e disponibilidade.

À minha ASA (Agente de Suporte Acadêmico) Mônica da Motta Salles Barreto Henriques pelo auxílio, disponibilidade e pela forma carinhosa de cada devolutiva dada.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, pelas orientações dadas e por lançarem novos olhares que muito influenciaram para o aprimoramento desse trabalho.

Aos professores do PPGP, minha gratidão pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pela oportunidade de participar do Mestrado Profissional.

Aos amigos da Equipe da SRE Pará de Minas e as Especialistas em Educação Básica que compartilharam percepções, anseios e experiências que foram fundamentais para a realização desse trabalho.

Às minhas companheiras de mestrado. Gratidão pela amizade, companheirismo e apoio.

À minha família, por tanto amor, incentivo e carinho. E por compreenderem minhas ausências ao longo desta caminhada. Muito obrigada a todos!

Finalizando, agradeço a Deus, autor de minha vida, que se faz sempre presente e que nessa jornada permitiu-me senti-lo em cada pessoa que esteve trabalhando, incentivando e me instigando para que esse meu querer se tornasse realidade.

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão discute, a partir da constatação da situação de alunos não alfabetizados que se encontram matriculados entre o 4º e o 9º ano do Ensino Fundamental em escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas, quais ações pedagógicas podem ser propostas pela Diretoria Educacional da mencionada SRE visando a redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF. A pesquisa fundamenta-se nos trabalhos de autores como Brian V. Street, Ângela B. Kleiman, Antônio Augusto Gomes Batista, Luiz Carlos Cagliari, Magda Becker Soares e Roxane Rojo, entre outros. O objetivo geral definido para este estudo é compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro anos do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes. Os objetivos específicos: I- descrever: i) as principais políticas de alfabetização inseridas nas escolas estaduais mineiras a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos; e ii) o problema dos alunos não alfabetizados e que se encontram matriculados a partir do 4º do EF em escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas; II- analisar o ensino e a aprendizagem do processo inicial de aquisição da língua escrita e o atendimento a estudantes não alfabetizados que já finalizaram os três anos iniciais do EF; III- propor um Plano de Ação Educacional visando a redução do índice de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas. Assumimos como hipóteses que, embora as equipes escolares identifiquem esses estudantes, apresentam dificuldades em conduzir o trabalho visando a alfabetização desses discentes. Acredita-se, também, que não há uma individualização das atividades, como se um planejamento único e homogêneo pudesse surtir efeito na aprendizagem dos diversos alunos não alfabetizados. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso. Como instrumentos de coletas de dados, utilizamos análise documental, pesquisa bibliográfica, grupo focal com Especialistas em Educação Básica (EEB) que atuam em escolas que ofertam o Ensino Fundamental. Os resultados encontrados evidenciam fragilidades no atendimento aos estudantes não alfabetizados,

sobretudo nos aspectos identificação dos estudantes, oferta da intervenção, orientação e monitoramento das atividades, ambiente de estudo, proposição das atividades e o alinhamento entre teoria e prática. Nesse sentido, o Plano de Ação Educacional foi pensando tendo por intuito a construção de um documento norteador para o trabalho de intervenção com os alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF. As diretrizes emanadas abarcam orientações que perpassam as dimensões administrativa, de pessoal e pedagógica da gestão escolar e visam auxiliar o trabalho das equipes escolares e da equipe técnica da regional.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento. Leitura e Escrita. Gestão Educacional e Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

The present dissertation is developed within the scope of the Professional Masters in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The study case discusses, from the verification of the situation of illiterate students who are registered between the 4th and 9th grades of the elementary and middle schools that belong to SRE Pará de Minas, which are the pedagogical actions can be proposed by the Educational Management of SRE aiming the reduction of the illiterate indices between the students from 4th and 9th grades of elementary and middle school. The research is based on the works of authors such as Brian V. Street, Angela B. Kleiman, Antônio Augusto Gomes Batista, Luiz Carlos Cagliari, Magda Becker Soares e Roxane Rojo, and others. The general objective for this study aims to understand the reasons that influence some students who were not literate until the 3th degree of the elementary school to remain in this condition, even they are registered and frequent. The specific goals: I- to describe: I) the main literacy policies in Minas Gerais's state schools from implementation of the elementary school; and ii) the non-literate students from the 4th year of ESin schools that belong to SRE Pará de Minas problem; II- analyze the teaching and learning of initial writing process and the care for non-literate students who finished the 3th year of ES; III- propose an Educational Action Plan for reduce the non-literate students from the 4th year of ESin schools that belong to SRE Pará de Minas index. We assume as hypothesis that, although the school professionals identify these students, they have difficulties to conduct the work aiming the literacy of these students. We also believe that there is not an individualization of the activities, as if a unique and homogeneous planning could have effect on the learning process of some illiterate students. So, we used as methodology the qualitative research through a study case. As data collection instruments, we used documentary analysis, bibliographic research, a focus group with Specialists of Basic Education who work in schools that offer the elementary and middle school. The found results show weaknesses in the teaching process of the students who are not literate, especially in the identification of these students, offer of an intervention, orientation and monitoring of activities, study environment, proposition of activities and alignment between theory and practice. In this situation, the Educational Action Plan was created with the intention

to construct a guiding document for the intervention work with the non-literate students registered from the 4th grade of the elementary school. The guidelines of the work include orientations that pass through the administrative, personnel and pedagogical dimensions of school management and aim to assist the work of the school professionals and the Regional technical team.

Keywords: Literacy, Reading and Writing, Educational Management and Teaching Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	...Instruções de auxílio às Equipes Regionais.....	35
Gráfico 1	SRE Pará de Minas: dados sobre alunos não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF em 2017.....	37
Figura 2	Cronograma de Implementação Currículo Referência de Minas Gerais.	42
Quadro 1	Resultados LP de Minas Gerais e da SRE Pará de Minas no SIMAVE EF 2016.....	44
Quadro 2	Dados sobre o atendimento dos professores alfabetizadores contratados para atuarem escolas da SRE Pará de Minas em 2017.....	47
Quadro 3	SRE Pará de Minas: Distribuição dos alunos nos padrões de desempenho no PROALFA, de 2011 a 2016.....	49
Figura 3	Ilustração das possíveis hipóteses de escrita da palavra PETECA.....	81
Quadro 4	Principais achados/problemas encontrados na pesquisa de campo....	113
Quadro 5	Plano de ação para a elaboração das diretrizes.....	117
Quadro 6	5W2H: Elementos da técnica.....	118
Quadro 7	Planejando a construção a primeira seção.....	120
Quadro 8	Planejando a construção da segunda seção.....	121
Quadro 9	Planejando a construção da terceira seção.....	123
Quadro 10	Planejando a construção a quarta seção.....	125
Quadro 11	Planejando a construção a quinta seção.....	126
Quadro 12	Cronograma da implementação na regional.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS

APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAFI	Diretoria Financeira
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DIRE	Diretoria Educacional
DIPE	Diretoria de Pessoal
EEB	Especialistas em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor para Ensino do uso da Biblioteca
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PIP/ATC	Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo
PIP/CBC	Programa de Intervenção Pedagógica – Conteúdos Básicos Comuns
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNCME/MG	União dos Conselhos Municipais de Educação de Minas Gerais
UNDIME/MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO “NO TEMPO CERTO” E O ÍNDICE DE ESTUDANTES NÃO ALFABETIZADOS DO 4º AO 9º ANO DO EF NAS ESCOLAS JURISDICIONADAS À SRE PARÁ DE MINAS	24
1.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO	24
1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	27
1.3 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	31
1.4 O PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO	38
1.5 A BNCC E O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS EM IMPLEMENTAÇÃO	40
1.6 ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS MATRICULADOS A PARTIR DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO	44
1.7 PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
1.7.1 Reafirmando a necessidade da pesquisa e pontuando hipóteses	50
1.7.2 O Especialista em Educação Básica e o acompanhamento das aprendizagens estudantis	52
1.7.3 Proposição da pesquisa	53
2 O PROCESSO INICIAL DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SEUS REFLEXOS NA ATUAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	61
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (S): CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	62
2.1.1 Diferentes perspectivas de Alfabetização e Letramento e suas implicações nas ações escolares	63
2.1.2 Novos Estudos de Letramento e suas contribuições para o ensino.....	71
2.1.3 Métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita.....	74
2.1.4 Aprendizado da língua escrita: teorias que auxiliam na compreensão de seu desenvolvimento pela criança.....	79
2.1.5 Atuação docente na condução do processo inicial de aquisição da língua escrita.....	83

2.1.6	Políticas públicas para alfabetização: algumas considerações.....	87
2.3	A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	90
2.3.1	Identificação e diagnóstico dos estudantes	91
2.3.2	A oferta de intervenção.....	94
2.3.3	Orientação e monitoramento das atividades	98
2.3.4	Ambiente de estudo	100
2.3.5	Proposição das atividades	103
2.3.6	Alinhamento entre teoria e prática	105
2.3.7	A expectativa dos profissionais e as possibilidades identificadas	107
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UM NORTE PARA O TRABALHO DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS MATRICULADOS A PARTIR DO 4º ANO DO EF.....	111
3.1	DELINEANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA REGIONAL PARA OS ALUNOS QUE NÃO SE ALFABETIZARAM “NO TEMPO CERTO”	116
3.1.1	Primeira seção: Orientações aos gestores	119
3.1.2	Segunda seção: Alinhamento entre teoria e prática	120
3.1.3	Terceira seção: Identificação de lacunas do processo de alfabetização - diagnóstico dos estudantes	122
3.1.4	Quarta seção: delineando a escolha e o encadeamento das atividades	124
3.1.5	Quinta seção: monitoramento e avaliação da intervenção	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICES	138

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade letrada, sendo que, em sociedades assim adjetivadas, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita torna-se essencial para que se possa viver e conviver autonomamente. No meio educacional, é ponto pacífico que, embora o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita se dê ao longo da vida, o momento mais profícuo para se aprender a ler e a escrever é na infância. Soares (2012) aponta as políticas de alfabetização como pressuposto de garantia de direito humano e esses direitos começam a ser garantidos na infância. Não obstante, a legislação educacional corrobora com tal afirmativa quando institui que a escolaridade obrigatória, definida na Constituição Federal brasileira, compreende a faixa etária dos quatro aos dezessete anos.

O direito de ser alfabetizado na infância é ratificado na Lei Nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que, em sua meta cinco, traz para os sistemas a obrigação de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental¹” (PNE, 2015, p.58). Evidencia-se, portanto, uma consonância entre os discursos. Entretanto, para muitos estudantes matriculados do 4º ao 9º do ensino fundamental em escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pará de Minas, o aprendizado da alfabetização ainda não está concretizado.

Nesse momento, ainda que de forma inicial, pois no capítulo dois será feita uma abordagem mais verticalizada acerca dos processos de alfabetização e letramento, é importante esclarecer o que se está denominado como alfabetização nesse trabalho. Valendo-se de Batista (2005) para uma rápida e restrita explicação acerca da evolução do conceito de alfabetização, ressalta o autor que, tradicionalmente, o conceito de alfabetização se identificou como ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou do sistema alfabético de escrita. E esclarece que, em linhas gerais, significa, “na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos” (BATISTA, 2005, p.19).

Progressivamente, a partir de 1980 e muito em função dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, Batista (2005, p.20) argumenta sobre a ampliação do

¹Com a homologação da BNCC, em 22/12/2017, a meta reduz para o segundo ano, conforme será discutido no cap. 1

conceito que “passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita”. Nesse paradigma, o autor define que alfabetizado designa “aquele que domina as correspondências grafo-fonêmicas, mas também utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita”. (BATISTA, 2005, p.20).

No meio acadêmico, ainda persistem dúvidas em relação à necessidade, em termos conceituais, de distinção entre os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, nesse trabalho adota-se que essa distinção é importante para orientar o trabalho pedagógico. Postura que vai ao encontro de estudos apresentados por educadores como Batista (2005) e Soares (2005, 2010, 2016). Assim, fazendo uso dos dizeres de Batista (2005, p.26), entende-se alfabetização, neste trabalho, como o “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” e letramento como o “processo de inserção e participação na cultura escrita”. Ressalta-se, também com base em Batista (2005), que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Uma educação inclusiva deve promover a aprendizagem a todos os alunos. Um dos objetivos centrais da escola e das instituições que compõem o sistema educacional é possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores, ou seja que aprendam a ler e a escrever. Para tal, é fundamental que se tornem capazes de fazer uso da língua escrita.

A língua portuguesa é o idioma oficial do Brasil e é direito dos estudantes brasileiros aprenderem a ler e a escrever nesse idioma. Batista (2005) conceitua língua e apresenta a condição básica para o uso da língua escrita.

A língua é sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado e sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas interrelações (BATISTA, 2005, p. 23).

Assim, em consonância com a definição de alfabetização apresentada por Batista (2005), ser alfabetizado é condição basilar para se fazer uso da língua escrita, seja para ler, seja para escrever.

Cagliari (2005, p. 75) afirma que “ser alfabetizado é saber ler por iniciativa própria”. E cabe à escola e, essencialmente, aos professores, ensinar aos alunos as noções básicas para que aprendam a ler. O autor argumenta que “escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler”. E para que ambos - ler e escrever- sejam possíveis, é necessário que se conheça o sistema de escrita. Somente a partir do conhecimento do sistema de escrita e dos princípios que o regem que se é capaz de ler e de escrever com autonomia.

Assim, neste trabalho, ao se discutir sobre os alunos que ainda não estão alfabetizados, estamos nos reportando a estudantes que ainda não conseguem ler e escrever com autonomia. Ou seja, não conseguem ler e escrever sem a ajuda do outro. Para que se possa pensar alternativas de trabalho em prol da alfabetização desses estudantes, estudar e compreender como se dá o processo inicial de aquisição da língua escrita é fundamental. O foco não é que aluno leia ou escreva, mas que seja capaz de realizar as duas coisas. A atenção não será dada à leitura ou à escrita, mas a como se dá o processo inicial de aquisição da língua escrita que possibilitará ao estudante ler e escrever.

Nosso olhar, ao tratar da alfabetização e do letramento, volta-se para a busca de subsídios que nos possibilite orientar as escolas vinculadas à SRE que possuem alunos não alfabetizados acerca da apropriação, pelo aluno, do sistema de escrita alfabético e de capacidades necessárias para que possam ler e também produzir textos escritos, numa perspectiva de letramentos. Não será possível tratar de todas as especificidades relacionadas à leitura e à escrita e não se tem a pretensão de abordar questões específicas que contribuem para o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes, pois se formam ao longo de todo o processo de escolarização e também das necessidades da vida social.

Mas é sempre importante ressaltar que formar bons leitores, capazes de atribuir sentidos ao que leem, é um os objetivos primários da educação escolar. Micarello, Ferreira e Rezende (2017, p.129) ressaltam que “a aprendizagem da leitura não pode ser compreendida como uma tarefa concluída quando os estudantes se tornam capazes de decifrar o texto escrito”. O aprendizado da leitura envolve processos complexos e, para a formação de um leitor competente, é preciso

que o aluno desenvolva, e os professores ensinem estratégias de leitura² que promovam a compreensão daquilo que se lê. Para isso é fundamental que os estudantes aprendam formas adequadas de interação com os textos que leem.

A presente proposta de estudo pretende discutir questões referentes a não alfabetização de estudantes que estão matriculados entre o 4º e 9º ano de EF nas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas. A necessidade de se pensar alternativas para o enfrentamento da não alfabetização dos estudantes matriculados do 4º ao 9º ficou latente quando, a partir de diagnóstico³ realizado no ano de 2017, ficaram evidenciados que um percentual de 8,69% dos estudantes matriculados no EF a partir do 4º ano não estavam alfabetizados. Em números absolutos, são 1.152 estudantes cerceados no seu direito de estarem alfabetizados. Embora já estejam adiantados em seu percurso escolar, esses estudantes se encontram em situação de fracasso escolar por não terem adquirido ou consolidado as aprendizagens de leitura e de escrita. Essa situação suscita questionamentos sobre que ações pedagógicas podem ser propostas pela Diretoria Educacional da SRE Pará de Minas às escolas a ela subordinadas, visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF.

Esse é um tema inerente à Diretoria Educacional, pois, a SRE Pará de Minas⁴, criada em 27 de julho de 2001, através da lei de criação Nº 13.961, tem como missão

desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (MINAS GERAIS, site SRE Pará de Minas).

A SRE, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SEE) tem, entre outras descritas no Decreto 45849 de 27/12/2011, a função de coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno. Função essa

² Sobre estratégias de leitura ver em: SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre, Artmed, 1998.

³Os dados serão apresentados com detalhes no capítulo 1.

⁴Pará de Minas, onde se localiza a sede da SRE Pará de Minas, é a terceira maior cidade metropolitana de Belo Horizonte. Localiza-se a 90 Km a oeste da capital do estado. O município se estende por 551,3 km² e contava com 84 215 habitantes no último censo.

que fica a cargo da Diretoria Educacional (DIRE) que tem por finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar. Entre outras atribuições descritas no referido decreto, compete à precitada diretoria:

organizar as ações que assegurem o atendimento à demanda escolar; orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico e do Plano Anual de Intervenção Pedagógica, subsidiando-as na implementação, monitoramento e avaliação das ações; e orientar, acompanhar e avaliar, através de visitas periódicas às escolas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, incentivando e divulgando estratégias pedagógicas inovadoras (Minas Gerais, Decreto 45849 de 27/12/2011).

Atualmente, são jurisdicionadas à SRE Pará de Minas 65 escolas estaduais que atendem a todas as modalidades e níveis de ensino. A minha trajetória profissional⁵ como Analista Educacional na SRE Pará de Minas, inicia-se em 2006, ao ser nomeada e direcionada a integrar a Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), trabalhando no monitoramento e acompanhamento dos projetos e programas da SEE em algumas escolas estaduais. Desse período em diante, importantes projetos foram implementados visando a alfabetização, entre eles o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD)⁶, sendo que, os resultados gerais da regional e a busca de alternativas para melhor atender as demandas apresentadas pelo conjunto de escolas e pelos alunos que, matriculados a partir do 4ª ano do EF, ainda não se encontram alfabetizados, passaram a ser, para mim, motivo de muita inquietação, pois a partir de agosto de 2015, estou respondendo pela Diretoria Educacional como Assessora Pedagógica da SRE Pará de Minas.⁷

⁵ Este trabalho é escrito em terceira pessoa, mas, em alguns momentos, será escrito em primeira, por trazer a experiência da própria pesquisadora.

⁶ Programas e projetos que serão abordados em seções específicas do capítulo 1.

⁷ Até o ano de 2014, os cargos na SRE eram, hierarquicamente, organizados a partir do Superintendente Regional de Ensino e três diretorias: Diretoria Educacional (DIRE), Diretoria de Pessoal (DIPE) e Diretoria Financeira (DAFI). A partir de 2015, início da gestão do governador Fernando Pimentel, o Superintendente Regional de Ensino foi nomeado com o título de Diretor Educacional. Sendo que o responsável pela Diretoria Educacional foi nomeado com a designação de Assessor Pedagógico. Essa alteração afetou a nomenclatura dos cargos, entretanto, as responsabilidades, funções e hierarquia dos mesmos permaneceram inalteradas.

A partir do conhecimento do quantitativo expressivo de estudantes não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas da regional, tornou-se imperativa a necessidade de se pensar alternativas viáveis de intervenção. Almeja-se intervenções que reflitam positivamente no ensino e na aprendizagem e, conseqüentemente, na trajetória desses estudantes e de outros que estão inseridos em tal realidade. Assim, tendo em vista a necessidade de se alfabetizar todos os estudantes até o 3º ano e a constatação de que há um elevado número de estudantes não alfabetizados matriculados, após esse período, em escolas estaduais jurisdicionadas à SRE Pará de Minas, estamos diante de um sério problema de gestão pedagógica. Problema que pode envolver, também, diversos outros fatores como a formação e atuação das equipes pedagógicas das escolas, em especial a orientação e atenção dos gestores escolares para que as estratégias de intervenção aconteçam efetivamente em suas escolas⁸. Outra dimensão importante está associada à condução do trabalho dos Especialistas em Educação Básica e Professores. Esses profissionais, em especial os que atuam a partir do 6º ano do EF, não possuem conhecimentos específicos sobre alfabetização, mas precisam orientar e executar ações em prol da alfabetização de estudantes que ainda não se alfabetizaram.

Assume-se como hipóteses que as equipes escolares apontam, até com certa facilidade, os estudantes não alfabetizados, entretanto, apresentam dificuldades em conduzir o trabalho visando a alfabetização desses discentes. Além da escassez de recursos humanos e da não regularidade da oferta de intervenção, crê-se: i) em falhas no diagnóstico - são alunos que não se encontram plenamente alfabetizados, mas não identifica-se em que fase ou etapa cada estudante se encontra no processo de aquisição da escrita; e ii) na inadequação das atividades propostas aos estudantes.

Se o diagnóstico realizado apresenta falhas, o planejamento poderá trazer atividades ineficientes para a correção do problema e, nesse caso, fazem com que um elevado número de estudantes não avance em seu processo de alfabetização. Acredita-se, também, que não há uma individualização das atividades, como se um

⁸Por acreditar que a escola deve trabalhar para a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua situação cultural, econômica e outros fatores intervenientes no sucesso escolar, optou-se para um olhar mais atento às questões pedagógicas referentes ao ensino, buscando compreender como a escola identifica e conduz o trabalho em prol da alfabetização desses estudantes.

planejamento único e homogêneo pudesse surtir efeito na aprendizagem dos diversos alunos não alfabetizados.

Diversas políticas públicas voltadas para a alfabetização foram implementadas a partir dos anos de 1990. Programas como o PNAIC e o PIP/ATC voltaram sua atenção e suas ações para os três anos iniciais do EF e para a orientação aos professores que atuavam nesse período de escolarização. Mas, conforme evidenciado pelos dados da regional, um número significativo de estudantes avançou em seu percurso escolar, mesmo não estando alfabetizados. Ainda que o rendimento escolar tenha sido preservado, essa disfunção do percurso pedagógico, no qual conhecimentos essenciais não foram garantidos aos estudantes no período inicial de sua escolarização, traz grandes dificuldades práticas para o cotidiano das escolas, em especial para aquelas que ofertam somente os anos finais do EF. Essa é uma grande preocupação da DIRE, pois os profissionais (professores, Especialistas em Educação Básica e diretores escolares) que atuam nos anos finais do ensino fundamental não têm familiaridade e muitos desconhecem as especificidades do processo de alfabetização.

A escola, ao se deparar com tal realidade, tem dificuldade de pensar e desenvolver formas de atender aos estudantes que não desenvolveram plenamente os processos de leitura e escrita e esses estudantes acabam por ficar mais vulneráveis a situações de fracasso ao longo de sua escolarização. Um fracasso da escola em que as consequências recaem, principalmente, sobre os alunos. Diversos fatores, como capital cultural e capital social, fatores demográficos, diferença de gênero, origem social, recursos econômicos e cor influenciam para a efetivação de uma trajetória escolar bem-sucedida em que as aprendizagens sejam adquiridas e consolidadas pelos estudantes nas etapas previstas.

Tais fatores são analisados por Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2018), no artigo denominado "Relação entre origem social e rendimento educacional entre os estudantes brasileiros". Em relação ao fator gênero, por exemplo, os autores pontuam que, embora, historicamente, as meninas tenham acessado mais tardiamente o direito à escolarização que os meninos, apresentam, atualmente, uma trajetória escolar mais promissora. Mas, para esses estudiosos, o efeito cor é o mais grave, e destacam ao longo do estudo apresentado, que controlados outros fatores sociais, há, no ensino formal, "um favorecimento de crianças brancas". O que denota, na análise dos autores, "a manutenção de funcionamentos 'racistas', mesmo

que velados e não reconhecidos” (TAVARES JÚNIOR, MONT’ALVÃO e NEUBERT, p.53, 2018), trazendo consequências diretas ao rendimento dos estudantes e produzindo desigualdades.

Esse emaranhado de fatores vale também para o insucesso. O que aqui se discute é quando a escola e as demais esferas do sistema educacional responsáveis pela orientação e ação pedagógica não sabem como lidar com a não aprendizagem dos estudantes. Quando essas instâncias não buscam alternativas e ações viáveis ao trabalho visando o sucesso discente através do atendimento às suas necessidades pedagógicas, a ação escolar é negligenciada e se torna um forte fator de insucesso. Trata-se, a nosso ver, de insucesso estudantil e institucional, pois é responsabilidade do estado garantir, através da atuação dessas instituições, a oferta de uma educação de qualidade a todos os cidadãos, visto que esse direito está estatuído pela Carta Magna como subjetivo.

Diante do exposto, como objetivo geral, pretendemos realizar uma pesquisa visando compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro anos do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes. Este objetivo geral está vinculado ao intuito de propor ações e estratégias que possam ser apresentadas pela SRE de Minas para serem implementadas pelas equipes escolares buscando a redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à regional.

A questão que nos norteia é: quais ações pedagógicas podem ser propostas pela Diretoria Educacional da SRE Pará de Minas às escolas a ela subordinadas visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF?

Ao longo dessa pesquisa, como objetivos específicos, esperamos ser capazes de:

I- Descrever: i) as principais políticas de alfabetização inseridas nas escolas estaduais mineiras a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos; e ii) o problema dos alunos não alfabetizados e que se encontram matriculados a partir do 4º do EF em escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas.

II- Analisar o ensino e a aprendizagem do processo inicial de aquisição da língua escrita e o atendimento a estudantes não alfabetizados que já finalizaram os três anos iniciais do EF.

III- Propor um Plano de Ação Educacional visando a redução do índice de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas.

A partir da questão norteadora e dos objetivos apresentados organizamos a dissertação em três capítulos.

No capítulo 1, atendendo ao objetivo descritivo, são abordadas as principais políticas e projetos nacionais e estaduais voltados à alfabetização implantados nas escolas estaduais mineiras a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos, além de apresentar e descrever o caso de gestão que aborda a não alfabetização de alunos matriculados a partir do 4º ano do EF.

O objetivo analítico norteia a construção do capítulo 2. Nele objetiva-se, com base nos Novos Estudos de Letramento, ancorados em autores como Street (2014), Soares (2016), Kleiman (2010 e 2008), analisar teoricamente o ensino e aprendizado da língua materna. Também nesse capítulo, é apresentada a pesquisa de abordagem qualitativa realizada em oito escolas da jurisdição que ofertam o EF. A coleta de dados foi feita com os Especialistas em Educação Básica (EEB),⁹isso porque esses profissionais têm como função primordial direcionar a gestão pedagógica nas escolas, são eles os responsáveis por orientar os trabalhos de intervenção e, muitas vezes, por executá-los. Usamos o procedimento metodológico do Grupo Focal como instrumento de coleta de dados, por considerar que esse, ao longo da investigação, contribui para compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalecentes no trabalho dos EEB, e conseqüentemente das equipes escolares, relevantes para o estudo do problema proposto. Essa pesquisa empírica¹⁰, acredita-se, foi fundamental para a obtenção da confirmação ou não das hipóteses levantadas e, ainda mais importante, proporcionando a discussão do problema e o levantamento de possibilidades para o seu enfrentamento.

Ao proceder a análise dos dados obtidos com a utilização do Grupo Focal, identifica-se as escolas que ofertam o EF e possuem estudantes não alfabetizados e

⁹Ao realizar o recorte dos participantes da pesquisa, optou-se por ouvir de forma direta os Especialistas em Educação Básica. Cabe esclarecer que, embora reconheçamos a importância dos diretores escolares na orientação e acompanhamento das ações realizadas nas escolas em prol das aprendizagens estudantis, estes somente serão diretamente contemplados no Plano de Ação Educacional.

¹⁰O detalhamento da metodologia da pesquisa, com os argumentos acerca das escolhas dos sujeitos de pesquisa e do instrumento de coleta de dados, encontra-se melhor evidenciado no capítulo 2.

matriculados do 4º ao 9º ano: i) realizam um trabalho de intervenção com tais estudantes visando desenvolver sua alfabetização; ii) em relação ao diagnóstico dos estudantes, que instrumentos utilizam e como consideram os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o processo de aquisição da escrita; iii) ao planejarem e executarem esse trabalho, consideram as especificidades de cada estudante em relação aos conhecimentos possuem. Ou seja, se planeja e executa a intervenção considerando a heterogeneidade presente nesse grupo de estudantes.

No capítulo final, atendendo ao objetivo propositivo, apresenta-se, à luz das discussões tecidas, uma proposta de intervenção visando o enfrentamento do problema da não alfabetização dos alunos matriculados nos seis últimos anos do EF.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO E O ÍNDICE DE ESTUDANTES NÃO ALFABETIZADOS DO 4º AO 9º ANO DO EF

A educação como direito subjetivo, diante da realidade das sociedades letradas em que vivemos, traz como pressuposto o direito de ser alfabetizado. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece na meta 05 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.11). A nota técnica do Ministério da Educação acerca da meta 5 evidencia que, embora a alfabetização e o letramento sejam processos longos, depois de passar pela educação infantil e os três primeiros anos do ensino fundamental, são passíveis de serem desenvolvidos pelas crianças, ainda que seja em nível elementar. A referida nota técnica, traz que “é possível esperar que até os oito anos de idade as crianças adquiram um domínio satisfatório do sistema ortográfico e desenvolvam habilidades de escrita como, por exemplo, escrever um bilhete ou anotar um recado” (BRASIL, 2011, p.27).

Neste capítulo inicial, pretende-se, em cinco seções, evidenciar as políticas nacionais e estaduais que tratam do ensino fundamental de nove anos, a proposição da estruturação de ciclos no EF e as políticas voltadas para alfabetização e formação docente, com a apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização no Tempo Certo e as políticas mineiras: Programa de Intervenção Pedagógica e Projeto Pedagógico Diferenciado. Finalizando será apresentado o problema da não alfabetização de estudantes matriculados do 4º ao 9º ano do EF na SRE Pará de Minas.

1.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e na meta 02 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 10.172 de 09.01.2001, “estabelece o Plano Nacional de Educação”, ao tratar dos objetivos e metas relativos ao Ensino Fundamental, propõe “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”(BRASIL,2001,p.19).O objetivo é o de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da

escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004, p.3). Essa ampliação teve como princípio garantir que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, fossem matriculadas na escola, iniciando o processo formal de alfabetização, que até então ocorria aos sete anos, aos seis anos de idade.

De acordo com o Parecer CEB Nº 24/2004, de 15/09/2004, a ampliação do ensino fundamental foi adotada, em 2004, somente pelos estados de Goiás e Minas Gerais. Em Goiás a ampliação estava sendo instituída de forma gradativa nas escolas públicas estaduais. Já em Minas, a implantação, nas escolas estaduais, dos anos iniciais do Ensino Fundamental com nove anos de duração foi normatizada pelo Decreto 43.506, de 7 de agosto de 2003, do governador do estado, e pelas Resoluções 430, de 8 de agosto de 2003, e 469, de 22 de dezembro de 2003, da Secretaria Estadual de Educação. Posteriormente, a Secretaria baixou a Orientação 1, de 5 de fevereiro de 2004, tratando da operacionalização. Nos termos da Resolução 430/2003, 553 municípios aderiram à proposta, além dos 63 que já adotavam o Ensino Fundamental de nove anos para a rede municipal.

Assim, o estado de Minas Gerais foi pioneiro, no Brasil, na implantação da política de ampliação do ensino fundamental de 9 anos e a universalização das crianças de 6 anos nas escolas como meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. Mas, como pontua Simões (2012), o maior desafio seria garantir o acesso, a permanência, a progressão e o sucesso dos estudantes, bem como garantir a qualidade da oferta educacional. Para isso, seria necessário modificar o ensino fundamental de forma estrutural, assim como os processos de gestão para que as crianças, efetivamente, se alfabetizem.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos trouxe para a rede pública mineira uma nova estrutura e organização, em ciclos, para os cinco primeiros anos do EF. Os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos foram organizados de modo a constituírem dois ciclos de estudos: I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos; II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

Uma das dúvidas mais pontuais sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos era se o primeiro ano seria destinado à alfabetização. Em documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, intitulado Ensino Fundamental de nove

anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação básica (SEB/MEC), o MEC esclarece que

esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização. (BRASIL, s/d, p.06)

Nesse panorama, com importantes mudanças no sistema educacional, em 2005, a SEE/MG, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública¹¹ – SIMAVE/PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, avaliou, de forma amostral, alunos que estavam no 2º ano de escolaridade. O objetivo era verificar os conhecimentos desses estudantes em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade, e, em 2006, realizou-se a primeira avaliação censitária para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Reis (2013, p. 21) esclarece que “ambas as avaliações tiveram por finalidade avaliar o impacto da ampliação do Ensino fundamental, com entrada dos alunos, em 2004 aos 6 anos de idade na escola”.

Em estudo divulgado em 2011, Reis e Oliveira abordam que, em 2005, a escola ainda se via em processo de adaptação à nova realidade trazida com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos obrigatórios. Apontavam para a necessidade de maior investimento em formação de novos docentes e aperfeiçoamento dos que já alfabetizavam para a superação das dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem. As autoras mostravam

¹¹ O SIMAVE foi criado em 2000 pela SEE/MG é composto por três programas: PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, PAAE – Programa de avaliação da Aprendizagem Escolar e o PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização, cujo objetivo é produzir diagnósticos relativos ao ensino e a aprendizagem no sistema educacional em todos os níveis de ensino.

também que os sistemas de ensino (municipais e estaduais) se ressentiam da falta de uma política de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Uma das conclusões apontadas pelas estudiosas foi:

observamos que o debate, os estudos e as discussões – assim como a disponibilidade de recursos para viabilização de um amplo projeto de mudanças na escola –, que deveriam ser o ponto de partida para posterior implantação desta política, de fato não ocorreram a contento. Desse modo, as condições objetivas para que o Ensino Fundamental de nove anos ocorresse apenas se ativeram a uma fundamentação política na qual o projeto de uma nova pedagogia para o Ensino Fundamental ainda está distante de se concretizar. (REIS e OLIVEIRA, 2011. p. 140)

Ainda segundo elas, a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), correspondentes ao ano de 2008, corrobora com as afirmativas, pois mostra que a ampliação do Ensino Fundamental não alterou o rendimento escolar de crianças. Dilatar, por força de lei, o tempo escolar no EF não foi suficiente e não gerou investimentos efetivos, por exemplo, para formação e/ou aperfeiçoamento docente ou para dificuldades já existentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Um fator positivo em abarcar, no Ensino Fundamental, todas as crianças a partir dos seis anos de idade trouxe, em 2004, no caso de Minas Gerais, reais possibilidades de acesso à educação formal às crianças oriundas de classes sociais mais vulneráveis. Nessa etapa de escolarização, a oferta pelo sistema público de ensino estava em vias de universalização, enquanto que na Educação Infantil, a demanda era superior às vagas disponíveis. Nesse cenário, a antecipação do ingresso, pela ampliação do Ensino Fundamental, oportunizou às famílias mais pobres ingressarem na educação formal, algo já consolidado em classes mais abastardas.

Os inconvenientes apontados em relação à ampliação do EF não foram pautados em dificuldades dos estudantes, ainda que mais jovens, de aprenderem e terem sucesso na transição entre os primeiros anos de educação escolar. Os maiores desafios foram pontuados em relação a ação dos sistemas de ensino e das instituições que o compõem. Entretanto, foi na trajetória de cada estudante que não se alfabetizou que as consequências se fazem mais perversas. A ampliação legal do tempo escolar no ensino fundamental, por si só, não garante a aprendizagem, neste sentido, os desafios existentes, no que tange à alfabetização de um número

significativo de estudantes, ainda se fazem presentes e requerem a atuação de todas as entidades ligadas à educação, especialmente, aquelas vinculadas à educação pública.

Na próxima seção, a política nacional, instituída em 2012, que firmava o compromisso, do Governo Federal, estados, municípios e entidades, de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Visava o Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesta seção, será apresentada uma descrição da política nacional que trata da prática docente e escolar sobre a alfabetização: o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O intuito é trazer em perspectiva macro, com as orientações gerais emanadas pelo MEC, seus desdobramentos no estado de Minas, mais especificamente ~~na~~ com as informações gerais sobre sua implementação na SRE Pará de Minas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é a principal política implantada, na atual década, pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, em atenção às aprendizagens estudantis nos anos iniciais do ensino fundamental. O PNAIC foi instituído pela Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012, que explicita as ações e define as diretrizes gerais do pacto. Em seu artigo primeiro, a referida portaria aponta que pelo PNAIC, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmavam e ampliavam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As ações do Pacto, conforme o artigo 5º da legislação que o instituiu, tem por objetivo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, s.p.)

A triste realidade de muitas crianças brasileiras de concluírem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas é apontada nas diretrizes e nos materiais de formação do PNAIC, que definem o surgimento do Pacto “como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização”(BRASIL, 2012, p5). Para tal, tornou-se imperativo o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

As Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica participantes do PNAIC assumiram o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira “tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012, p.6).

Conforme orientações constantes no caderno de apresentação da formação de professores do PNAIC,

para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, precisamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, **não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas.** Assim, é importante que no planejamento didático possilemos a **reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita**, situações de **leitura autônoma** dos estudantes e situações de **leitura compartilhada** em que os meninos e as meninas possam desenvolver **estratégias de compreensão de textos**, bem como situações em que sejam possibilitadas **produções textuais de forma significativa.** (BRASIL, 2012, p.7, grifos nossos).

As diretrizes da formação eram claras em relação a importância de trabalhar articuladamente atividades de alfabetização e letramento desde o primeiro ano. Para se atingir o objetivo de que as crianças estivessem aos oito anos alfabetizadas, a cada ano do ciclo da alfabetização os direitos de aprendizagem deveriam ser atingidos, sendo que, para os estudantes que não consolidasse as aprendizagens, intervenções e estratégias de recuperação deviam ser de imediato organizadas pela equipe escolar e ofertadas a esses alunos.

O Pacto foi constituído por um conjunto integrado de ações que abarcavam materiais e referências curriculares e pedagógicas, mas o eixo principal era a formação continuada de professores alfabetizadores. As formações do PNAIC, previstas inicialmente para 2013 e 2014, ocorreram entre os anos de 2013 a 2018, sendo que foi no ano de 2013¹² que a formação privilegiou as discussões sobre a alfabetização e o letramento, pois os conteúdos abordados tratavam do desenvolvimento de reflexões e práticas na área de linguagem. O curso, organizado em oito unidades, tinha como foco reflexões e o aprofundamento nos temas: 01. Concepções de Alfabetização; 02. Planejamento e Ensino na Alfabetização; 03. O Funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; 04. A Sala de Aula como Ambiente Alfabetizador; 05. Os Diferentes Tipos de Textos; 06. Projetos e Sequências didáticas; 07. Avaliação; 08. Planejamento e Registros de Aprendizagem.

Na logística da formação estavam diretamente envolvidos na oferta dos cursos: coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, todos vinculados a uma Instituição de Ensino Superior (IES), os coordenadores das ações, os orientadores de estudos e os professores alfabetizadores, vinculados às secretarias de educação, estaduais, distrital ou municipais.

O estado de Minas Gerais aderiu ao PNAIC, e a organização da logística de formação organizada pela Secretaria de Estado de Educação, em acordo com as orientações nacionais, iniciou-se, oficialmente, nas 47 Superintendências Regionais de Ensino no ano de 2012, através das orientações contidas no Ofício Circular 240, de 13/11/2012.

Na Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas, a formação dos professores pelo PNAIC foi organizada em polos. Naquele ano de 2013, as aulas

¹² Optou-se por detalhar somente as temáticas trabalhadas pelo PNAIC no ano de 2013, ano em que a formação enfatizou a aquisição dos processos de leitura e escrita.

foram realizadas em quatro municípios, com um total de seis turmas¹³. A formação alcançou a totalidade das escolas estaduais que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental na jurisdição, quarenta e duas unidades escolares, sendo o quantitativo de professores cursistas de cento e noventa e dois educadores que eram responsáveis por cerca de 4.800 crianças matriculadas entre o primeiro e o terceiro ano do ensino fundamental. Ressalta-se que esses professores não eram responsáveis por todas as turmas do ciclo de alfabetização da regional. Participar da formação era uma decisão do professor, e, por questões pessoais, um pequeno número de professores optou por não participar, os argumentos apresentados nas justificativas solicitadas apontaram que a proximidade da aposentadoria foi o motivo de alguns professores para não realizarem a formação.

No período em que o PNAIC, com ênfase nos processos de linguagem, estava sendo implementado, outra política mineira, com foco na alfabetização de todas as crianças até os oito em Minas Gerais, estava em desenvolvimento. Era o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Naquele momento, a SEE, ao aderir à política nacional de alfabetização, percebia a importância do PNAIC que oferecia uma estratégia complementar de capacitação dos professores alfabetizadores, incluindo material de apoio pedagógico, ações que, certamente, viriam fortalecer o processo de intervenção pedagógica desenvolvido pelas equipes do PIP/ATC, programa que será o tema da próxima seção.

1.3 O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Em 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais inicia a implementação, nos anos iniciais do EF, do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC). Tal programa tinha como meta: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Posteriormente, tal programa foi ampliado para os anos finais do ensino fundamental, sendo denominado, nessa etapa de Programa de Intervenção Pedagógica/Conteúdos Básicos Comuns (PIP/CBC). Nessa seção, pretende-se descrever esse programa e

¹³Os orientadores de estudos responsáveis por tais turmas eram analistas educacionais vinculados à superintendência, entre eles, a autora desse trabalho. Tinham como função ministrar o curso de formação na turma de professores alfabetizadores sob sua responsabilidade.

apresentar como essa política abordava a questão da alfabetização e as intervenções propostas para o trabalho da regional com as escolas estaduais.

O Programa de Intervenção Pedagógica alcançou a totalidade das SREs e, conseqüentemente, todas as escolas estaduais mineiras que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2008. Isso porque, em 2007, foi desenvolvido em quatro regionais do norte de Minas. Foi concebido como uma política pública a ser implementada na área educacional, a partir da ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, que no estado de Minas Gerais ocorreu em 2004. Em 2006, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), através dos resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) evidenciaram o grande desafio que representava, para a educação mineira, a alfabetização das crianças e a qualidade do ensino ofertada nessa etapa de escolarização. Naquele ano de 2008, o PIP tinha ação prioritária no Ciclo da Alfabetização¹⁴, e apresentava como aspiração “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Desse tema surgiu o subtítulo “Alfabetização no Tempo Certo”, tornando o programa conhecido pela sigla PIP/ATC.

Os resultados do PROALFA 2006 evidenciaram que 51,3 % dos alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede estadual encontravam-se nos níveis intermediário ou baixo desempenho em relação à leitura. Demonstrando que os alunos estavam chegando ao 3º ano do ensino fundamental sem ler palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada. Simões (2012, p. 28) explica que

nesse contexto, a proposta do PIP por meio de suas ações coloca o aluno como foco principal do processo ensino/aprendizagem, busca melhores práticas pedagógicas, dando maior apoio aos professores alfabetizadores e promovendo capacitações, e assim torna a gestão pedagógica o eixo fundamental de trabalho.

Em 2009, as ações do PIP/ ATC foram estendidas ao Ciclo Complementar, cobrindo todos os cinco anos que compõe a primeira etapa do Ensino Fundamental – os anos iniciais. Com nova ampliação em 2011, o PIP abarcou também os anos finais do EF, nesta etapa de escolaridade o programa foi denominado Programa de

¹⁴Nomenclatura dada pela Resolução SEE nº 1.086/2008 para os três primeiros anos do ensino fundamental.

Intervenção Pedagógica- “Implementação dos Conteúdos Básicos Comuns” (PIP/CBC).

O PIP foi uma “política desenhada em nível estadual e implementada em nível local, passando por uma cadeia de atores até chegar ao produto final: aprendizagem dos alunos” (REIS, 2013, p.28). Por essa cadeia de atores, entende-se as equipes criadas para disseminação, acompanhamento/monitoramento e implementação da política, respectivamente: Equipe Central (SEE), Equipe Regional (SRE), Escolas (gestores, especialistas e professores).

O programa acompanhou as características de reformas educacionais que ocorreram no cenário nacional e no contexto mineiro, na década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse contexto, os resultados de avaliações educacionais em larga escala são considerados para a tomada de decisões e a implementação envolve a gestão e ações compartilhada entre diferentes instâncias. Outros pontos que se fazem presentes são a capacitação/formação continuada dos envolvidos e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e instrutivos.

Simões (2012), ao descrever o trabalho das diferentes equipes responsáveis pela implementação das ações do projeto, aponta que o trabalho da equipe central, organizada na sede da SEE consistia na formação das equipes regionais visando que essas ofertassem suporte técnico-pedagógico às escolas, especialmente aquelas com resultados críticos na avaliação do PROALFA, no sentido de direcionar o trabalho dessas escolas para a aprendizagem dos alunos.

As formações das equipes regionais pela equipe central aconteciam, basicamente, de duas maneiras. A primeira consistia em grandes encontros organizados pela SEE nos quais alguns analistas educacionais e inspetores escolares das superintendências eram capacitados e esses tinham a função de disseminar a capacitação recebida aos demais membros da equipe regional. A segunda se materializava em visitas técnicas às SRE, em que a equipe central, organizada em duplas, orientava as equipes de analistas (pedagógicos e inspetores) na sede da regional por uma semana. Nesse período, a dupla, acompanhada por representantes da regional, também realizava monitoramento *in loco* em quatro escolas, duas com índices precários de alfabetização e duas com bons resultados, considerando a avaliação do PROALFA e indicações da SRE. Registra-se que a realização dessas ações oportunizou, desde o ingresso desta autora na equipe de

analistas da SRE, o período¹⁵ em que a regional e escolas mais aprenderam, e consequentemente, se debruçaram sobre diagnóstico e acompanhamento da alfabetização dos estudantes.

Nas primeiras escolas, a equipe central reunia-se com o diretor, especialistas e professores para analisar os resultados da avaliação da escola e os índices de desempenho escolar dos alunos. Essa ação visava o entendimento adequado da situação possibilitando o estudo e a apropriação de dados (considerando as avaliações externas e internas) cujo objetivo era uma reflexão sobre o fazer pedagógico da escola e a identificação de possibilidades para o desenvolvimento de ações e atividades pedagógicas mais pertinentes à solução do problema, a não alfabetização dos estudantes. Nesses encontros, a sugestão de aprimoramento do projeto pedagógico da escola, visando torná-lo mais eficaz e prático, com foco na sala de aula e na melhoria da aprendizagem dos alunos, era geralmente acordada com as equipes escolares.

Nas escolas com bons resultados, o objetivo era a identificação de boas práticas alfabetizadoras. Reis (2013) destaca que por meio das visitas às escolas consolidadas observavam-se práticas bem-sucedidas de professores alfabetizadores. O propósito era o compartilhamento dessas boas práticas com as demais escolas. A partir dessa ação, em 2010, a SEE disponibilizou o Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores das Escolas de Minas Gerais. Essas foram ações que auxiliaram muitos professores em sua função de alfabetizadores, que mirando em bons exemplos passaram a refletir sobre a própria prática na condução das turmas de alfabetização. O caderno se tornou um importante instrumento de trabalho para os analistas da equipe regional, ampliando o repertório de sugestões pedagógicas e fundamentando a argumentação do trabalho com as escolas pelas quais eram responsáveis. A partir do esforço de identificar as boas práticas o olhar da equipe regional ficou mais sensível às potencialidades e dificuldades encontradas pelas equipes escolares, instrumentalizando-os para o exercício de suas funções.

As funções da equipe regional no desenvolvimento do programa, conforme orientações apresentadas pela SEE/MG (2011, *slides* 24-25), consistiam na

¹⁵Depoimentos que endossam tal afirmação constam nas avaliações realizadas pelos participantes das formações. Documentos comprobatórios integram o arquivo sobre o programa sob guarda da SRE Pará de Minas.

orientação e acompanhamento do o trabalho das escolas no desenvolvimento da gestão pedagógica, com foco no desempenho escolar dos alunos. Para isso deviam estudar e planejar o trabalho a ser realizado junto às Escolas e participar de reuniões com a gerência da Equipe da SRE. A partir da participação em de reuniões mensais com a Equipe Central do PIP para formação continuada e alinhamento das ações, a equipe da regional deveria realizar reuniões com os Diretores, Especialistas e Professores, quando necessário, para orientação e monitoramento do processo pedagógico. Era preciso também realizar visitas às escolas, priorizando as escolas estratégicas, para orientação e acompanhamento dos trabalhos, com foco na aprendizagem dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Além das funções mencionadas, a equipe de analistas e inspetores da regional deveria ajudar no aprimoramento do relacionamento interpessoal das escolas; orientar e apresentar sugestões às Escolas para as ações de intervenção pedagógica, a partir da análise dos resultados dos alunos nas avaliações diagnósticas internas e externas. A formação das equipes escolares estava entre as funções da equipe regional que devia elaborar oficinas sobre temas pedagógicos para os cursos e encontros de capacitação dos Especialistas e Professores do Ensino Fundamental, e atuar como coordenador de oficina nos cursos de capacitação realizados pela SRE.

Esperava-se, também, da equipe regional: a produção de material didático-pedagógico para orientação do processo de ensino e aprendizagem em atendimento às demandas das escolas; a orientação e acompanhamento dos demais processos e projetos da SEE em implementação nas escolas; o assessoramento e orientação às Secretarias Municipais de Educação na gestão pedagógica das escolas municipais; a elaboração de relatórios sobre o trabalho realizado junto às Escolas, encaminhando-os à SEE, quando solicitado; o zelo pelo cumprimento das orientações técnico-administrativas inerentes à realização do trabalho, mantendo relacionamento cordial e respeitoso para com todos; e, finalizando, analistas e inspetores deveriam avaliar e auto avaliar o desempenho pessoal e o desenvolvimento do trabalho realizado para aprimoramento contínuo.

Para a realização das funções que deviam ocorrer diretamente com as escolas e SME, os trabalhos dos analistas da equipe regional aconteciam nas próprias escolas, com a realização de visitas *in loco*, e em encontros de formação com professores, em especial com os professores que atuam com o terceiro e o

quinto ano do Ensino Fundamental por serem essas as turmas que participavam das avaliações do SIMAVE, e especialistas que atuam nas turmas de alfabetização, e com representantes das redes municipais.

Nas visitas às escolas os analistas da equipe regional norteavam o trabalho a partir de instruções de auxílio emanadas pela SEE. Um *checklist*, a ser observado para a realização das atividades nas escolas

Figura 1 - Instruções de auxílio às equipes regionais

Check List para visita às escolas
• Visitar no mínimo uma sala de aula, olhar os cadernos dos alunos e tomar a leitura. • Assistir pelo menos uma aula e dar orientação ao professor após o final da aula em conjunto com o especialista e a equipe regional. • Propor, se necessário, ajustes e melhoras no plano de intervenção pedagógica da escola. • Fazer o acompanhamento do plano de intervenção pedagógica. • Assegurar-se de que o PIP sugerido para esta escola é o mais adequado e efetivamente ajudará os alunos a aprender a ler e escrever. • Saber quais são os 3 próximos passos desta escola em relação à implementação do seu PIP. • Sugerir uma lista com os 3 próximos passos desta escola em relação à implementação do seu plano de intervenção pedagógica para ser afixada na sala do diretor, na sala dos especialistas e na sala dos professores. • Preparar uma lista com os pontos a serem observados na escola em relação à implementação de seu plano de intervenção pedagógica em nossa próxima visita.

Fonte: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Relatório do Programa Alfabetização no Tempo Certo: 2006 a 2010, p. 15.

Segundo Isabel Alarcão (2001), uma escola reflexiva é aquela que “gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (ALARCÃO, 2001. p.15). A autora defende ser urgente a transformação da escola para lhe dar sentido e atualidade, pois, mesmo após longos anos de escolarização muitos alunos não têm revelado as competências [cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas] que a sociedade espera e necessita.

A aludida autora conceitua escola reflexiva como “uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, e na sua missão social e na sua

organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p.25). E continua a mesma educadora, “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma, responsável, autonomizante e educadora” (ALARCÃO, 2001, p.25). Assim, para se projetar no futuro é preciso pensar, estrategicamente, o presente. Considerar os problemas atuais e buscar resolvê-los visualizando a melhoria da educação praticada, envolvendo nesse processo todos os seus membros, reconhecendo que todos aprendem e colaboram simultaneamente. Assim, esse processo reflexivo que leva à transformação da escola passa por considerá-la como um organismo vivo, dinâmico em desenvolvimento e em aprendizagem, sendo que a mudança deve ser estrategicamente pensada considerando o ambiente e capacidade de nele agir eticamente.

A atuação das equipes do PIP/ATC junto às escolas tinha o objetivo de suscitar entre os membros da equipe escolar uma reflexão sobre a instituição, sua atuação e seus resultados no processo de alfabetização de seus estudantes. A partir do reconhecimento de seus pontos frágeis e fortes e da identificação dos alunos que ainda não dominavam a leitura e a escrita no tempo certo, planejarem e executarem o seu plano de intervenção de pedagógica, que visava primordialmente, a identificação de estratégias para o atendimento a esses estudantes.

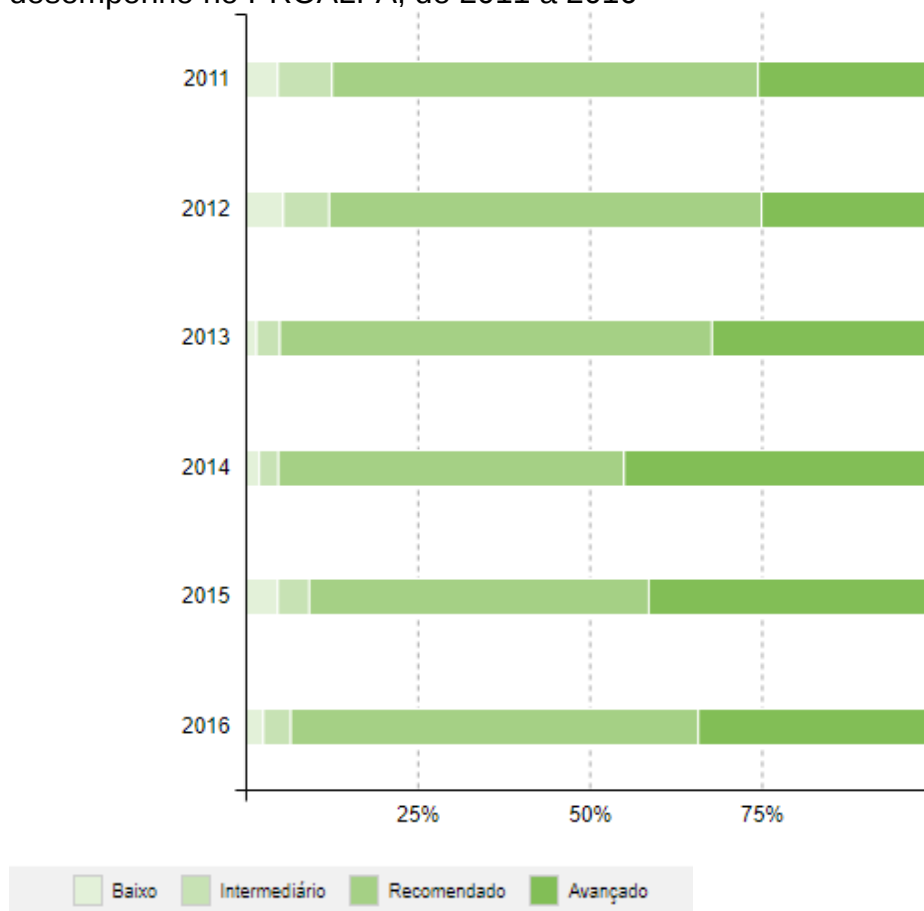
Os resultados das escolas da regional de Pará de Minas na avaliação externa do PROALFA, nos quatro últimos anos de execução do programa -2011 a 2014, apresentou um pequeno decréscimo na proficiência¹⁶ média considerando-se os resultados do primeiro biênio.

Em 2011, a proficiência média da regional era 594,1, e recuou para 591,6 em 2012, apresentando uma queda de 2,5 pontos. Entretanto, os resultados das intervenções propostas se fizeram notar no biênio final, com resultados de 616,4 em 2013 e 636,7 em 2014. Sendo esse o resultado mais expressivo da regional em todas as edições a avaliação. Nas Edições seguintes ao encerramento do programa, os resultados apresentaram duas quedas consecutivas, sendo que em 2015 a proficiência média foi de 622 pontos e em 2016 de 616, 1.

¹⁶ A proficiência é uma média de aptidão dos alunos. Produzida a partir de testes padronizados, é um indicador da aprendizagem dos estudantes.

A distribuição dos alunos nos padrões de desempenho¹⁷ também apresentou oscilações no período de 2011 a 2016, sendo o resultado mais expressivo alcançado na edição de 2014. Conforme dados apresentados no gráfico 1, foi nessa edição que a regional de Pará de Minas apresentou o menor percentual de alunos nos padrões baixo desempenho e intermediário.

Gráfico 1 - SRE Pará de Minas: distribuição dos alunos nos padrões de desempenho no PROALFA, de 2011 a 2016



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sistema de Monitoramento

Reis (2013, p. 45) argumenta que, “embora o PIP/ATC tenha contribuído, notoriamente, com o crescente número de crianças alfabetizadas na idade certa, muitas ainda não têm tido esse direito assegurado”. Os resultados das avaliações externas e internas das escolas que ofertam o ensino fundamental na SRE Pará de

¹⁷ São quatro os padrões de desempenho estudantil utilizados pela PROALFA – Baixo Desempenho, Intermediário, Recomendável e Avançado. Cada padrão representa um conjunto de habilidades desenvolvido pelos alunos, de acordo com seu desempenho nos testes.

Minas evidenciam que o principal objetivo do programa PIP/ATC: “alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade” ainda é um desafio, e muitos estudantes continuam apresentando desempenho insatisfatório em relação à aquisição de habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. A partir de 2014, último ano de execução do programa, decaíram os resultados da regional, tanto na proficiência média quanto na distribuição dos alunos nos padrões de desempenho. O fim do programa, portanto, não extinguiu a necessidade de se continuar refletindo e estudando alternativas e ações para o defrontamento do problema da não alfabetização de muitos estudantes no tempo certo. Sendo esse o motivador para o desenvolvimento desse trabalho.

Na próxima seção, será abordado o projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. Política mineira, iniciada em 2016, que se apresenta como alternativa para o trabalho com os estudantes que já passaram pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas são considerados por suas escolas como não alfabetizados.

1.4 O PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO

No ano de 2015, início da gestão do Governador Fernando Pimentel em Minas Gerais, a SEE propôs o movimento “Virada Educação” e, dentre as ações realizadas por esse movimento, foram promovidos, em dezessete territórios mineiros, encontros com professores e estudantes, denominados Rodas de Conversa. Nesses encontros, demarcou-se, entre outros desafios apontados para a superação das desigualdades educacionais, a necessidade de se pensar estratégias para o enfrentamento da não alfabetização de crianças e jovens matriculados nas escolas estaduais em turmas do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os educadores e estudantes reforçaram, naquele momento, a importância de se construir uma política educacional que, ancorada na premissa de que a educação de qualidade é um direito de todos, visasse à alfabetização de estudantes que embora inseridos no ano escolar compatível com a idade, ou apresentando distorção idade/ano, não haviam desenvolvido as habilidades de leitura e escrita fundamentais à formação integral do ser humano. Evidenciando que aqueles estudantes, apesar de inseridos no contexto educacional, encontraram-se excluídos do processo educativo.

A partir das reflexões advindas dos encontros realizados em 2015, um novo projeto foi proposto e, em 2016, foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação o projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), destinado aos estudantes não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas estaduais mineiras, com ou sem distorção idade/ano de escolaridade.

Segundo o Documento Base do projeto APD, norteando-se pelo objetivo central de melhoria da qualidade e redução das desigualdades educacionais, a SEEMG implantou no ano de 2016, em escolas das quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino, o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado, que tem como objetivo “alfabetizar na perspectiva do letramento os estudantes inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com ou sem distorção idade/ano de escolaridade, e que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética”.

No primeiro semestre de 2016, as escolas foram conclamadas pela SEE, através das SREs, a identificarem os alunos alvo do projeto e a elaborarem o seu projeto de alfabetização retratando a realidade de seus estudantes, professores e comunidade escolar. As escolas deveriam elaborar e apresentar um projeto, cuja proposta pedagógica visasse o atendimento diferenciado almejando garantir o direito dos estudantes não alfabetizados, apontando alternativas de tempos, espaços, abordagens e recursos necessários (financeiros, humanos e pedagógicos).

Segundo dados disponibilizados pela SEE, mil quatrocentos e sessenta e seis escolas encaminharam projetos para as Superintendências Regionais de Ensino. Após serem analisados pelas regionais, aqueles que obtiveram parecer favorável foram enviados para a Equipe de Currículo e Formação da Secretaria Estadual de Educação. A função dessa equipe no processo era avaliar e sistematizar os dados para que a secretaria estadual organizasse a disponibilização dos recursos humanos e financeiros necessários para que as escolas efetivassem as ações planejadas. Entretanto, em virtude de a demanda de solicitações ter sido superior ao limite orçamentário disponível, a Equipe Gestora da SEE não atendeu à totalidade dos pedidos, mas definiu critérios para atendimento aos projetos, tomando o quantitativo de estudantes não alfabetizados como principal critério para a escolha das unidades escolares a serem atendidas. Assim, foram priorizadas aquelas escolas que possuíam quarenta ou mais estudantes matriculados entre o 4º e o 9º ano do EF.

Naquele ano, quatrocentos e vinte três escolas estaduais foram autorizadas pela SEE a designarem um professor para atendimento aos estudantes do 4º ao 9º ano considerados não alfabetizados pelas equipes escolares. Esses profissionais atuavam no turno regular de escolaridade dos alunos, na perspectiva de agrupamentos temporários e flexíveis, em dias e horários estabelecidos pelo coletivo da escola. No atendimento em agrupamentos temporários, o estudante não é desvinculado da sua turma de origem, não perde o vínculo com os seus colegas e com o professor regente. Ele participa, em dias e horários estabelecidos em cronograma, de atividades específicas de apropriação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, considerando o desenvolvimento de competências inerentes ao processo de alfabetização e de letramento. No ano supracitado, onze escolas da SRE Pará de Minas contaram com a designação do professor alfabetizador.

Em 2017, com a continuidade das ações, quinhentas e dez escolas estaduais contaram com a contratação de profissional para atendimento aos objetivos do projeto ADP, que manteve sua metodologia de atendimento em agrupamentos temporários considerando os espaços educativos e atividades diferenciadas. A SRE Pará de Minas obteve a autorização para contratar o professor em nove escolas. Número que representa 18,75% das quarenta e oito escolas estaduais da regional que possuíam, naquele ano, alunos não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do EF. Esse dado alarmante faz parte do caso de gestão que alicerça o presente trabalho e que será apresentado, detalhadamente, na seção última seção desse capítulo.

A seguir, uma rápida discussão acerca de políticas que estão em fase de implementação e que incidem diretamente sobre o trabalho com os anos iniciais do EF e, conseqüentemente, sobre a alfabetização.

1.5 A BNCC E O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS EM IMPLEMENTAÇÃO

Homologada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental¹⁸ é um documento de caráter normativo, que define o conjunto

¹⁸Embora a resolução trate em seu art. 1º da instituição da BNCC como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Conforme expresso pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP Nº de 15/2017, p. 01, “a determinação legal de elaboração de uma base nacional comum curricular pode ser percebida como resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira”. O referido parecer evidencia que, resguardadas as peculiaridades e especificidades das normativas que incidem sobre organização da Educação Brasileira em diferentes épocas, desde 1942 se faz presente na legislação o conceito da formação comum, associada à noção de nacionalidade.

A Constituição de 1988 é um marco especial nessa trajetória e estatui, em seu artigo 210, que serão “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais”.

A Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB indica em seu artigo 26 que,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996,s.p).

Um último marco legal que ratifica a BNCC é o Plano Nacional de Educação de 2014, que na meta 7, estratégia 7.1, define

estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.(BRASIL, 2014, s.p.).

A resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, estabelece que a base deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Assim, a BNCC

como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, não faz referência específica a BNCC do Ensino Médio. O texto da BNCC referente à etapa do Ensino Médio foi homologado pelo MEC em 14/12/2018.

da Educação Infantil e Ensino Fundamental deve nortear, em todo território brasileiro, os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas que ofertam tais níveis de ensino. O prazo estabelecido para a adequação dos currículos é preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Em Minas Gerais, adequação do documento norteador do currículo se deu ao longo de 2018, conforme orientações emanadas pelo MEC, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, criado por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018.

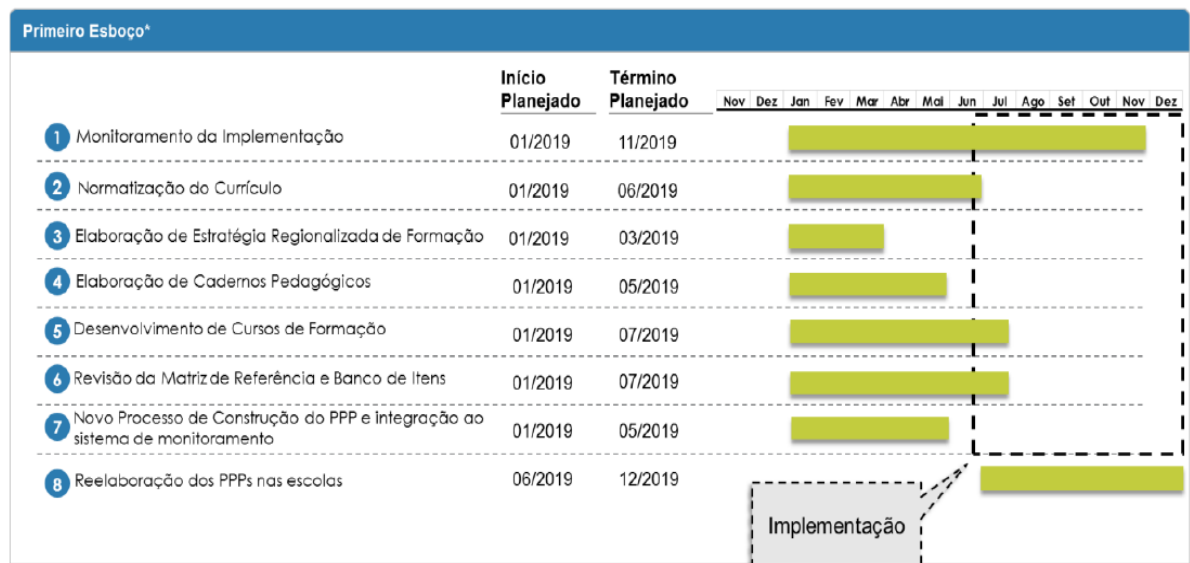
O Currículo Referência de Minas Gerais foi construído em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. O documento curricular foi entregue, em 11/12/2018, ao Conselho Estadual de Educação – CEE/MG e à União dos Conselhos Municipais de Educação, seccional de Minas Gerais – UNCME/MG, que elaboraram parecer publicado no dia 19/12/2018, indicando a adesão dos municípios ao novo documento.

Segundo o documento “Orientações para 2019”, encaminhado às SRE pela SEE, em 28/12/2018, a primeira etapa para implementação do Currículo Referência de Minas Gerais será a elaboração de normativa específica para regulamentação do novo documento. Espera-se que as orientações pedagógicas expressas na BNCC estejam estabelecidas nas propostas pedagógicas das escolas mineiras em 2020, pois conforme o referido documento

O ano de 2019 será de transição, onde o novo documento ainda não deverá ser considerado para fins de organização escolar. O ano será focado na formação de professores e gestores da educação, na reelaboração dos Projetos Pedagógicos das Escolas e na revisão dos processos de avaliação. (MINAS GERAIS, 2018,s.p)

Cada uma dessas etapas requer a mobilização de agentes diversos ao longo da estrutura do sistema educacional estadual e realização ações específicas. Abaixo, na figura 2, a primeira versão do Cronograma para Implementação do Currículo Referência de Minas Gerais.

Figura 2 - Cronograma Implementação do Currículo Referência de Minas Gerais
Cronograma para 2019



Fonte: SEE/MG

Uma das alterações mais significativas presentes na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada à alfabetização. Até então, como já expresso ao longo deste texto, esperava-se que as crianças se alfabetizassem até os oito anos, expectativa que recaía sobre o terceiro ano do EF. Mas, a BNCC traz essa aprendizagem para o segundo ano. Normatiza que nos dois primeiros anos do segmento Ensino Fundamental- Anos Iniciais, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. E defende que a importância desse aprendizado ao argumentar que,

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017, p.61,)

Antecipar a alfabetização se apresenta como um desafio porque, mesmo com a determinação de se alfabetizar até o terceiro, esse direito não se universalizou. O MEC reconhece essa deficiência e evidencia na Portaria nº 142/2018, que os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, que integra o Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao fim do 3º ano do ensino fundamental, apontam para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização.

Ainda que as unidades da federação tenham até o ano de 2020 para efetivarem em suas redes a BNCC, no quesito alfabetização o MEC direciona, já em 2018, ações para o trabalho dos sistemas e das unidades escolares. Tal direcionamento vem se realizando através do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), cujo o objetivo é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática¹⁹, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

A Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que institui o PMALFA define que o estudante, para ser considerado alfabetizado, deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. Defende como fundamental o papel do professor alfabetizador e a importância da alfabetização como base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca autônoma de outros saberes. Reconhece, ainda, que “os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem” (BRASIL, p.2, 2018).

Para o atendimento dessas e de outras diretrizes expressas na mencionada portaria, o programa busca fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano. Para isso, garante às escolas que aderiram ao programa apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador. A portaria aborda, como elemento indissociável do programa, a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação.

As políticas discutidas nessa seção ainda se encontram em fase de implementação e suas contribuições para a melhoria da educação em relação à alfabetização das crianças ainda não serão conhecidas até a finalização desse texto. Na próxima seção, apresentamos reflexões acerca do caso de gestão de alicerça a construção deste trabalho.

¹⁹ Também no PMALFA, como feito no PNAIC, não se abordará a alfabetização matemática.

1.6 ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS MATRICULADOS A PARTIR DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO

Em abril de 2017, em atendimento à solicitação feita pela SEE, a SRE Pará de Minas realizou o levantamento do quantitativo de estudantes matriculados do 4º ao 9º do Ensino Fundamental (EF) que não se alfabetizaram e tiveram comprometido o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever considerando: análise do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, dificuldades relacionadas à leitura e produção de texto, dificuldades quanto aos aspectos básicos da ortografia. Para a definição dos quantitativos, de acordo com Orientação SD nº 01/2017, emanada pela SEE, o diagnóstico das escolas deveria considerar:

- a. estudante que ainda não estabeleça relação entre fonema e grafema, isto é, não consiga atribuir valor sonoro ao grafema;
- b. estudante que ainda não esteja representando grafemicamente (escrita) o valor sonoro do fonema em textos próprios para a faixa etária ou ano de escolaridade;
- c. estudante que no processo de ler e escrever, levando em conta a leitura e a produção textual como habilidades indissociáveis, não atribua sentido (interpretação) ao que lê ou ao que escreve; (MINAS GERAIS, 2017, s.p)

No quadro 1 estão apresentados os dados que compõem o diagnóstico da regional em relação à não alfabetização de estudantes matriculados entre o 4º e 9º ano do EF. Foi construído com base nas informações coletas e enviadas à SRE pelas escolas que ofertam esses anos de escolaridade.

Quadro 1- SRE Pará de Minas: dados sobre alunos não alfabetizados do 4º ao 9º anos do EF em 2017

Quantitativo de escolas que ofertam o EF.	56
Quantitativo de escolas com alunos matriculados do 4º ao 9º EF não alfabetizados.	48
Porcentagem de escolas com alunos do 4º ao 9º EF não alfabetizados.	85,7%
Sobre os estudantes	
Quantitativo de estudantes matriculados do 4º ao 9º do EF.	13.244
Quantitativo de estudantes matriculados do 4º ao 9º EF não alfabetizados.	1.152
Percentual de estudantes matriculados do 4º ao 9º EF não alfabetizados.	8,69%
Sobre a distribuição dos estudantes não alfabetizados nos anos de escolaridade	
4º Ano	232

5º Ano	188
6º Ano	273
7º Ano	198
8º Ano	151
9º Ano	110
Sobre o diagnóstico da leitura dos alunos não alfabetizados	
Não leem	117
Apresentam leitura silabada	430
Apresentam leitura sem fluência.	570
Sobre o diagnóstico de escrita	
Nível pré-silábico	103
Silábico	196
Silábico alfabético	354
Alfabético	499

Fonte: Levantamento inicial APD. Elaborado pela autora a partir de dados encaminhados pelas escolas.

Os números apresentados no quadro 01 evidenciam o alto percentual de estudantes matriculados nas escolas estaduais vinculadas à SRE Pará de Minas que não estão adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita no momento adequado, momento esse definido por orientações legais como PNE 2014-2024, que determinam aos sistemas a obrigação de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do EF. A situação se agrava, pois, embora esses estudantes permaneçam no sistema educacional e tenham avançado em seu percurso escolar, permaneceram não alfabetizados, ou apresentam uma alfabetização precária, não condizente com o ano escolar em que se encontram matriculados. E, nos casos mais graves, como os apresentados na tabela acima, embora os alunos tenham sido assistidos pelas equipes escolares (ou pelo menos deveriam ser) por quase uma década, não consolidaram o processo inicial de aquisição da língua escrita.

Visando uma melhor compreensão dos dados expostos no quadro 01, julga-se importante esclarecer que sobre o diagnóstico da escrita, os níveis (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético) serão melhor detalhados no capítulo dois, no qual serão apresentadas teorias que tratam do processo inicial de aquisição da língua escrita.

Em relação ao diagnóstico de leitura apresentado no quadro 1, ressalta-se que para que o aluno avance em seu processo de alfabetização é fundamental que adquira conhecimentos acerca da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que tenta escrever ou ler. De acordo com Batista (2005), para que ocorra o processo de alfabetização o aluno tem de entender o princípio geral que regula a escrita, ou seja, a correspondência “letra-som”, ou, em termos técnicos, a correspondência “grafema-fonema”. O autor evidencia que o princípio citado “significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando a criança começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma "letra", um "som") (BATISTA, 2005, p.49).

A relação grafema-fonema precisa ser compreendida pelo leitor, o que demanda um trabalho explícito e sistemático a ser realizado pelos professores. Até que o leitor iniciante adquira uma leitura fluente, pronunciando globalmente as palavras sem ter que ater-se a análise de seus elementos internos, passam por etapas como decifrar letra por letra, e em seguida a identificação de unidades fonológicas além do fonema, como sílabas e "pedaços" de palavras, configurando uma leitura silabada.

Os diagnósticos de leitura e escrita mostram que muitos estudantes que avançaram em sua trajetória escolar ao longo do EF ainda não avançaram na compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita. Mais uma vez, evidencia-se a necessidade de se pesquisar como está sendo desenvolvendo o trabalho de intervenção com esses estudantes e proporcionar alternativas viáveis ao enfrentamento do problema e, conseqüentemente, para a garantia do direito desses estudantes de se tornarem alfabetizados.

Na busca de maiores evidências em relação a não consolidação da alfabetização de um grupo significativo de alunos até o terceiro ano e a continuidade dessa dificuldade ao longo do EF, foram também considerados e analisados os resultados das avaliações externas realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) no ano de 2016, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) que avaliaram respectivamente, de forma censitária, os estudantes mineiros do 3º, 5º e 9º anos do EF em Língua Portuguesa (LP).

Os percentuais retratados no quadro 2 evidenciam o percentual de estudantes que não alcançaram as habilidades mínimas esperadas e/ou caracterizaram um processo inicial de desenvolvimento das habilidades e competências correspondentes à etapa de escolaridade, considerando o somatório dos percentuais dos padrões Baixo Desempenho e Intermediário. Os resultados atribuídos ao Estado de Minas Gerais e à SRE Pará de Minas foram:

Quadro 2 – Resultados LP de Minas Gerais e da SRE Pará de Minas no SIMAVE EF 2016

PROALFA/ 2016		
Ano de escolaridade avaliado.	3º Ano	
Percentual de estudantes que não alcançaram as habilidades mínimas esperadas considerando os padrões Baixo Desempenho e Intermediário	Minas Gerais	SRE Pará de Minas
	11.8%	6,5%
PROEB/2016		
Ano de escolaridade avaliado.	5º Ano	
Percentual de estudantes que não alcançaram as habilidades mínimas esperadas considerando os padrões Baixo Desempenho e Intermediário	Minas Gerais	SRE Pará de Minas
	31%	21,9%
Ano de escolaridade avaliado.	9º Ano	
Percentual de estudantes que não alcançaram as habilidades mínimas esperadas considerando os padrões Baixo Desempenho e Intermediário	Minas Gerais	SRE Pará de Minas
	67.4%	60,7%

Fonte: Sistema de Monitoramento da Aprendizagem. Elaborado pela autora.

Esses dados, a nosso ver, reforçam a necessidade de se buscar estratégias para o enfrentamento da não alfabetização dos estudantes que ainda não foram atendidos em seu direito de se alfabetizar, pois, os resultados da SRE, ainda que melhores que os do estado de Minas Gerais, evidenciam um significativo percentual de alunos que não se alfabetizaram até o terceiro ano do EF. Ainda que tais estudantes estejam tendo sequência em seu no percurso escolar, não tiveram resolvidas as dificuldades em relação à aquisição e uso da língua escrita. Em torno de doze alunos a cada cem matriculados no terceiro ano do EF no estado de Minas Gerais demonstraram não estar alfabetizados. E, à medida que se observa os resultados do 5º e 9º anos, percebe-se que o percentual de alunos com dificuldades em Língua Portuguesa amplia a ponto de somente 36% dos estudantes do 9º ano

demonstrarem ter adquirido os conhecimentos esperados para esse ano de escolaridade.

A Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Estrutura os cinco primeiros anos do EF em dois ciclos e resolve em seu Art. 29 que os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos.

O Art. 60 estabelece que processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos, com sucesso, as escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar. No Art. 61, em seu § 1º, ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura. A lei mineira, em seu Art. 65, determina que é dever da escola, ao longo de cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrerem e garantir a progressão continuada dos alunos. Os estudantes dos cinco anos iniciais do EF, ainda que não tenham desenvolvido as competências e habilidades esperadas para esse período de escolarização, não podem ter seu fluxo escolar interrompido.

Os dados apresentados nos quadros 01 e 02 evidenciam, nas escolas ligadas à SRE Pará de Minas, um percentual expressivo de alunos que não estão se alfabetizando no Ciclo da Alfabetização, período em que a legislação mineira estipula para a aquisição dessa competência. Assim, torna-se imperativo conhecer o percentual de escolas e estudantes que foram contemplados, em 2017, com a contratação do professor alfabetizador, realizada através do projeto APD, apresentado na seção 1.4. Será que o APD possibilitou atendimento, através do professor alfabetizador, a todos os estudantes não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas? Se não, qual o

percentual de atendimento ofertado a essa demanda? O planejamento e proposição de outras ações visando à alfabetização desses estudantes se faz necessário para as escolas vinculadas à regional de Pará de Minas?

Em 2017, quando as escolas foram convocadas a apresentarem seus projetos para atendimento aos alunos alvo do APD, além de instruções técnicas e pedagógicas, a Orientação 01, informava que mesmo as escolas não contempladas com o professor alfabetizador contratado pelo projeto, deveriam colocar em prática as ações propostas no seu projeto, ou seja, deveriam adequar sua realidade de atendimento, resguardando os direitos de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, serão aqui abordados somente os dados daquelas escolas que contrataram o professor alfabetizador, visto que esse exercia uma função específica, respaldando a pontualidade e a assiduidade do atendimento. Essa situação não era garantida nas demais escolas em que os profissionais que ofereciam o atendimento não o faziam como única função. Esse é o caso dos professores eventuais e os professores para Ensino do Uso da Biblioteca que, embora atuassem no trabalho de intervenção com os alunos não alfabetizados, essa não era a principal atribuição de seus cargos.

A SRE Pará de Minas, em 2017, contou com a contratação do professor alfabetizador, por meio do APD, em nove escolas. Essas escolas foram indicadas pela SEE, que utilizou os maiores quantitativos de alunos não alfabetizados, que foram informados pelas escolas nos projetos, como critério para a indicação. Os dados apresentados por essas escolas em relação ao diagnóstico inicial encontram-se retratados no quadro 3.

Quadro 3 – Dados sobre o atendimento dos professores alfabetizadores contratados para atuar em nove escolas da SRE Pará de Minas em 2017

Quantitativo de escolas que contrataram o professor alfabetizador	09
Sobre os estudantes	
Quantitativo de estudantes matriculados do 4º ao 9º EF não alfabetizados.	319
Sobre a distribuição dos estudantes não alfabetizados nos anos de escolaridade	
4º Ano	68
5º Ano	55
6º Ano	70
7º Ano	63
8º Ano	38
9º Ano	25

Sobre o diagnóstico da leitura dos alunos não alfabetizados	
Não leem	50
Apresentam leitura silabada	176
Apresentam leitura sem fluência.	86
Leitura com fluência	7
Sobre o diagnóstico de escrita	
Nível pré-silábico	58
Silábico	117
Silábico alfabético	55
Alfabético	89

Fonte: Levantamento inicial APD 2017. Elaborado pela autora a partir dos dados encaminhados pelas escolas.

Ao analisar os dados coletados em 2017, apresentados nas tabelas 01 e 03, constata-se que os professores alfabetizadores foram contratados em 18,75% das escolas da regional que apresentaram demanda, ofertando atendimento para 27,69% dos estudantes que, naquele momento, ainda não haviam desenvolvido as aprendizagens básicas em leitura e escrita, sendo, portanto, considerados por suas escolas como não alfabetizados. As escolas, cientes de suas dificuldades e da necessidade de buscarem alternativas para o problema da não alfabetização, viram na contratação do professor uma solução promissora. Entretanto, para oitocentos e trinta e três alunos, as escolas deveriam encontrar outras alternativas para atendê-los em suas necessidades educativas visando garantir o direito de aprender a ler e a escrever.

Acreditamos que as informações apresentadas evidenciam ser necessário buscar estratégias a serem implementadas no âmbito da regional de Pará de Minas, limite do nosso campo de atuação, para o enfrentamento do problema pedagógico relacionado aos estudantes que já cursaram os três anos iniciais do EF e seguem seu percurso escolar sem estarem alfabetizados. Tal necessidade nos motiva a envidar esforços no intuito de realizar uma pesquisa que tem por objetivo compreender possíveis fatores da não alfabetização de estudantes que estão matriculados entre o 4º e 9º ano de EF. Nesse estudo consideramos a análise de referenciais teóricos, os dados coletados em escolas que ofertam o EF, as evidências apontadas por esse trabalho e também nossa experiência como Assessora Pedagógica, orientadora de estudos do pacto e do olhar como pesquisadora. A partir dos estudos realizados, o intuito é propor ações e estratégias

que proporcionem a redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas.

Uma vez evidenciado o problema de gestão, discorreremos no subitem seguinte acerca das escolhas metodológicas para a pesquisa empírica realizada junto algumas escolas da regional que ofertam o EF.

1.7 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, são apresentados argumentos e informações que embasaram a escolha metodológica por uma pesquisa com abordagem qualitativa em que o instrumento de coleta de dados é o grupo focal. Os Especialistas em Educação Básica foram os sujeitos da pesquisa, o porquê de tal opção está também fundamentado com base em legislações e argumentações que os identificam como elemento fundamental na condução da gestão pedagógica nas escolas.

1.7.1 Reafirmando a necessidade da pesquisa e pontuando hipóteses

A questão que norteia o desenvolvimento desse trabalho é: quais ações pedagógicas podem ser propostas pela Diretoria Educacional da SRE Pará de Minas às escolas a ela subordinadas visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF? Conforme apresentado no capítulo anterior, o caso de gestão expõe o preocupante índice de alunos não alfabetizados matriculados nos seis anos finais em escolas da regional de Pará de Minas. A Diretoria Pedagógica da SRE se vê diante da necessidade de orientar as suas escolas acerca de que ações e estratégias podem ser implementadas para que a efetivação da aprendizagem desses estudantes, pois as ações sistêmicas atualmente implantadas não atendem a todas as escolas e a todos os estudantes.

O objetivo dessa pesquisa é identificar em referenciais teóricos e nas práticas e experiências escolares dados e fatos que subsidiem a construção dessas ações e estratégias pedagógicas. Busca-se refletir sobre possíveis formas de redução do índice de estudantes não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do EF, por ser esse um direito dos alunos e também por uma crença veemente de que esse é, hoje, o maior desafio posto à DIRE.

De forma geral, quando indagadas sobre o problema da não alfabetização, as equipes escolares apontam rapidamente os estudantes que consideram não alfabetizados. No entanto, não tem segurança em apontar quais conhecimentos esses estudantes já sabem e os que não sabem. Assumimos como hipóteses que, embora as equipes escolares identifiquem esses estudantes, existem dificuldades em conduzir o trabalho visando a alfabetização desses discentes.

Além da escassez de recursos humanos, há ainda: i) possíveis falhas no diagnóstico - embora sejam alunos que não se encontram plenamente alfabetizados, possuem diferentes conhecimentos e não apresentam as mesmas deficiências. Dessa forma, questionamos: realiza-se um diagnóstico individualizado, identificando em que fase ou etapa cada estudante se encontra no processo de aquisição da escrita?; e ii) a inadequação das atividades propostas, faz com que esses não avancem em seu processo de alfabetização. Acredita-se, também, que não há uma individualização das atividades, como se um planejamento único e homogêneo pudesse surtir efeito na aprendizagem dos diversos alunos não alfabetizados.

A pesquisa de abordagem qualitativa realizada com Especialistas em Educação Básica que atuam em nove escolas que ofertam o Ensino Fundamental será fundamental para a obtenção da confirmação ou não das hipóteses levantadas e, ainda mais importante, proporciona a discussão do problema e o levantar de possibilidades para o seu enfrentamento. Espera-se também, ao conversar com os EEB, uma maior conscientização de como cada equipe escolar trabalha com a aprendizagem dos estudantes alvo da pesquisa e um levantamento experiências exitosas.

No organograma das escolas estaduais mineiras, os servidores que ocupam o cargo de Especialista em Educação Básica são os responsáveis por coordenar a gestão pedagógica. Esse foi o principal motivo para que, ao pensar a metodologia desse trabalho, os EEB fossem os sujeitos escolhidos para serem ouvidos na pesquisa de campo. Entretanto, a nomenclatura e algumas funções daqueles que atuam junto aos diretores escolares na gestão pedagógica das escolas apresentam diferenças dentro do próprio estado quando consideramos o organograma das mais de oitocentas secretarias municipais de educação existentes em Minas Gerais.

Por isso, para uma melhor compreensão acerca da escolha dos sujeitos, julgou-se importante apresentar, no próximo subitem, informações sobre o cargo de

EEB na rede estadual de educação de Minas Gerais e, por conseguinte, nas escolas pesquisadas.

1.7.2 O Especialista em Educação Básica e o acompanhamento das aprendizagens estudantis

A carreira de Especialista em Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação foi estabelecida pela Lei 15.293, de 5 de agosto de 2004, que instituiu as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

A legislação de 2004, ao elencar as atribuições da carreira de Especialista em Educação Básica, evidencia a importância desses profissionais na coordenação da gestão pedagógica nas escolas estaduais. A mencionada legislação enumera nove atribuições em seu anexo II, entretanto, aqui serão discutidas aquelas que mais se relacionam aos objetivos da pesquisa, quais sejam, aquelas que fazem referência ao acompanhamento das atividades pedagógicas, em especial, as aprendizagens estudantis e a orientação docente.

Determina a legislação que os EEB devem exercer na unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar. Devendo também atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos, seus pais e a comunidade. Essa atribuição se faz fundamental para o acompanhamento das aprendizagens que se efetivam nas relações entre todos esses atores. Cabe também coordenar ou participar do conselho de classe.

A formação dos professores é outra importante função dos especialistas que devem atentar-se para as orientações gerais da atividade educacional, mas a discussão fundamental está relacionada às questões internas, à aprendizagem e à não aprendizagem dos estudantes e orientações norteadoras da ação educativas dos profissionais que atuam na escola. Nessa perspectiva, têm a função de planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; além de exercer atividades de apoio à docência. A orientação aos docentes em relação à não aprendizagem dos estudantes é muito importante. Como a equipe lida diante de tais situações e como

definem as ações para saná-las, são temas fundamentais para a gestão pedagógica e devem ser contemplados no plano de ação do EEB.

Um último destaque refere-se à atribuição de exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta lei e no regimento escolar. O regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico são documentos internos, baseados nas legislações vigentes, que apresentam as diretrizes para o funcionamento das unidades escolares. Estando o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e oferta de estratégias de recuperação presentes em ambos dos documentos em todas as escolas mineiras. Isso porque esses documentos têm entre as suas legislações norteadoras a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei9396/1996 e na Resolução SEE 2197/2016 e as duas determinam às unidades escolares esse acompanhamento constante das aprendizagens estudantis.

Através da Nota Técnica SB/SG nº 01, de 18 de outubro de 2018, a SEE/MG define que o EEB “é aquele que atua nas escolas como coordenador pedagógico, articulando processos educativos na instância entre os diferentes sujeitos: professores, estudantes e comunidade escolar”, e complementa afirmando que a sua atuação “pressupõe a integração dos processos de ensino e aprendizagem, processos esses indissociáveis por natureza” (SEE/MG, 2018, s.p.).

Embora outros profissionais da escola atuem com os estudantes, o fazem sob a orientação e coordenação do especialista. Pela importância desse profissional na condução das ações pedagógicas nas escolas estaduais mineiras, como já dito, ao planejar a pesquisa acerca do trabalho que as escolas realizam com os estudantes não alfabetizados, optou-se por conversar sobre esse tema com os EEB.

1.7.3 Proposição da pesquisa

Como evidenciado no caso descrito, em 85,7% das escolas da SRE que ofertam o EF há alunos matriculados do 4º ao 9º ano que não consolidaram o processo inicial de aquisição da língua escrita, ou seja, não são ainda capazes de ler e escrever. Esse é um problema educacional, cujas alternativas para reduzi-lo podem ser disseminadas a partir da Diretoria Educacional da regional. As soluções, acredita-se, devem emergir dos estudos teóricos e também das instituições escolares que cotidianamente convivem com os estudantes, e, por conseguinte, têm

muito a acrescentar para o estudo e compreensão do problema proposto. Além disso, ao serem ouvidas em uma pesquisa qualitativa, as equipes escolares podem contribuir para a identificação de percepções, sentimentos, atitudes e ideias sobre o porquê desse fenômeno da não alfabetização de tantos estudantes e para a identificação de alternativas para minimizá-lo.

A escolha por realizar uma pesquisa qualitativa se deu por sua aderência aos objetivos do estudo em curso, uma vez que, de acordo com Dias (2000), tal metodologia possibilita examinar aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Proporcionam uma relação mais flexível entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, e uma maior riqueza de detalhes, se comparada à pesquisa do tipo quantitativa.

Dias (2000) ressalta que na pesquisa qualitativa as técnicas mais utilizadas são as entrevistas não direcionadas e semiestruturadas, as técnicas projetivas e o grupo focal. Aqui apresentamos a técnica do grupo focal, isso por ser esse o instrumento de pesquisa escolhido para esse trabalho. Ao abordar tal técnica, o objetivo é defender a pertinência do método escolhido em relação aos objetivos da pesquisa, uma vez que, Gatti (2005, p.7) afiança que “a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa”.

Gatti (2005) esclarece que o uso do grupo focal é comum em trabalhos de abordagem qualitativa, podendo ser usado como único instrumento de coleta de dados ou como apoio a outros instrumentos. Baseando-se em Morgan e Krueger (1993), Gatti (2005, p.9) fundamenta o objetivo do grupo focal, “captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível em outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários”. A escolha desse instrumento se deu, justamente, por esperar identificar na troca a ser realizada com os especialistas as características elencadas pela estudiosa. Assim, dadas as características da pesquisa, optou-se por ser esse o único instrumento de coleta de dados.

Na literatura científica constata-se que a organização do Grupo Focal exige cuidados metodológicos por parte do pesquisador que deve atentar-se, do planejamento à execução, para elementos fundamentais como a preparação do roteiro, a escolha do moderador e dos participantes, a duração do encontro, o local, as formas de registro dos dados e a análise dos resultados.

Prima-se, segundo Melo e Araújo (2010), pela adoção de uma diretriz didático-pedagógica que envolve a apresentação por tópicos os temas discutidos, aos quais se seguem a explicitação de suas características. Para esta pesquisa, foi elaborado um roteiro, cuja função é orientar e estimular a discussão de forma flexível, sem perder de vista os objetivos da pesquisa²⁰. O grupo focal tem como proposta a troca efetiva entre os participantes, não é uma entrevista coletiva. Um bom roteiro permite um aprofundamento progressivo e uma flexibilidade no decorrer da pesquisa, pois o moderador deve ser sensível aos comportamentos e estar preparado para possíveis instabilidades do grupo. O objetivo não é que os participantes cheguem a um consenso sobre o tema tratado no grupo, mas alcançar diferentes perspectivas de uma mesma questão. Com já ressaltado apoiando-se em Gatti (2005), objetiva-se compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevaletentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. Tais dimensões foram percebidas na pesquisa realizada, o que pode ser averiguado na seção que retrata a análise dos dados.

O moderador pode ser o próprio pesquisador sendo, para Dias (2000), a peça mais importante do grupo focal. Para que realize um bom trabalho, o moderador deve conhecer muito bem os objetivos da pesquisa e manter-se neutro, ou seja, não deve introduzir ideia preconcebida na discussão. A autora destaca que, para obter bons resultados com o grupo focal, é importante que o moderador tenha habilidades em dinâmicas de grupo e seja consciente de sua neutralidade em relação aos pontos de vista expostos durante a discussão.

Gatti (2005) também apresenta orientações que devem ser observadas pela equipe responsável pela pesquisa ao escolher o moderador do grupo focal,

O moderador de um grupo focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem gerar situações embaraçosas (GATTI, 2005, p.35).

²⁰ Ver apêndice A.

Nesse trabalho, a mediação do grupo focal foi realizada pela pesquisadora. Ainda que ciente da responsabilidade que isso acarreta, a definição se deu, além do conhecimento sobre a pesquisa, por já mediar dinâmicas de grupo no ambiente de trabalho. Embora a pesquisadora atue na SRE e os especialistas em escolas, o que poderia ser um dificultador em função da hierarquia institucional que se configura, já realizam um trabalho em prol do acompanhamento das aprendizagens estudantis e de outras questões relacionadas à gestão pedagógica. Esse é um aspecto importante no sentido de redimir possíveis dúvidas acerca de a escolha causar constrangimento ou inibição aos participantes. O diálogo sobre sucessos, dificuldades e estratégias utilizadas pelas escolas já acontece entre esses sujeitos. Durante a realização da atividade, essa proximidade revelou-se um facilitador para o bom andamento da atividade.

Por ser a maior interessada na fidedignidade dos resultados a serem obtidos, a pesquisadora tem ciência da importância de organizar e conduzir as discussões de forma a preservar objetivo da pesquisa, sendo tal condução primordial para o sucesso da coleta dos dados pretendidos. Registra-se ainda que, outros pontos considerados pela equipe pesquisadora em relação ao mediador foram: i) a escassez de profissionais disponíveis e experientes na condução de discussões com grupos de educadores, e ii) os limites impostos em relação ao tempo para a realização da pesquisa. A escolha e o treinamento de outro profissional demandariam ações dos pesquisadores e tempo, e poderia inviabilizar a realização da pesquisa em tempo hábil.

Em relação aos participantes do grupo focal alguns critérios foram observados no sentido de que estivessem qualificados para a discussão, como a familiaridade com o problema em estudo. Gatti (2005) chama a atenção para que o grupo seja formado por pessoas que possuam características homogêneas e heterogêneas, para que sejam capazes de efetivamente discutir sobre o problema, mas também apresentar pontos de vista diversos ou divergentes. A autora orienta ainda que ao serem recrutados os participantes não devem receber informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa, isso evita que cheguem ao grupo com informações pré-formadas. Quanto ao quantitativo, Dias (2000) recomenda que seja entre seis a dez pessoas, por acreditar ser um número que possibilita uma discussão relativamente ordenada, além de ser possível ao moderador estimular a participação e a interação de todos.

Na fase de organização da pesquisa, almejava-se a participação, no grupo focal, de nove EEB que atuam no EF em escolas sediadas em Pará de Minas/MG. Para a escolha dos especialistas foi observado pela equipe responsável pela pesquisa as escolas situadas no município de Pará de Minas, sede da regional, que ofertam todos os anos do Ensino Fundamental, ou seja, ofertam do 1º ao 9º ano. São quinze as escolas que ofertam o EF em Pará de Minas, entretanto, seis escolas ofertam parcialmente, ou anos iniciais ou anos finais. Das nove escolas que ofertam integralmente o EF, quatro situam-se na sede do município e quatro estão localizadas em distritos. Das escolas da sede, duas estão localizadas na região central e duas em regiões periféricas. Embora sejam todos especialistas e estejam todos trabalhando em escolas estaduais que possuem alunos não alfabetizados matriculados a partir do 3º ano do EF, atuam em escolas e realidades distintas. Por essa razão, acredita-se que as alternativas encontradas para atender aos desafios postos para as gestões pedagógicas são também distintas. Características como idades, formação e tempo de experiência na função, reforçam os traços de heterogeneidade do grupo escolhido. Com base nas justificativas apresentadas em relação à diversidade de variáveis presentes nas nove escolas escolhidas, esperava-se que as reflexões, possibilidades e dificuldades identificadas nesse grupo pudessem ser pensadas para o desenvolvimento de um trabalho com outras escolas da regional. Propostas que, em um futuro breve, possam servir para a orientação de outras equipes escolares que também buscam alternativas para o trabalho com seus alunos não alfabetizados.

Os diferentes autores que versam sobre o grupo focal, Dias (2000), Gatti (2005), Melo e Araújo (2010), orientam que visando uma maior participação, o pesquisador deve ser flexível em relação ao espaço onde o grupo focal será realizado. O espaço escolhido deve ser confortável, favorecer a interação e o registro. Diferentes formas de registro podem ser utilizadas, como o emprego de relatores e gravações em áudio e vídeo, sendo recomendável o uso simultâneo das técnicas. É fundamental discutir com os participantes sobre como será o registro, e por questões éticas, a privacidade dos envolvidos tem que ser garantida.

Para a presente pesquisa, o local escolhido foi a sala de reuniões da SRE/Pará de Minas, que fica no terceiro andar. O local é agradável e amplo, possibilitou a organização dos participantes de forma confortável em torno de uma grande mesa. Viabiliza a alocação de filmadoras, usamos duas para o registro em

áudio e vídeo e também um redator. O espaço não conta com telefones e tem baixíssima incidência de ruídos externos. Além de acessível, os especialistas convidados têm familiaridade com o espaço, o que o torna, a nosso olhar, mais convidativo e acolhedor.

Quanto ao tempo da reunião, Gatti (2005) advoga que não ultrapasse a três horas. Para este trabalho, o roteiro, baseado na experiência de Zimmermann e Martins (2008), foi pensado para que encontro ocorresse em torno de duas horas e meia. E essa foi a duração do grupo focal realizado. As etapas planejadas²¹ incluem o acolhimento aos sujeitos da pesquisa, técnica de descontração e escolha dos pseudônimos, explanação sobre a técnica, leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, apresentação dos participantes, início das perguntas norteadoras e finais e finalização da reunião.

A abordagem analítica das interações inicia-se pela vinculação dos objetivos da pesquisa aos procedimentos de análises. A construção das análises é orientada pelas pretensões da pesquisa, é preciso recobrar os objetivos do estudo e as razões que fundamentaram a escolha do grupo focal como instrumento de coleta de dados. Sobre os níveis de aprofundamento das análises, Gatti (2005) esclarece que dependem dos objetivos e do enfoque teórico que ampara a pesquisa.

Baseando-se em Gondim (2002), Melo e Araújo (2010) definem que a unidade de análise é o próprio grupo nas suas interações e o ponto de partida da análise é a transcrição e a organização dos dados coletados. É necessário haver clareza e ética na apresentação das análises e, de acordo com Gatti (2005, p.44) “o processo de análise dever ser sistemático, claro nos percursos e não espontaneísta”. Sendo que, a análise fundamentada na perspectiva teórica deve ocorrer no processo de coleta de dados, não sendo deixada para o final.

O pesquisador deve atentar-se para não influenciar a análise pelos seus próprios interesses e também para não fazer uma análise reducionista. O foco da análise deve recair sobre as interações, sendo o grupo a unidade de análise central. Entretanto, se faz necessário evidenciar vozes individuais, percebendo as razões implícitas no discurso, percebidas pelo pesquisador nos comportamentos não verbais, como gestos e expressões.

²¹O planejamento completo está disponível nos apêndices.

O primeiro aspecto a se considerar na análise é a organização do material recolhido, as anotações do relator e havendo gravações em áudio e vídeo, essas devem ser transcritas para subsidiar as análises, que serão adicionadas às anotações feitas pelo moderador. Gatti (2005) argumenta que diante das várias informações coletadas a análise é um processo de elaboração e de busca de caminhos, Processo que exige esforço do pesquisador para “ não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema” (Gatti 2005, p. 44).

Gatti (2005) evidencia dois momentos na construção dos registros de análise. Inicialmente, o pesquisador constrói um plano descritivo das falas, destaca as diferenças entre os relatos e as opiniões coletadas, e faz alguns agrupamentos em relação aos sentidos e valores percebidos. A partir das variáveis encontradas, procede a análise de sentidos, podendo elaborar categorias a partir das falas. Melo e Araújo (2010, p.10) argumentam que “a categorização dos dados permite trabalhar com a reflexão através da análise qualitativa, permitindo confirmar as hipóteses e aprofundar as análises”. Ressalta-se o que foi relevante para o grupo focal mostrando as conexões e tendências existentes.

Uma vez que foi o contexto de interação grupal que fez com o pesquisador optasse pelo grupo focal como instrumento de coleta de dados, na fase da análise essas interações devem receber especial atenção. O pesquisador deve atentar-se para as falas, gestos, consensos e dissensos e silêncios, ou seja, é preciso estar atento à dinâmica interacional. Nesse contexto, Gatti (2005, p 48) evidencia a importância da sequência das falas para a interpretações, “pois geram e dão respaldo as inferências dos pesquisadores”.

O encontro foi pensado de forma a propiciar as participantes um ambiente acolhedor e momentos de efetiva troca de experiência e conhecimentos sobre como as instituições escolares tratam os desafios postos a elas diante da presença de estudantes não alfabetizados matriculados e frequentes nos seis anos finais do EF. Sendo seu objetivo principal subsidiar a pesquisa em busca de alternativas viáveis e que possam ser propostas pela DIRE a todas as escolas da regional que lidam com tal desafio.

O Grupo Focal (GF) foi realizado no dia 19 de março de 2019 na sede da SRE Pará de Minas, sala de reuniões do terceiro andar. Embora, como já mencionado, a proposta inicial indicasse a participação de nove Especialistas em

Educação Básica que atuassem em escolas do município de Pará de Minas que ofertem todos os nove anos do EF, uma das escolas não obteve, em 2019, a demanda necessária para a abertura do primeiro ano do EF, assim, o convite para participar do GF foi efetivado a oito especialistas. Ainda que todas tenham aceito participar, cinco especialistas compareceram ao encontro.

Registra-se que das três Especialistas que não compareceram duas atuam em escolas situadas em bairros da cidade de Pará de Minas e a terceira em distrito. Tal registro tem o objetivo de reforçar que, ainda que as servidoras dessas escolas não tenham comparecido, o grupo focal manteve a heterogeneidade pretendida e contou com escolas de diferentes regiões do município, central, de bairro e também de distritos, trazendo para o cenário da pesquisa escolas urbanas e do campo. A diversidade do grupo se fez presente também em relação ao tempo que exercem o cargo de EEB. Considerando do menor para maior tempo, definido em anos, o tempo como especialistas das cinco presentes é de três, sete, quinze, dezesseis e vinte anos.

A atividade transcorreu sem sobressaltos, conforme o planejamento realizado, e as especialistas, embora estivessem, inicialmente, um pouco preocupadas com as câmeras, logo após as apresentações já se mostraram tranquilas e participantes. A dinâmica de escolha dos pseudônimos, que não era conhecida por nenhuma das participantes, ajudou na descontração do grupo que escolheram serem identificadas como Êxito, Vitória, Alegria, Conquista e Orgulho. Nas interações e discussões feitas, foi possível constatar que todas vivenciam o problema pesquisado em suas realidades e o momento foi de coleta de dados e de aprendizagem acerca do tema abordado.

Após discorrermos sobre as escolhas metodológicas e como se efetivou a realização da coleta dos dados, no segundo capítulo, trazemos, com base em perspectivas teóricas sobre alfabetização e letramento desenvolvidas por estudiosos brasileiros e contribuições advindas dos Novos Estudos de Letramento, uma análise teórica acerca do ensino e do aprendizado inicial da língua escrita

O embasamento teórico acerca do processo inicial de aquisição da língua escrita é fundamental, pois, ancora as análises sobre os desafios que subsidiam o Plano de Ação Educacional que integra o terceiro capítulo deste trabalho, além de propiciar reflexões que embasam a construção e/ou identificação das alternativas para o trabalho com os estudantes público-alvo deste trabalho.

A apresentação de tal embasamento teórico e a análise dos dados coletados a partir da realização do grupo focal é o objetivo das seções subseqüentes que compõem o capítulo seguinte.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Muitos estudantes que já passaram pelo ciclo da alfabetização, etapa inicial do ensino fundamental, têm vivido situações de fracasso da alfabetização e do letramento. Essa situação, que não é exclusividade dos tempos atuais, vem sendo debatida por autores diversos, entre eles, aqui destacam-se as considerações de Brian V. Street, Ângela B. Kleiman, Antônio Augusto Gomes Batista, Luiz Carlos Cagliari, Magda Becker Soares e Roxane Rojo. Autores que discutem os principais desafios da alfabetização e do letramento e as principais perspectivas para o trabalho pedagógico visando que cada criança tenha assegurado o seu direito a aprender a ler e a escrever e, deste modo, a participar do mundo da escrita.

Assim, nesse capítulo serão apresentadas reflexões sobre as relações apresentadas por esses teóricos sobre a alfabetização e o letramento, assim como suas consequências para o desenvolvimento dessas aprendizagens pelos estudantes, isso no intuito de se pensar como essas teorias podem ser consideradas para a efetivação de uma proposta que considere alternativas para um planejamento que abarque ações pedagógicas a serem recomendadas pela Diretoria Educacional da SRE Pará de Minas às escolas a ela subordinadas visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º anos do EF.

Além do estudo dos teóricos mencionados, é fundamental buscar, junto às escolas que ofertam o EF, como ocorre o trabalho com os estudantes não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano. Uma vez que se identifica esses estudantes, como as equipes escolares trabalham para que eles desenvolvam a alfabetização e o letramento e consolidem o processo inicial de aquisição a língua escrita? Com intuito de obter detalhes e esclarecimentos sobre esse trabalho, pretende-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa com EEB que atuam em oito escolas que ofertam o Ensino Fundamental. A técnica do grupo focal será utilizada como instrumento de coleta de dados, a escolha por esse instrumento se deu por considerar que, ao longo da investigação, será possível compreender práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevaletentes no trabalho dos especialistas e, conseqüentemente, das equipes escolares, relevantes para o estudo do problema proposto.

A educação escolar tem como um de seus objetivos primordiais a formação de leitores e escritores competentes, capazes de compreender o que leem e de produzir textos que atendam às suas necessidades pessoais e sociais. Entretanto, diante dos limites desse trabalho, reafirmamos mais uma vez que o foco das discussões será o processo inicial de aquisição da língua escrita, ou seja, a apropriação do sistema alfabético. Esse conhecimento é requisito para se ler e escrever com autonomia.

Diante do exposto, este segundo capítulo está organizado de forma a apresentar i) teorias acerca da Alfabetização e do (s) Letramento (s) e reflexões sobre políticas públicas educacionais e a ii) análise dos dados pesquisados.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S): CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

As legislações, os projetos governamentais e o caso acerca do alto índice de estudantes da SRE Pará de Minas que tiveram sua trajetória escolar continuada, mas que não se alfabetizaram no Ciclo da Alfabetização, ambos descritos no capítulo um, convergem para reflexões sobre os processos de Alfabetização e Letramento e como esses são tratados no processo inicial de aquisição da língua escrita. Mais do que convergir, trazem no cerne de suas concepções e, em relação ao caso, indagações sobre como trabalhar na perspectiva de se alfabetizar letrando. Preocupação evidenciada na questão que norteia a realização deste trabalho de pesquisa e que está relacionada à identificação de ações pedagógicas que possibilitem a redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF e que possam ser propostas pela DIRE da SRE Pará de Minas às escolas a ela vinculadas.

Entretanto, para o alcance do objetivo delineado, é imprescindível o entendimento em relação a que seriam esses processos e quais as orientações pedagógicas para o seu ensino visando proporcionar e, por que não, facilitar o aprendizado. Sendo necessário, portanto, uma ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Refletir e conhecer sobre a alfabetização e o letramento a partir das contribuições dos autores supramencionados na introdução desse capítulo é o objetivo da seção seguinte.

Em seções posteriores aborda-se, também: i) a discussão e distinção entre os modelos de letramento propostos por Street (2010) e que embasam os Novos Estudos de Letramento e como esses se fazem presentes nas ações desenvolvidas pelas escolas em prol da aquisição da língua escrita; ii) a partir dos estudos recentes divulgados pela educadora Magda Soares (2016), refletimos sobre o processo inicial da aquisição da língua escrita e as facetas que o compõe, defendendo a importância de que sejam desenvolvidas de forma articulada, mas ressaltando o valor da faceta linguística, que a autora designa como alfabetização; iii) as especificidades do ensino da faceta linguística considerando os paradigmas construtivista e fonológico; iv) além de ponderações sobre a atuação docente na condução dos processos de alfabetização e letramento. Para finalizar, uma breve reflexão baseada em Condé (2012) acerca de políticas públicas e do ciclo de políticas

2.1.1 Diferentes perspectivas de Alfabetização e Letramento e suas implicações nas ações escolares

Nesta seção, abordamos os conceitos de alfabetização e letramento nas perspectivas dos autores precitados e as intervenções por eles apresentadas para trabalho da escola com a alfabetização e o letramento como, por exemplo, organização do ambiente alfabetizador, instituição de eventos de letramento, ações que visam o desenvolvimento das habilidades inerentes ao alfabetizar e ao letrar.

Soares (2004) conceitua os processos de alfabetização e letramento: a alfabetização é entendida como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16) e letramento entendido como “a participação em eventos variados de leitura e escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes favoráveis em relação a essas práticas” (SOARES, 2004, p. 16).

Soares (2004), além de reconhecer alfabetização e letramento como processos distintos, pontua que a perda da especificidade da alfabetização é um dos fatores explicativos para o fracasso escolar na alfabetização. Argumenta que a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, defendido pela concepção clássica de alfabetização, é um equívoco. Reforça que na concepção

atual, alfabetização e letramento são processos simultâneos e indissociáveis, mas que apresentam facetas distintas. É necessário, segundo a autora, o reconhecimento da especificidade da alfabetização e que esta deve se desenvolver em um contexto de letramento. Uma vez reconhecido que a alfabetização e o letramento possuem dimensões diferentes, essas passam a demandar múltiplas metodologias para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Nessa perspectiva, Soares e Batista (2005, p. 24) definem alfabetização como “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, e letramento como o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais, é necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES e BATISTA, 2005, p.50). Defendem os autores que o domínio da tecnologia da alfabetização envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento do sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Ao discutirem como aprendemos a língua escrita, os autores evidenciam que utilizam o verbo aprender para designar os mecanismos ou processos psicológicos – os procedimentos, comportamentos, capacidades e conhecimentos – que nos permitem apreender algo, assim, ressaltam a importância de o professor conhecer como e o que pensam as crianças a respeito desse objeto de ensino [língua escrita], para que possa propor intervenções adequadas. A atividade metacognitiva, ou seja, a atividade de reflexão sobre o próprio pensamento, sobre os processos cognitivos (conhecimentos e procedimentos), auxilia o professor a compreender o que e como ensinar. Os autores explicitam que, embora existam diversas teorias sobre a aprendizagem da linguagem escrita, baseiam-se nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e seus colaboradores, sobre a aquisição da escrita (ou sobre a psicogênese da escrita), por fornecem uma excelente base para fundamentar discussões de natureza metodológica.

Sinteticamente, Soares e Batista (2005) apresentam as principais ideias que sustentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita: 1) a criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entre em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado; 2) esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da

escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona. É por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual; 3) na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos; 4) as hipóteses feitas pela criança se manifestam, muitas vezes, em suas tentativas de escrita também chamadas de escritas “espontâneas” e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora; 5) o desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores.

Mais uma vez, reforçando e evidenciando que o professor deve conhecer como e o que pensam as crianças a respeito desse objeto de ensino [língua escrita], para que possa propor metodologias e intervenções adequadas. Muitos alunos não se alfabetizam porque o professor, às vezes, desconhece o processo de alfabetização.

Ao discutirem acerca das alterações e ampliações lentamente sofridas pelo conceito de alfabetização, aduzem os autores, que o conceito de letramento surge de uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização. Como consequência da ampliação do conceito de alfabetização, defendem a necessidade de se criar um ambiente alfabetizador e a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Isso traz implicações diretas na forma como os professores alfabetizadores devem conduzir o processo de alfabetização das crianças e como devem ser concebidos os espaços das salas de aulas e da escola, pois esses devem estar a serviço das atividades para se alfabetizar e letrar os estudantes.

Para Batista (2006), um ambiente alfabetizador, metodologicamente, concretizaria-se na busca de levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo).

Para o autor, alfabetizado é aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária, ou seja, requer o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento. Pessoas que,

embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado, são denominadas pelo autor como analfabetas funcionais. Situação que caracteriza mais uma faceta do fracasso da escola em relação a garantir o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”, envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Sendo, para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Para o autor, a defesa para a criação de um ambiente alfabetizador baseia-se na constatação de que “saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação a distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização” (BATISTA, 2006, p.17), pois ajudam a dar significado e função à alfabetização. Ao construir o ambiente alfabetizador acaba-se por criar a necessidade da alfabetização; favorecendo a criança a explorar o funcionamento da língua escrita.

Ao retratar, numa perspectiva histórica, como se deu alfabetização no Brasil, Batista (2006) desmistifica a ideia de que no passado as “coisas eram melhores” quando se trata dos problemas educacionais. Segundo o autor, as dificuldades que enfrentamos no presente não são, em certa medida, dificuldades novas, fazendo parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país, a de assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, incluindo a alfabetização e o domínio da língua escrita. Pontua o autor que somente no final da década de 1990 o país conseguiu universalizar o acesso à escola, embora em muitos estados persistam percentuais expressivos de crianças fora dela. Para o autor, dentro ou fora da escola, “o problema do analfabetismo é parte de um problema maior e de natureza política. É o problema da desigualdade social, da injustiça social, da exclusão social”. (BATISTA, 2006, p.15)

A necessidade de trabalhar conjuntamente os processos de alfabetização e letramento é também apontada pela pesquisadora Roxane Rojo (2010). Ao discutir sobre os maus resultados apresentados pelos alunos brasileiros em exames centrados em leitura, como o Pisa, o Enem, e a Prova Brasil, Rojo (2010) argumenta que esse não é um problema de alfabetização, mas um problema com os

letramentos. Problema que pode ser resolvido com eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade.

Segundo Rojo (2010), alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Requer o domínio de um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil. Analfabeta funcional seria a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada, não consegue transitar plenamente pelas práticas sociais letradas. Portanto, o alfabetismo requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que são desenvolvidas a partir de práticas de letramentos, que são os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas. Para a autora, as práticas letradas devem ser trabalhadas considerando eventos de letramento, ou seja, qualquer ocasião ou episódio em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos em um contexto social, o que sublinha a natureza do letramento.

A professora Roxane Rojo (2010) sustenta que há problemas no letramento escolar dos estudantes oriundos das camadas populares, pois as práticas letradas inerentes aos contextos culturais desses alunos não são consideradas pela escola no seu fazer pedagógico por não serem práticas valorizadas pelas instituições escolares. A autora argumenta que com a contemporaneidade a disseminação e o uso de novas mídias também se mostra como práticas de letramentos e que essas práticas são, hoje, pouco trabalhadas pela escola. Diante do desafio posto para as escolas perante o aumento da diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula, propõe o trabalho com o multiletramentos.

Rojo (2010) apresenta a pedagogia dos multiletramentos, cunhada pelo Grupo de Nova Londres, centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos e sociais específicos. Para o trabalho com os multiletramentos, a autora pontua que é sempre interessante conectar-se com a cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à

cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso. A autora defende ainda que, “o primeiro passo para alfabetizar letrando parece ser fazermos uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, nossas práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos” (ROJO, 2010, p.36).

Kleiman (2010, p.377) entende letramento “como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social”. Denomina, dessa forma, os letramentos locais e de resistência, “aqueles adquiridos em trajetórias pessoais singulares, às margens da educação formal, que moldam a vida cotidiana das pessoas, são menos visíveis e recebem menor apoio” (KLEIMAN, 2010, p. 377). Ao se referir ao grupo Letramento do Professor, o qual lidera, a autora aduz que o objetivo das pesquisas desenvolvidas é estudar e compreender os modos de inserção no mundo da escrita de grupos cujo processo de acesso aos bens culturais por meio da escolarização culmina, muitas vezes, no fracasso e na exclusão.

Para os alunos socialmente mais vulneráveis, cujo acesso ao mundo da escrita encontra múltiplos obstáculos, se faz necessário o desenvolvimento de programas de ensino que favoreçam o desenvolvimento desses estudantes. Kleiman (2010) argumenta que uma premissa importante desses trabalhos é a de que, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas como a brasileira, o letramento é um processo identitário, já que a inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, em que a violência simbólica está pressuposta.

A autora menciona que o conceito de letramento foi ressignificado dentro da escola e, muitas vezes, com equívocos. Ressalta ainda que não existe método de letramento e refuta a dicotomia “alfabetizar versus letrar”. Kleiman defende que “a adoção de uma concepção de letramento para ensinar acarreta uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social” (KLEIMAN, 2010, p.379). O que, naturalmente, acarreta implicações metodológicas e curriculares para a alfabetização e o ensino da língua escrita em geral, evidenciando a necessidade de a equipe pedagógica discutir acerca dos processos de alfabetização e letramento e redimensionar as práticas considerando as especificidades de cada processo e também dos estudantes por ela atendidos.

A pesquisadora argumenta que na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever. Não se trata, apenas, de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, considerando a situação sócio histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis sociais que possa vir desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar. A primeira e mais importante implicação curricular dessa posição, segundo a autora, envolve a adoção de uma concepção social da escrita voltada para a prática de ler e escrever, que, os estudos e experiências mostram, ajuda a contextualizar os objetos de ensino, proporcionando um marco para atribuição de sentidos pelos alunos.

Kleiman (2010) considera que os projetos de letramentos podem amenizar a dificuldade que a escola, cuja vocação é a atividade reflexivo-analítica, tem em relação à abordagem social. De acordo com a autora, em um projeto de letramento “estabelece-se uma dinâmica diferente daquela em que o conteúdo-alvo do ensino constitui o elemento em torno do qual são estruturadas as unidades de ensino, pois eles requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o conteúdo” (KLEIMAN, 2010, P.382). Nem os eixos temáticos nem os conteúdos relevantes para o trabalho escolar são substituídos pelo projeto de letramento. “Ele é um eixo estruturador das atividades em sala de aula, que permite ressignificar temas e conteúdos no contexto, em consequência de sua valoração pela turma” (KLEIMAN, 2010, p.383).

Segundo Kleiman (2010), as práticas não escolares de letramento são relevantes para o ensino da escrita no contexto dos projetos de letramento, pois possibilitam um melhor entendimento da problemática de ensino da língua escrita a grandes parcelas da população brasileira, particularmente àqueles alunos que provêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e de classe social mais pobre. A autora evidencia através de estudos que “a desigualdade tende a acentuar conflitos entre a instituição de maior poder” (KLEIMAN, 2010, p.390), o que denota que o reconhecimento de práticas culturais dos estudantes e sua inserção nas atividades escolares é também um caminho para diminuir ou atenuar as diferenças entre as práticas legitimadas das instituições escolares e as práticas tradicionais vinculadas à origem e a cultura dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis socialmente, pois presentes nas unidades escolares e fora delas há um percentual

significativos de pessoas na situação de analfabetos, vivendo e convivendo com limites sociais e econômicos.

As pesquisas mostram, de acordo com a autora, “a necessidade de ruptura com os pressupostos do currículo tradicional a fim de promover, também na escola, experiências de acesso, circulação e dinamização das práticas de letramento para a vida social” (KLEIMAN, 2010, p.394) e conclui que essas devem ser “experiências híbridas quanto aos valores locais e aqueles universais valorizados e legitimados pela escola”. Ao considerar os letramentos locais dos estudantes nas ações e atividades escolares, a escola estará possibilitando que esse estudante se reconheça no contexto de aquisição da leitura e da escrita o que facilitará o seu desenvolvimento e ampliará as possibilidades de um percurso escolar de sucesso, pois para que os estudantes desenvolvam as aprendizagens relacionadas aos conteúdos escolares, o trabalho deverá ser desenvolvido num movimento que parte da prática social (próxima dos estudantes) para o conteúdo (objeto de ensino da instituição escolar).

Cagliari (2005) argumenta que o grande problema em relação ao progresso da aprendizagem das crianças em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita está relacionado a não adaptação às atividades linguísticas escolares. No ambiente escolar a linguagem é constantemente avaliada e em muitos casos os alunos que são fluentes em dialetos não padrão não adaptam as rotinas linguísticas escolares. Para o autor, essa diferença do ambiente natural de uso da linguagem para o ambiente escolar e a forma como a escola lida com o modo de falar dos estudantes pode ser um grande problema para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Embora os alunos possuam experiência como ouvintes e falantes de uma língua, na escola, muitas vezes, eles passam a duvidar de suas habilidades linguísticas. Compreender por que as crianças falam de determinado modo, respeitar o modo de falar dos estudantes e explicar para eles a importância e o porquê das atividades de linguagem que desenvolvem na escola é essencial no processo de ensino e os professores devem estar atentos a essas questões linguísticas para que a alfabetização se efetive.

Segundo Cagliari (2005, p.14), a linguagem traz consigo uma bagagem cultural e na sociedade que temos, “as pessoas cultas, ricas e influentes representam os falantes que melhor expressam os ideais coletivos, quanto mais pobres e ignorantes forem os indivíduos, e os grupos e suas culturas, tanto mais

discriminados serão perante os demais”. Uma escola que consegue compreender a realidade linguística de seus alunos nos primeiros anos escolares pode desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem que não ferem os alunos nem os mestres, mas, que trazem tranquilidade, alegria, prazer e sucesso. A forma como a escola lida com a realidade linguística de seus estudantes e o processo de aquisição da norma culta é um diferencial para o sucesso dos estudantes.

O autor apresenta o que considera essencial ensinar e aprender na alfabetização com relação à escrita e à leitura, são dez itens que se apresentam como um roteiro metodológico e trazem as principais noções linguísticas para entender os mecanismos de produção da leitura (decifração e compreensão) e da escrita (livre ou ortográfica). 1) A criança deve ser incentivada a agir como quem decifra o que está escrito, para poder ler. O raciocínio de quem ensina e de quem aprende deve sempre se nortear por isso. 2) Decifrar é entender como a escrita funciona e todo sistema de escrita tem uma chave de decifração, o nosso é o princípio acrofônico. 3) Os sistemas de escrita são do tipo ideográfico ou fonográfico, e exemplos diversos devem ser apresentados aos alunos. 4) Nosso sistema de escrita é o alfabético, que tem na ortografia um mecanismo para sistematizar a grafia das palavras, unificando a grafia, senão cada um escreveria conforme fala no seu dialeto. 5) Por causa do princípio cumulativo, temos vários alfabetos, podendo a mesma letra ser grafada de várias maneiras, sendo a categorização gráfica das letras que permite identificar uma forma gráfica como sendo de uma determinada letra. Sendo a ortografia que controla o lugar de cada letra na escrita da palavra. 6) A ortografia determina como deve ficar as relações entre letras e sons, sendo mais ler do que escrever e essa deve ser a ordem do trabalho com os alunos. Inicialmente o aluno vai ler segundo o seu dialeto, com o tempo o professor irá sugerir uma leitura no dialeto padrão. 7) Fala e escrita se relacionam, mas não funcionam do mesmo modo, nem passar da escrita para a fala (leitura) segue as mesmas regras de passar da fala para a escrita (ortográfica). Quanto antes os alunos forem se acostumando com forma ortográfica, vistas na leitura, mais cedo aprenderão a escrevê-las. 8) A ortografia, em todos os seus aspectos e dimensões, deve ser diariamente discutida com os alunos. 9) A ideia de categorização funcional das letras é o grande segredo da alfabetização, ideia que ensina porque lemos e escrevemos como fazemos e não de outras formas. 10) A palavra é a unidade mais importante no processo de leitura e escrita. Ela traz consigo os sons da fala e as ideias

semânticas associadas a esses sons. A partir da noção de palavra que foram criados todos os sistemas de escrita. Cagliari (2005) enfatiza que o professor deve discutir exaustivamente as ideias ligadas ao sistema de escrita, ao princípio acrofônico, à categorização gráfica e funcional das letras.

Tais reflexões reforçam que, dentre as ações visando a redução dos índices de alunos não alfabetizados o cuidado e atenção à didática dos professores alfabetizadores, sejam eles professores das turmas regulares ou responsáveis por ações de intervenções pela equipe gestora da escola, é primordial. O olhar e o acompanhamento da metodologia utilizada pelo alfabetizador possibilita identificar se as etapas e princípios que levam ao desenvolvimento da leitura e da escrita estão sendo considerados pelo professor ao trabalhar com o aluno visando o processo de alfabetização. Assim, acompanhar o processo e a evolução dos estudantes requer um trabalho consciente e integrado da equipe escolar, em especial de professores e especialistas.

Na próxima seção, apresentamos reflexões sobre a origem da necessidade de se distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, além disso, pontuações acerca da importância do reconhecimento dos modelos de letramentos cunhados por Brian V. Street.

2.1.2 Novos Estudos de Letramento e suas contribuições para o ensino

Segundo Kleiman (2008, p.16), “o conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Justificando-se, assim, o porquê de se separar um processo do outro.

Antes, o letramento era compreendido em uma perspectiva única, pressupondo-se efeitos universais. Entretanto, ressalta a autora que, com o avançar dos estudos, tornou-se possível descrever situações de uso da escrita em diferentes contextos sociais, evidenciando-se que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que se utilizavam da escrita. Tal reconhecimento trouxe, portanto, particularidade em meio a diversidade de estudos sobre o letramento. Pela variação de estudos que se enquadram nesse domínio, percebe-se a complexidade do conceito.

Para teóricos como Street (2010), Rojo (2010) e Kleiman (2008, 2010), dos Novos Estudos de Letramento, as práticas escolares são, ainda que dominante, um dos tipos de práticas. Através dela se desenvolvem alguns tipos de habilidades, mas não todas, que determina uma forma de se utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Kleiman (2008) evidencia que, em decorrência de distintas agências de letramento²², há diferentes orientações de letramento. Segundo a autora, a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se, em alguns casos, apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Essa percebida como um processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Não havendo, portanto, uma preocupação com letramento como prática social, demonstrada por agências como a família, a igreja, Ongs e coletivos, por exemplo.

Brian V. Street (2010), um dos expoentes dos Novos Estudos de Letramento, descreveu lugares e situações em que as pessoas eram analfabetas, mas, ainda assim, proporcionaram ao autor vivenciar a ocorrência de muito letramento. Relata que, por não concordar com afirmações do tipo “as pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento acadêmico é prejudicado, suas relações de gênero são pobres. Dê-lhes alfabetização e tudo se resolverá” (STREET, 2010, p.36), se envolveu com um conjunto alternativo de conceitos teóricos conhecidos como Novos Estudos sobre o Letramento.

Street (2010) defende que há modelos de letramento. Modelos que se referem a perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo. São esses modelos que a pessoa mantém, que são utilizados para a criação de categorias classificatórias que separam letrados de não letrados. E o modelo usado para essa classificação é o modelo autônomo, que pauta pela existência de um só tipo de letramento.

Contrapondo ao modelo autônomo, Street (2010, p. 37) argumenta que “letramento varia”, e que entre os letramentos há “diferenças consideráveis”, por essa razão cunhou o termo letramentos múltiplos. As pessoas podem estar envolvidas em diferentes práticas de letramentos pois, suas identidades, habilidades e seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, não há

²² Instituições que se encarregam de introduzir formalmente o sujeito no mundo da escrita. (Ver Kleiman. 2008).

uma só forma de letramento, caracterizando outro modelo, o modelo ideológico de letramento. Modelo em que as ideias têm poder e servem para subsidiar a tomada de decisões, que devem ser diferentes para situações diferentes, não valendo uma solução única para diferentes contextos sociais.

Considerando as concepções de letramento defendidas por Street a partir dos modelos autônomo e ideológico de letramentos, Kleiman (2008, p.21) defende que na primeira concepção (a autônoma), a escrita seria um produto completo em si mesmo, e “pressupõem que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Esse modelo, segundo a autora, desconsidera as reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, sendo que o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito.

No modelo autônomo, “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, diferente da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 2008, p.22). A autora destaca outras características desse modelo: 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3) a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos e grupos que a possuem.

A autora demonstra que as práticas de uso da escrita da escola reproduzem, desde o século passado, o modelo autônomo de letramento, e a esse estão associados vários mitos que conferem ao letramento uma gama de efeitos positivos nos âmbitos cognitivo e social. O modelo ainda “tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 2008, p.37). Um problema social que é percebido como individual por muitas das pessoas que não desenvolveram, por serem de classes pobres e marginalizadas, a escrita.

Valendo-se, novamente, de Street (2010) para caracterizar o modelo de letramento ideológico, Kleiman (2008, p.38) declara o fato de que “todas as práticas de letramento são aspectos não somente da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Além disso, argumenta que, “no modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e os significados

específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2008, p.21). Um dos pressupostos desse modelo é que as práticas de letramento mudam segundo o contexto, havendo diferenças nas práticas discursivas e nos eventos de letramentos de inerentes a cada grupo. A autora esclarece que pode ocorrer eventos similares em grupos distintos, as perspectivas em relação aos significados dados para a escrita se diferenciam.

A concepção do modelo ideológico considera que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, isso permite a relativização, por parte da escola e dos professores, daquilo que consideram universalmente válido ou confiável, por serem conhecimentos advindos de instituições de prestígio nos grupos de cultura letrada. Desnaturalizando, assim, práticas do modelo de letramento dominante, e possibilitando, pelo uso dos pressupostos do modelo ideológico, a construção de contextos de aprendizagem.

A compreensão das diferentes concepções de letramento nos auxilia a pensar em como proporcionar, no trabalho com os alunos não alfabetizados, público desde trabalho, a alfabetização e o letramento. Esclarece que não é porque se tem um determinado modelo enraizado na tradição escolar que esse é absoluto, ou que não possa ser moldado a partir das características que determinado grupo social apresenta.

O planejamento das ações de intervenção deve primar por levar os estudantes a desenvolverem a alfabetização - um tipo de prática de letramento essencialmente escolar -. Para tal, devem considerar as especificidades do grupo de alunos que serão atendidos. Essa proximidade do que se ensina na escola dos estudantes é também defendido por Ferreira, Faria, Pereira (2011):

Se o conhecimento aprendido na escola pode não ter uma aplicabilidade imediata na vida cotidiana, então, por que aprender a ler e escrever? Os alunos percebem a importância de ler e de escrever, se sentirem que os conceitos escolares e o processo de construção desses conceitos são pertinentes para o seu desenvolvimento global. Noutras palavras, se essa aprendizagem encontrar ressonância nas esferas sociais de uso da língua (FERREIRA, FARIA, PEREIRA, 2011, p.229).

É importante que os alunos percebam uma razão para o aprendizado da língua escrita e a escola pode encontrar um motivador para esse aprendizado nos

usos que o grupo social dos alunos faz da escrita. Para isso, considerar os múltiplos letramentos é essencial. Pois, conforme já dito, com base em Street (2010), as pessoas podem estar envolvidas em diferentes práticas de letramentos pois, suas identidades, habilidades e seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. E, a partir de significados reais para o aluno sobre a necessidade da aprendizagem da língua escrita, com o tempo, a escola pode e deve ampliar essa gama de significações proporcionando aos alunos novos contextos e novas necessidades.

A seguir, propomos uma discussão metodológica acerca do ensino e da aprendizagem da alfabetização. Possivelmente, um dos fatores (entre vários outros) que podem influenciar na não alfabetização dos estudantes matriculados a partir do 4º ano esteja relacionado ao conhecimento restrito e/ou não conhecimento desse processo pelos profissionais que atuam nos anos finais do EF.

2.1.3 Métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita

O propósito dessa seção é apresentar reflexões, baseadas no trabalho da educadora Magda Soares (2016), sobre a aprendizagem inicial da língua escrita e argumentar acerca da importância de o educador fundamentar suas ações pedagógicas em pesquisas e teorias que tratam dessa aprendizagem. A defesa para esta apresentação, ainda que resumidamente, dos métodos de alfabetização e de teorias e pesquisas que discutem sobre o processo inicial de aquisição da língua escrita fundamenta-se na necessidade de aliar as práticas de alfabetização às teorias a elas subjacentes. A importância dessa articulação é que o conhecimento teórico tem a “função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos” (SOARES, 2016, p.53).

Assim, na presente seção, discute-se sobre métodos de alfabetização e sobre as facetas presentes nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita, das quais resultam os processos de alfabetização e letramento. Visa-se, com tal discussão, emanar reflexões a respeito de certas especificidades presentes nos processos de ensinar e de aprender, além da intenção de detectar alternativas para o trabalho pedagógico, com os estudantes público-alvo desta dissertação, com vistas ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

No livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, Magda Soares (2016), fazendo uma retrospectiva sobre métodos para a alfabetização, argumenta que a partir das últimas décadas do século XIX, passou-se a conviver, no Brasil, com uma alternância de propostas metodológicas para a alfabetização entre métodos sintéticos e analíticos. Antes desse período, o método da soletração era absoluto, aprender a ler e escrever dependia de aprender as letras e seus nomes (o alfabeto) e de combiná-las para formar as sílabas, com essas as palavras, até chegar às frases. Segundo a autora, naquela época, a aprendizagem era centrada na grafia e ignorava as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, “as letras eram consideradas como se *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua” (SOARES, 2016, p.17).

Soares (2016) expõe que aos poucos duas linhas de evolução foram-se delineando em relação à metodologia para o ensino inicial da leitura e da escrita: i) foi-se priorizando o valor sonoro das letras e sílabas e, do método da soletração, originaram-se os métodos fônicos e silábicos, chamados de sintéticos; ii) com a necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa, passou-se a iniciar o processo pela compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, o que originou os métodos analíticos, sendo a palavração o de maior destaque. A opção por se trabalhar com um, determinava, de certa forma, a negativa do outro. Segundo a autora, o problema é que ambos os métodos – analíticos e sintéticos – não vinculavam a aprendizagem da leitura e da escrita com contextos reais de uso da língua escrita, o contexto do trabalho com a alfabetização e o material utilizado para esse fim era artificialmente construídos e visavam à apropriação da tecnologia da escrita.

Em meados dos anos de 1980, com a mudança paradigmática na alfabetização proposta por Ferreiro e Teberosky (1986) - o construtivismo -, teoria que foi hegemônica no discurso acadêmico e orientações curriculares, ocorreu, de acordo com Soares (2016), uma contaminação dos métodos, que passaram a ser vistos de forma negativa. A autora explica que no construtivismo a ação docente é determinada por uma prática pedagógica de estímulos, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as individualidades de cada criança e tornando inadmissível o uso de um método predefinido.

Soares (2016, p.23) esclarece que “o persistente fracasso da escola, que inicia no ciclo complementar e se espalha por todo ensino fundamental, em levar os

estudantes ao domínio da língua escrita é o motivador para as mudanças de paradigmas e concepções metodológicas para o ensino inicial da alfabetização”. Assim, diante dos altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, no contexto de busca pelo alcance das metas do PNE 2014-2024, o ensino e o aprendizado da língua são novamente postos em dúvida e reaparece a discussão acerca dos métodos.

O que se ensina quando se ensina a língua escrita? Qual é o seu objeto de conhecimento? Magda Soares (2016) pontua que o objeto central da alfabetização, até 1980, era a leitura. A escrita para além da cópia ou do ditado, mas como produção textual, ganha importância na alfabetização com o construtivismo. Neste período, a partir de questões sobre os usos sociais da escrita, o conceito de letramento, traz mais um contraponto ao objeto da alfabetização.

De forma objetiva, a autora aponta três facetas presentes nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: i) a faceta linguística da língua escrita: a representação da cadeia sonora da palavra, e que Soares (2016) denomina de alfabetização; ii) a faceta interativa da língua escrita: a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas; iii) a faceta sociocultural da língua escrita: os usos, funções e valores atribuídos em contextos socioculturais. Sendo que Soares (2016) considera estas duas últimas como Letramento.

Soares (2016) esclarece que na composição do processo inicial da língua escrita, de cada faceta decorre um objeto de conhecimento que corresponde a domínios cognitivos e linguísticos distintos e que, portanto, demandam o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem específicas. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita - a alfabetização. Na faceta interativa o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. Na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita em diferentes situações e contextos de uso da escrita.

Para o trabalho com as duas funções da língua escrita – o ler e o escrever – os que ensinam devem conhecer e trabalhar para desenvolver, simultaneamente, cada uma das facetas, ou partes, visando o desenvolvimento do todo, ou seja, de todos os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita: a alfabetização e o letramento.

Soares (2016), embora sempre defendendo a perspectiva de que o processo deve ser trabalhado como um todo, argumenta que as facetas sejam desenvolvidas de forma simultânea e conversacional. Aponta, também, a faceta linguística como alicerce para as outras duas facetas - interativa e sociocultural - pois o desenvolvimento dessas está intrinsecamente relacionado à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas propiciando a interação e as práticas sociais mediadas por textos escritos. Sintetizando, a autora ratifica que

a alfabetização - faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita. Nesse sentido, é fundamental compreender a natureza linguística e cognitiva dessa conversão, por meio do confronto entre o processo de aprendizagem da escrita e o processo de aquisição da fala (SOARES, 2016, p.38).

Dessa maneira, diferentemente da fala, a escrita não é um processo natural, não é instintivo, por isso “precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo da aprendizagem do ler e do escrever” (SOARES, 2016, p.45).

A escrita alfabética é uma invenção cultural, caracterizada pelas dimensões de representação arbitrária, convencional e sistemática, e Soares (2016, p.46) defende que aprendê-la é, fundamentalmente, “um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita -, ou converter letras ou combinações de letras, em sons da fala - leitura”.

Apoiada em Tolchinsky (2003), Soares (2010, p.48) define uma notação como “um conjunto limitado de elementos, cada elemento tem uma forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto”, portanto, o alfabeto é uma notação. Nessa perspectiva, a autora argumenta ainda que, “escrita para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional”. Ao detalhar um pouco mais essa afirmativa, a autora pontua que

a escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema) (SOARES, 2016, p.49).

No processo inicial de aquisição da língua escrita, conforme pode-se constatar nas colocações e nos teóricos supramencionados, devem ser considerados, pelos educadores, uma série conhecimentos e procedimentos para o trabalho pedagógico com vistas a que o estudante seja capaz de fazer, adequadamente, uso da leitura e da escrita. Nesse processo, também, não se pode desconsiderar a influência que fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, que condicionam, e podem até mesmo, ser determinantes para alfabetização, sendo que algumas trajetórias estudantis são ainda mais fortemente afetadas por esses fatores.

No cenário da alfabetização como direito subjetivo e como responsabilidade do poder público sua oferta e zelo pela aprendizagem pelos estudantes, é fundamental que escola e educadores tenham parâmetros para o trabalho com o processo inicial da escrita que possibilitem um ensino e uma aprendizagem mais eficientes e que minimizem a interferência dos processos já mencionados na aprendizagem dos estudantes. A consequência desse desencontro entre o ensino e a aprendizagem é a não alfabetização, ou uma alfabetização insipiente, de milhares de estudantes, conforme evidenciado no caso em estudo.

Dito isso, destaca-se a conceituação de métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita apresentada por Soares (2010, p.50), “são um conjunto de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma de suas facetas”. Explicita a autora que esses métodos configuram-se como um processo de grande complexidade e, se constituem de procedimentos de interação entre alfabetizador (a) e alfabetizando, ambos indivíduos com características pessoais, que afetam a inter-relação e a interação entre eles.

A função dos métodos é a mediação entre ensino e aprendizagem, situação complexa e distinta que ocorre com determinados atores, inseridos em determinado contexto escolar e em determinada comunidade. Portanto, não permitem que a eles sejam atribuídos valores ou resultados absolutos, devendo, ainda que defendendo sua importância para o processo inicial da língua escrita, relativizar seu poder como fator determinante da alfabetização. Assim, para a orientação das ações pedagógicas de alfabetizadores, pode-se considerá-los – os métodos - em seu conceito ampliado: “são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na

prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interferiram na aprendizagem dos alfabetizandos” (SOARES, 2016, p.53).

Embora a conceituação apresentada reforce a importância de que os alfabetizadores estejam conscientes das ações pedagógicas que devem realizar e que essas ações devem considerar a realidade de cada turma e, muitas vezes, a particularidade de cada estudante, elas devem também, estar fundamentadas em princípios e teorias. Ao discorrer, na seção seguinte, acerca de teorias que tratam do ensino e da aprendizagem da língua escrita, espera-se contribuir para esse agir consciente na proposição e condução de atividades voltadas para a alfabetização.

2.1.4 Aprendizagem da língua escrita: teorias que auxiliam na compreensão de seu desenvolvimento pela criança

A presente seção tem como propósito apresentar teorias que buscam elucidar os estágios por que passam as crianças até compreenderem o sistema alfabético-ortográfico. O conhecimento desse processo, que é longo e que começa antes da entrada das crianças na escola, traz para especialistas e professores maior segurança para conduzirem o trabalho com os estudantes que estão se alfabetizando. Considera-se que o conhecimento, pelos educadores, das diferentes etapas e dos diferentes paradigmas que serão discutidos é importante para o diagnóstico e para a condução do trabalho visando a alfabetização dos estudantes. Acreditamos que essa é uma discussão fundamental para esse trabalho por entendermos que esse pode ser um dos fatores intervenientes para o sucesso das intervenções realizadas com os alunos que ainda não se alfabetizaram.

A alfabetização exige a aprendizagem do sistema de escrita alfabético (um objeto linguístico) e para que tal aprendizagem ocorra são demandadas habilidades cognitivas. Assim, as teorias e princípios estudados emanam de teóricos e educadores voltados, sobretudo, aos campos da Psicologia Cognitiva e das Ciências Linguísticas.

Baseando-se em Vygotsky (1988), Soares (2016) aduz que, na aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita, há uma progressiva interação entre desenvolvimento e aprendizagem, da qual originam fases. Essas fases resultam da ação recíproca entre causas internas e externas. As internas têm relação com a maturação de processos cognitivos, linguísticos, da visão e da memória. As

externas estão relacionadas as experiências com a língua escrita no contexto sociocultural, e provocam aprendizagem.

Até que a criança compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação, ela já percorreu algumas etapas visando adquirir habilidade de leitura e escrita. A teoria semiótica e a teoria de Luria contribuem para a compreensão do percurso realizado pela criança.

A perspectiva semiótica, baseada nos estudos de Vygotsky (1984) e de Kress (1996; 1997), e apresentada por Soares (2016), propõe estágios que antecedem a compreensão da escrita como um sistema de representação. Segundo a autora, as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, muitas vezes confundidas como atividades de alfabetização, são estágios do processo de desenvolvimento da língua escrita. São importantes de serem trabalhados, especialmente na Educação Infantil, pois são oportunidades de atribuição de signos e significados, o que facilitará o processo de atribuição de signos aos sons da fala, fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita.

A teoria de Luria (1988), descrita por Soares (2016), apresenta grande proximidade com a abordagem semiótica. Tal abordagem apresenta quatro estágios, denominados por Luria de “pré-história da escrita infantil”. Nesses estágios, inicialmente a criança busca representar a escrita adulta por meio de rabiscos e garatujas, mas não recordavam o que haviam escrito. Num estágio seguinte, ainda utilizando marcas não diferenciadas, conseguem recordar algumas palavras e frases que tentaram grafar. Em seguida, passam a traçar palavras com riscos curtos e frases com riscos longos e mais complexos, fazendo já uma relação entre oralidade e produção gráfica. No último estágio, o desenho passa ser utilizado, facilita o recordar e aproxima-se de uma escrita pictográfica. Soares (2016) ressalta o quão importante é para os alfabetizadores compreenderem as inúmeras tentativas feitas pela criança no intuito de desenvolver sua habilidade de escrever, pois embora tenham base semiótica, são importantes para a orientação do ensino formal do processo de ensino da escrita.

Como já evidenciado, o desenvolvimento da faceta linguística é essencial para aquisição da alfabetização. Sendo o estudo de teorias que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem da língua escrita fundamental para uma melhor compreensão dessa faceta. Assim, ainda com base na obra Soares (2016),

apresentamos as fases ou níveis defendidos em duas teorias que tratam do desenvolvimento da escrita - Teoria Psicogenética e a de Gentry -, e em duas teorias relacionadas a aprendizagem - Teoria de Frith e Teoria de Ehri.

Soares (2016) apresenta a perspectiva psicogenética, ancorada nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1979) e detalhada por Ferreiro (1985; 1990). Com foco nos processos cognitivos da criança em sua aproximação ao princípio alfabético da escrita, a teoria focaliza a escrita e evidencia cinco níveis de evolução da escrita.

Soares (2016) descreve, a partir da teoria psicogenética e com foco no fonético, os cinco níveis de desenvolvimento da escrita:

Nível 1 – diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita: uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas - garatuja, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a escrita de imprensa -; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade.

Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas), em geral respeitando as hipóteses da quantidade mínima (não menos que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de pré-silábico.

Nível 3 – uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras da sílaba, em seguida letras com valor sonoro representando um dos fonemas da sílaba: nível silábico.

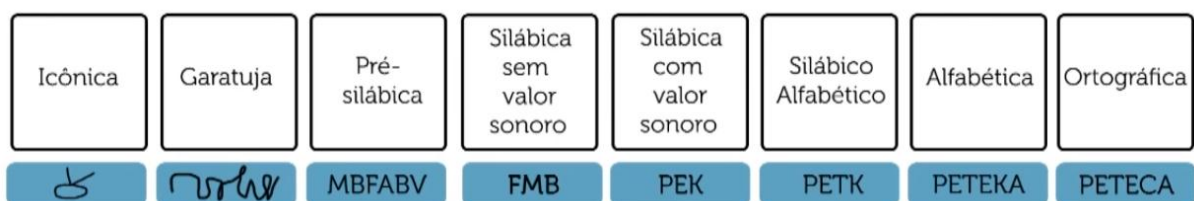
Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando uma sílaba e letras já representando os fonemas da sílaba: nível silábico-alfabético.

Nível 5 – escrita alfabética que, (...) é o final do processo de compreensão do sistema de escrita (SOARES, 2016, p. 65; 66).

Soares (2014) ressalta que na perspectiva construtivista, outra designação da teoria da psicogênese, os níveis de apropriação do sistema alfabético são identificados a partir da criança e do conhecimento por ela construído a partir de sua interação com a escrita. Aduz ainda que, embora as questões ortográficas não sejam elencadas nos níveis apresentados, as crianças devem ser formalmente orientadas em relação ao sistema ortográfico.

As características descritas em cada nível apontam para um percurso de aprendizagem que ocorre gradualmente e em uma série de etapas com características específicas. O processo pelo qual a criança passa até conseguir compreender o que a escrita representa e como funciona o sistema alfabético de escrita está representado na figura 3 que foi extraída do vídeo “Desenvolvimento Psicogenético: silábica com e sem valor sonoro”. Nela estão representadas as possíveis etapas do processo de aprendizagem da criança.

Figura3 - Possíveis hipóteses de escrita da palavra PETECA



Fonte: Vídeo Desenvolvimento Psicogenético: Silábica com e sem valor sonoro. Disponível em <http://alfalettar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita#>

Outro estudo destacado por Soares (2016) que retrata níveis de desenvolvimento da escrita é o de Gentry (2004). A escala de escrita proposta por Gentry (2004) é composta por cinco níveis e o foco recai no alfabético. Os níveis foram descritos por Soares (2016) da seguinte forma:

Nível 0 – escrita não alfabética, que se expressa por garatuja e traços que não representam letras.

Nível 2 – estágio pré-alfabético, em que letras são usadas para representar sons, mas, dado o ainda precário conhecimento das correspondências entre fonemas e letras, as representações são apenas parciais.

Nível 3 – estágio plenamente alfabético, em que virtualmente todos os fonemas de uma palavra são representados, mas ainda com desconhecimento das convenções ortográficas.

Nível 4 – estágio alfabético consolidado, em que se consolida o domínio dos padrões ortográficos e a plena compreensão de como o sistema funciona (SOARES, 2016, p. 70).

A partir da teoria de Frith (1985), Soares (2016) aduz as três fases do desenvolvimento da leitura, essas fases são identificadas pelas estratégias que a criança usa em cada uma delas.

Fase1 – habilidades logográficas: a criança reconhece imediatamente palavras familiares, com base em aspectos gráficos

salientes ou em pistas contextuais e pragmáticas; a ordem das letras e suas correspondências fonológicas são inteiramente ignoradas.

Fase 2 – habilidades alfabéticas: a criança conhece e usa as correspondências fonema-grafema; a ordem das letras é decisiva, as palavras são decodificadas grafema por grafema, sequencialmente.

Fase 3 – habilidades ortográficas: a criança analisa as palavras em unidades ortográficas (idealmente correspondentes a morfemas) sem conversão fonológica (SOARES, 2016, p.73).

Soares (2016) alude que na teoria de Ehri (1997) o foco do desenvolvimento da escrita na criança é posto na leitura de palavras e as fases propostas tem como referência o conhecimento do sistema alfabético pelo estudante.

Fase pré-alfabética (pré- comunicativa) – a criança “lê” palavras basicamente apoiando-se em pistas visuais ou contextuais; eventualmente, pode apoiar-se em letras, em geral as letras de seu próprio nome, mas estas são reconhecidas como formas gráficas, não como representação dos sons da fala. Exemplos são a “leitura” de logomarcas como McDonalds, Coca-Cola, não por decodificação, mas por reconhecimento do “desenho” dessas palavras – traçado das letras e símbolos visuais – e ainda pelo contexto em que são encontradas.

Fase parcialmente alfabética – a criança torna-se capaz de estabelecer algumas relações entre escrita e pronúncia, como decorrência de aprendizagem do valor sonoro de certas letras particularmente daquelas cujo nome contem claramente o fonema percebido na pronúncia da palavra.

Fase plenamente alfabética – como consequência sobretudo da consciência fonêmica, para o qual o ensino explícito das correspondências fonema-grafema contribui fundamentalmente, a criança passa a dominar a maior parte das correspondências, e sabe segmentar as palavras nos fonemas que as constituem, tornando-se capaz, assim, de ler quaisquer palavras, mesmo as desconhecidas e pseudopalavras, e de escrever palavras representando todos os fonemas, ainda que de forma incorreta, do ponto de vista da normas e convenções.(...) Nessa fase, a criança, quando tenta ler, prende-se a representações parciais das palavras, pronunciando fonemas correspondentes às letras que conhece.

Fase alfabética consolidada – nesta fase, a identificação de sequências de letras que representam unidades grafonêmicas e morfemas predomina sobre a identificação no nível grafema-fonema, como ocorre nas duas fases precedentes (...) Nessa fase que a leitura se torna automática e fluente, e o leitor se libera da decodificação para concentra-se na compreensão do que lê (SOARES, 2016, p.75;76).

Soares (2016) argumenta que, embora seja possível identificar proximidades entre as fases de desenvolvimento de Ehri e os níveis de desenvolvimento de Ferreiro, essas teorias se diferenciam pela concepção e delimitação das fases e, sobretudo, pelos pressupostos que as fundamentam. Ferreiro fundamenta-se no

paradigma construtivista e Erhi no paradigma fonológico. Soares (2016) aduz que ambas as teorias são relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem da escrita na criança e somadas esclarecem melhor a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético-ortográfico. São teorias que se complementam, pois, segundo a autora, o paradigma construtivista auxilia na compreensão do princípio alfabético pela criança como um sistema de representação, enquanto o quadro do paradigma fonológico contribui para a compreensão e aprendizagem como um sistema notacional.

2.1.5 Atuação docente na condução do processo inicial de aquisição da língua escrita

A partir das reflexões teóricas apresentadas, embasadas nos Novos Estudos de Letramento, foram expostas, a partir do olhar de múltiplos educadores, diferentes definições para os processos de alfabetização e letramento. Toda a discussão realizada reforça que aprender a ler e a escrever é um direito, mas também uma necessidade para todos os que vivem em sociedades letradas.

Embora, como visto nas argumentações de Street (2010), o letramento varie e se faça presente entre pessoas analfabetas, o letramento escolar que resulte na aquisição da língua escrita é primordial por possibilitar uma vivência e uma convivência com maior autonomia. A proposta de discutir sobre alfabetização e letramento, dando uma ênfase especial ao processo inicial de aquisição da língua escrita, reporta a um incômodo, a um não aceitar passivamente que, em uma cultura essencialmente escrita, milhares de estudantes não escrevam e não leiam.

Com vistas a provocar, mais uma vez, reflexões e recomendações que afetam diretamente no trabalho dos alfabetizadores, estejam eles lidando com crianças ou adolescentes não alfabetizados, a presente seção, também baseada na obra da educadora Magda Soares, “Alfabetização: a questão dos Métodos”, traz diretrizes e recomendações para o trabalho daqueles que alfabetizam, ou, trabalham e orientam alfabetizadores,

Soares (2016) defende que alfabetizar com método é mais importante que definir por esse ou aquele método de alfabetização. O essencial é que professores saibam “orientar a criança por meio de procedimentos, que fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que

progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em ortografia alfabética” (SOARES, 2016, p.331). Reforçando que o sucesso de aluno está diretamente ligado à ação consciente do educador e não a um método.

Com base nas teorias e paradigmas discutidos em seções anteriores, a autora argumenta que a faceta linguística, que denomina como alfabetização, possui subfacetas, que envolvem: i) o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético de escrita e seu processo de aprendizagem da escrita; ii) as características do sistema ortográfico objeto desses desenvolvimento e aprendizagem; iii) a consciência metalinguística, em seus diferentes níveis, necessária à aprendizagem da escrita, particularmente, no nível da consciência fonológica e no nível da consciência grafonêmica; iv) as fases da construção do conceito de letra e o conhecimento das letras; v) os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita; vi) as diferentes estratégias de leitura e de escrita de palavras; vii) as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem.

Soares (2014) salienta que, embora cada subfaceta emane de diferentes princípios e requeiram procedimentos específicos de ensino, devem ser trabalhadas pelo alfabetizador de forma articulada e simultânea. Além disso, é importante ressaltar, conforme mencionado anteriormente, que as demais facetas que integram o processo inicial de aquisição da língua escrita – faceta interativa e faceta sociocultural - também devem ser trabalhadas com os alfabetizandos. O trabalho deve articular as três facetas e as especificidades que essas apresentam.

Em relação ao trabalho com os paradigmas que orientam a pesquisa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da língua escrita – paradigma construtivista e o paradigma fonológico – o papel e atuação docente é, novamente, primordial e demanda conhecimento para a escolha dos melhores procedimentos e estratégias pedagógicas que proporcionem aos estudantes desenvolverem a leitura e a escrita.

No paradigma construtivista, os ensinamentos de Soares (2016) demonstram que os alfabetizadores devem atuar acompanhando o processo de conceitualização da língua escrita pelo aluno e devem criar condições para que os alfabetizandos convivam intensamente com a escrita, provocando-os e orientando-os na estruturação, desestruturação e reestruturação de hipóteses, levando a criança à reflexão diante das hipóteses que levantada. Para que possa realizar uma

mediação pedagógica que possibilite o avanço da criança em suas hipóteses sobre a escrita como sistema de representação da fala, o educador precisa conhecer os princípios que fundamentam tal paradigma.

Já no paradigma fonológico, a partir do momento em que a criança compreende que grafemas representam os sons da fala, ou seja, momento da fonetização da escrita, o ensino deve ser direto, explícito. O educador deve conduzir a ação pedagógica de forma a levar a criança a desenvolver a consciência fonológica e grafofonêmica, o conhecimento das letras, e esse ensino deve ser, de acordo com Soares (2016), de forma direta e explícita, pois não se trata de uma aprendizagem inata, mas da aprendizagem de um sistema criado pelo homem.

Assim, em relação a forma mais adequada de os docentes conduzirem o ensino da faceta linguística, Soares (2016), apoiada em Spiro e DeSchryver (2009), argumenta que

para a compreensão do princípio alfabético, em domínio mal estruturado, são adequados procedimentos que provoquem e acompanhem os processos de construção, desconstrução, reconstrução de hipóteses e formação de conceitos, com fundamento, sobretudo, no paradigma construtivista; para a aprendizagem do sistema alfabético e da norma ortográfica, em domínio bem estruturado, são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos, orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento sobretudo no paradigma fonológico” (SOARES, 2016, p.340).

Os argumentos apresentados ressaltam a necessária atuação dos professores na condução e acompanhamento dos estudantes em seu processo de aquisição da língua escrita.

Por ser um processo complexo e que ocorre de forma específica para cada estudante, o olhar atento dos docentes em relação aos avanços e dificuldades apresentadas pelos estudantes é fundamental. O sucesso da alfabetização se dá, além dos aspectos já discutidos, pelas intervenções realizadas pelos professores, sejam para incentivar e desafiar os estudantes para que avancem nos estágios e fases que os tornam capazes de ler e produzir textos, sejam retomando e reorientando o processo com os estudantes que apresentam maiores dificuldades. Esses últimos são os que requerem uma maior atenção, pois a alfabetização se torna um desafio para o aluno e para o professor.

Ressaltando, mais uma vez, a importância da atuação docente, de forma lacônica, a proposta de Soares (2016) para uma boa alfabetização é

construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método” (SOARES, 2016, p.333).

Para finalizar as discussões propostas para essa seção, acredita-se que não existam dúvidas quanto a possibilidade de alunos “mais velhos”, que já tenham um percurso escolar relativamente longo, como os apresentados no caso em estudo, aprenderem a ler e a escrever. Entretanto, como há indicações legais de uma idade certa para a alfabetização, crê-se na importância de refletir sobre o que fundamenta tais determinações. Diante dos milhares de estudantes que não se alfabetizam “no tempo certo”, esse é um tema caro a todos os educadores. Afinal, existe uma idade certa para iniciar ou para finalizar o processo de aquisição da língua escrita? Se existe, se ampara em que preceitos?

Com relação ao momento, ou idade, ideal para se iniciar a alfabetização, sabe-se, pelas teorias já estudadas e pela minha experiência como educadora, que a criança, ao chegar nas instituições formais de ensino, já iniciou seu processo de alfabetização e letramento, afinal, vive, convive e interage em uma sociedade grafocêntrica. O que a escola faz, então, é dar prosseguimento ao processo.

Em diferentes épocas, o sistema formal de ensino normatizou diferentes tempos, ou idades, para que os estudantes iniciassem e/ou completassem o processo de alfabetização. Soares (2016) argumenta que as modificações não ocorreram em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita pela criança, mas em função de possibilidades econômicas, expressas e normatizadas em políticas educacionais.

Quanto à indicação legal de um tempo para o término do processo de alfabetização, as colocações de Soares (2016) vêm ao encontro das discussões já apresentadas no início e ao longo desse trabalho que defende a importância de se atender à determinação legal, expressa no PNE (2014), de que a criança esteja alfabetizada até os oito anos idade. Afirmativa que não define ou determina o momento exato de se finalizar o processo de alfabetização, mas atesta a

necessidade de assegurar à criança, depois de alguns anos imersa no processo educativo formal, um domínio básico da leitura e da escrita.

Soares (2014) defende que as razões para a determinação legal de que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos está fundamentada em razões de natureza social e políticas. Não havendo sustentação nas teorias psicológicas ou linguísticas a determinação de período para o término da aprendizagem da língua escrita. A garantia do direito subjetivo à educação passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aprendizagem da alfabetização e do letramento e, defende-se nesse trabalho, que esse aprendizado deve ser ofertado a todos aqueles que ainda não o desenvolveram, e isso independe da idade ou do ano de escolaridade em que esteja matriculado.

A partir da constatação do alto índice de estudantes que não se alfabetizaram no ciclo da alfabetização e que se encontram matriculados do 4º a 9º ano do EF se faz necessário a proposição de alternativas pelos entes públicos com o intuito de reduzir esse índice. Entretanto, toda proposta de intervenção feita por órgãos públicos deve considerar como se dá o ciclo ou etapas de uma política pública. Esse é o objetivo da seção seguinte, apresentar conceitos e ampliar o olhar dos gestores para que suas propostas se efetivem e atinjam os fins pretendidos com sua realização.

2.1.6 Políticas públicas para alfabetização: algumas considerações

Uma política pública, ainda que seja pertinente e tenha reais possibilidades de trazer melhorias em relação aos problemas públicos que ela almeja tratar, carece de planejamento e cuidado em todas as etapas que compõe o processo, desde a agenda à implementação. Pensar sobre a implementação de políticas públicas se tornou importante para esse trabalho, pois este lida com um problema real e que preocupa gestores da regional de Pará de Minas. Refletir a respeito do problema dos alunos não alfabetizados e possíveis intervenções sem considerar como e que etapas constituem o ciclo de uma política pública, podem tornar a ação proposta improdutiva.

Política pública não é feita para atender individualidades. Condé (2012, p.80) evoca que toda “política pública é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”,

emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”.

É criada na intenção de resolver problemas coletivos e seu processo de formulação pelas instituições que compõem o Estado, entre elas o governo, é permeado por diversos atores. Nesse processo, segundo o referido autor, deve-se considerar aspectos técnicos e políticos, além dos interesses desses atores em conquistar ou manter o poder de uns sobre os outros. As soluções para os problemas da coletividade, então, advêm das políticas públicas que são regidas por regras e interesses, pois sabe-se que diferentes atores circulam, decidindo e influenciando, em todas as etapas da política.

A mesma lógica descrita acima vale para as políticas educacionais. Ao considerar as políticas educacionais com as quais trabalhamos na Diretoria Educacional, percebe-se as relações que têm com problemas coletivos de espectro amplo emanados da sociedade, problemas que precisam de proposições de resoluções, proposições que se traduzem com a implantação de políticas públicas.

Para que soluções educacionais se efetivem é preciso que surjam efeito junto aos atores escolares. Deste modo, o que se espera, ou melhor, o que se propõem com políticas públicas educacionais é provocar mudanças “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura” (DELGADO, p.164, 2012).

Da construção à implementação de uma política pública é necessário o desenvolvimento de uma série de atividades. Condé (2012), ao discutir sobre a análise de políticas públicas, indica dimensões que devem ser observadas e essas são delimitadas as fases ou ciclo de políticas, a saber: 1) agenda, 2) formulação, 3) decisão, 4) implementação e 5) avaliação, além de orientar sobre as nuances e sobre o que deve ser considerado em cada fase, informando sobre as diferentes dimensões que cada uma abarca. Por considerar a complexidade do processo de análise da política, o autor a compara a uma “caixa preta”, e ao longo do texto vai trazendo informações e detalhes sobre cada etapa do ciclo de políticas, visando uma instrumentalização inicial para que se possa proceder à análise. As discussões, por ele apresentadas, são de grande relevância para a compreensão das políticas educacionais que abordam a alfabetização, sendo de grande valia para a compreensão das que foram abordadas ao longo do caso. Ademais, acredita-se que

será um facilitador para a construção do plano de ação, pois, ainda que em menor proporção, a proposição apresentada poderá considerar as etapas descritas e assim, lograrem maior sucesso, quando implementado.

De um modo geral, os autores precitados ao tratarem sobre alfabetização e letramento são unânimes em afirmar que um processo não pode acontecer dissociado do outro e essa constatação traz consequências diretas para o planejamento e para as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas escolas e professores. Sendo essencial que a escola compreenda e respeite a cultura e o modo de falar de seus estudantes, levando-os a compreender que há outras maneiras de se falar, e nesse sentido construir mecanismos para que esses estudantes, respeitados em cultura original, acessem e aprendam a leitura e a escrita no dialeto padrão.

É sabido que muitos aspectos podem influenciar para o estudante vivencie ou não situação de sucesso em relação à aquisição das habilidades e competências escolares, em especial aquelas relacionadas ao ler e ao escrever. Entretanto, diante da constatação do quantitativo significativo de estudantes que se encontram matriculados em escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas que ofertam do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que são indicados por suas escolas e professores como não alfabetizados, tornou-se imperativo discutir alternativas, para junto às escolas da regional, apresentar propostas para o enfrentamento desse problema.

Ao longo dos estudos e reflexões acerca de políticas educacionais oportunizados em diferentes momentos desse Mestrado as políticas foram discutidas, diferentes professores evidenciaram a importância de se reconhecer que as políticas, incluindo as educacionais, são produtos de um certo tempo. Sendo as políticas educacionais advindas de problemas ou necessidades que emanam da coletividade, essas têm relação com as demandas da sociedade e das pessoas no momento em que são instituídas. Têm relação com os governos, com os recursos, com as ideias disponíveis e possíveis de serem alocadas visando a solução do problema.

Toda política pública tem por trás de sua formulação uma intenção. Nenhuma política, especialmente as educacionais, pode ser analisada sem que o contexto em que foi formulada seja considerado. Cabe pensar acerca de que fatos, ideias, necessidades influenciaram os atores que colocam a política em movimento a

optarem por essa ou aquela decisão/ ação nas diversas etapas citadas por Condé (1997).

As políticas descritas no capítulo um fazem referência ao direito de as crianças se alfabetizarem até o final do ciclo da alfabetização, ou seja, até os oito anos de idade. Como evidenciado, tal determinação legal emerge razões de natureza social e políticas e, diante da importância do aprendizado da escrita para se viver e conviver em uma sociedade letrada, reitera-se a defesa de que o aprendizado da alfabetização e do letramento deve ser ofertado a todos aqueles que ainda não o desenvolveram. Seja qual for a idade ou o ano de escolaridade em que esse estudante, que ainda não teve seu direito garantido, esteja matriculado.

O aporte teórico apresentado propicia subsídios para se pensar: 1) como tratar com os (as) alfabetizadores (as) as questões relacionadas à alfabetização e 2) o desenvolvimento das propostas de intervenção. Oferecer aulas com o mesmo enfoque metodológico e as mesmas estratégias de ensino já ofertadas a alunos que já possuem um significativo percurso escolar e ainda não adquiriram as habilidades de leitura e escritas esperadas para as turmas em que se encontram matriculados, possivelmente, os manterão em uma mesma condição de não aprendizagem.

Nesse sentido, os teóricos estudados evidenciam a necessidade de se fazerem presentes no contexto escolar elementos que sejam culturalmente próximos dos estudantes e a partir deles desenvolver as habilidades específicas do ensino escolar, apresenta-se como uma alternativa viável para a construção do plano de ação educacional, que, entre outros pontos, pretende abordar a respeito da necessária reflexão sobre as práticas desenvolvidas até o momento com esses estudantes e a necessidade de se buscar possibilidades de trabalho viáveis de serem implementadas pelas escolas, considerando, as proposições e perspectivas apresentadas pelos autores.

Apresentamos, nos subitens seguintes, a análise dos dados coletados a partir da realização do grupo focal com as especialistas em educação básica que atuam nas escolas pesquisadas.

2.3 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro ano do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes, conforme já dito, é o objetivo geral do presente trabalho. O intuito é, a partir do alcance de tal objetivo, propor ações e estratégias que possam ser apresentadas pela SRE de Minas para serem implementadas pelas equipes escolares buscando a redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à regional. Assim, ouvir as escolas, aqui na perspectiva das EEB, foi essencial para compreender como trabalham e o que pensam sobre o tema pesquisado.

O tema da pesquisa - alunos não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano do EF- foi discutido com as participantes a partir dos eixos: 1) identificação e diagnóstico dos estudantes, 2) oferta de intervenção, 3) orientação e monitoramento das atividades, 4) ambiente de estudo, 5) proposição das atividades, 6) alinhamento entre teoria e prática, 7) expectativa das profissionais envolvidas, 8) identificando possibilidades. Esses eixos norteiam a análise dos dados e a organização de sua exposição que será feita em subseções abordando os eixos apresentados, sendo que os dois últimos, pela proximidade das discussões propostas, serão abordados em subseção única.

2.3.1 Identificação e diagnóstico dos estudantes

Um diagnóstico preciso, que indique as reais necessidades demandadas pelos estudantes é fundamental para que a escola planeje e execute o trabalho de intervenção pedagógica. Soares e Batista (2005) ressaltam a importância de o professor conhecer como e o que pensam as crianças a respeito desse objeto de ensino [língua escrita], para que possa propor intervenções adequadas.

É preciso que especialista e professores saibam onde o aluno está em seu processo de alfabetização para que possam delinear as ações e atividades visando a que os estudantes avancem em seu aprendizado. Assim, espera-se que a estratégia escolhida pela escola para identificar os estudantes que ainda não estão alfabetizados considere os aspectos mencionados, ou seja, que forneça informações

precisas sobre a aprendizagem dos alunos. Caso contrário, a escola não terá dados para atuar de forma consciente e a intervenção, visando o avanço do estudante, pode não trazer o resultado almejado.

Observamos que, nas escolas pesquisadas, a identificação dos estudantes é feita, basicamente, de duas maneiras, i) pelo contato com os professores regentes e ii) pela aplicação de avaliações diagnósticas. Entretanto, conforme denotam as discussões seguintes, ambas as formas apontam para um diagnóstico precário, ou seja, as informações abstraídas pela escola ao utilizar tais formas de identificação podem não subsidiar a elaboração de ações de intervenção de forma a atender as necessidades dos alunos.

A primeira forma citada pelos especialistas para identificar os alunos não alfabetizados é o contato com os professores que indicam quais estudantes não estão conseguindo “acompanhar a turma”. A partir de conversa com os professores, as especialistas buscam os alunos que apresentam mais dificuldade e procuram avaliá-los em relação à escrita e à leitura. Neste sentido, a especialista Êxito afirma:

A primeira é o próprio professor que está no dia a dia com aquele aluno, né, ele me dá muito esse feedback. A partir do momento que a gente percebe que o aluno não está... assim... acompanhando os outros alunos, eu busco ele e faço avaliação nele, certo?(Êxito, Grupo Focal 19/03/2019).

Há uma apreensão em relação a essa forma de identificação, pois, aparentemente, para realizarem essa indicação os professores não partem de um diagnóstico que aponte um conhecimento mais profundo acerca dos conhecimentos e dificuldades que aquele aluno ou aqueles alunos possuem, mais de um estranhamento em relação aos outros alunos diante das atividades propostas para a turma.

A segunda forma de identificação apontada pela pesquisa se dá pela aplicação e análise dos resultados de avaliações diagnósticas. Um bom instrumento avaliativo, seguido de uma adequada análise pedagógica das informações coletadas é uma estratégia que pode fornecer um diagnóstico mais preciso em relação aos saberes já dominados pelos alunos.

A aplicação de avaliações diagnósticas tem como objetivo conhecer os estudantes e detectar quais saberes eles já dominam, são pontos de partida para planejar estratégias e definir o que deve ser trabalho. Conforme orientações do MEC

(2012, p.22), “o foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico”.

Como proposta de avaliação interna, a SEE, a partir de 2017, vem disponibilizando, via sistema, às escolas estaduais mineiras avaliações diagnósticas para os alunos matriculados do 3º ano do EF ao 3º ano do EM. Os resultados dessa avaliação devem ser utilizados pela escola no direcionamento do planejamento e de suas ações pedagógicas.

De acordo com a SEE, o instrumento é elaborado com base na matriz de referência do ano de escolaridade anterior ao avaliado, possibilitando verificar com quais habilidades/competências os estudantes iniciam o ano letivo. Sendo assim, um ponto de preocupação é que a avaliação diagnóstica da SEE tem como referência a matriz de referência da avaliação externa e não a matriz curricular. Por ser baseada na matriz de referência, o instrumento apresenta restrições inerentes a um instrumento de larga escala, não contemplando a amplitude presente na matriz de ensino. Assim, para uma maior precisão, a escola necessita complementar o diagnóstico com instrumentos que atendam às suas necessidades de avaliativas. Entretanto, esse descompasso entre matriz de ensino e matriz de referência, ao que parece, não é alvo da atenção das equipes escolares.

Esse fato se revela na pesquisa quando as especialistas, ainda que ressaltem a importância de se aplicar a avaliação diagnóstica, alegam que as disponibilizadas pela SEE não atendem às necessidades de diagnóstico da escola em relação aos alunos não alfabetizados. Tal posicionamento foi justificado por fatores como a demora no acesso às provas e também pelo instrumento não possibilitar que a escola obtenha as informações de que precisa por cobrar muito além do que esses alunos conseguem fazer. Assim, como ressalta EEB Conquista, para a identificação desses alunos através de avaliações diagnósticas, a escola elabora o seu próprio instrumento avaliativo.

A identificação foi a partir da nossa diagnóstica, a lá da escola. Porque se fosse esperar a outra, a enviada pela SEE, ela veio muito tarde e não veio compatível com eles. Na verdade, as que vieram do governo, eu até achei assim que... não estava compatível com os meninos lá da escola, né, tava demais para ele... A gente fez as duas, eu tive que fazer a minha. Então, fizemos uma compatível com a gente e nesse momento, a gente viu que eles não conseguiam nem escrever o nome direito, alguns determinados alunos (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

A utilização de avaliações diagnóstica pelas escolas para a identificação dos estudantes que ainda não estão alfabetizados, a nosso ver, pode indicar com maior precisão as necessidades e o que deve ser trabalhado com estudantes. Mas um bom diagnóstico demanda um bom instrumento. Embora esse trabalho não aborde especificidades sobre a construção de instrumentos avaliativos, defendemos que todos os instrumentos e estratégias sejam utilizados pelos profissionais da escola para definir metas e planejar ações, de modo que as crianças possam progredir continuamente.

Um relato que causou surpresa e preocupação à pesquisadora foi o de que, em uma das escolas pesquisadas é a professora da Sala de Recursos quem faz a identificação dos estudantes. Ao dizer sobre a identificação a especialista relata:

Desde o princípio do ano já tem a professora da Sala de Recurso. Então, ela já tá fazendo com os meninos... Ela faz o teste... faz a anamnese... e já estamos encaminhando para eles já terem...é.... esse acompanhamento com ela e, além dela, a professora da biblioteca que vai tá dando reforço para esses alunos também (Orgulho, Grupo Focal 19/03/2019).

Julgamos importante esclarecer que, o atendimento em Sala de Recursos²³, ofertado no contra turno da escolarização, é destinado a alunos que possuem deficiências, transtorno Global do Desenvolvimento e/ou altas habilidades, ou seja, para aqueles que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislado. O professor da Sala de Recursos não pode atuar como um professor alfabetizador e nem como um recuperador da aprendizagem dos alunos da escola. Por esse motivo, o fato de ser esse o profissional indicado pela EEB com o responsável pelo diagnóstico dos alunos não alfabetizados matriculados do 4º ao 9º ano em sua escola foi, para a pesquisadora, fator de estranhamento e preocupação, uma vez que a formação²⁴ e as funções desses profissionais não são voltadas à alfabetização

²³As atividades desenvolvidas no atendimento em Sala de Recursos não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2014, p.17)

²⁴ De acordo com a Resolução SEE Nº 3.995, de 24 de outubro de 2018, para atuar em Sala de Recursos da rede estadual de MG o candidato deve possuir licenciatura em qualquer plena em qualquer área do conhecimento, acrescida de um a seis cursos com, no mínimo,

de nenhum estudante, nem mesmo daqueles que são público alvo da Educação Especial.

A partir da análise dos depoimentos feitos, ficou evidenciado que o diagnóstico não é preciso e a identificação dos estudantes parte de percepções e comparações de seus professores em relação ao grupo de estudantes da classe. Embora realizem um diagnóstico, entendemos que faltam critérios claros para diagnosticar, sendo que os problemas encontrados vão desde os profissionais envolvidos até as estratégias e instrumentos utilizados.

Esse é um fator de atenção, pois argumentamos sobre a importância do diagnóstico por entendermos que a falta de conhecimento, ou um conhecimento insuficiente, sobre o que e como a criança pensa a escrita pode acarretar em intervenções equivocadas. Ao analisarem uma determinada situação de intervenção em que esses conhecimentos não foram considerados, Soares e Batista (2005, p.34), concluem que

a intervenção do professor ou da professora, que não considerou, no caso, o que a criança pensa sobre a escrita, foi pouco produtiva e, em vez de corrigir o erro, conduziu à elaboração de noções inadequadas sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Assim, percebemos que as intervenções pedagógicas tendem a não serem efetivas e eficientes se partirem de um diagnóstico impreciso. Diante dos dados levantados, podemos constatar que, essa imprecisão do diagnóstico se fez evidenciada nas escolas pesquisadas.

2.3.2 A oferta de intervenção

Uma vez identificado que há alunos que não conseguem ler e escrever com autonomia, é responsabilidade da escola organizar formas de ofertar esse ensino. Para isso, precisa planejar, organizar e ofertar estratégias de atendimento pedagógico que atendam às necessidades dos estudantes. É função da escola, e consequente de responsabilidade dos atores que nela trabalham, garantir

120 horas cada, nas áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.

oportunidades para o aluno aprender. A oferta de intervenção pedagógica aos estudantes visando o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem e do sistema de escrita é essencial. Sem ela, possivelmente, esses alunos permanecerão não alfabetizados, pois esse não é um conhecimento nato. Mas é, sobretudo, um direito de todo estudante e uma das funções basilares da escola.

Nesse sentido, acreditamos que as equipes escolares devem primar pela oferta de estratégias que viabilizem o atendimento aos estudantes. Diretores e especialistas precisam envolver suas equipes de forma a assegurar que esse atendimento seja efetivo e sistematizado. Entretanto, em relação à oferta de intervenção aos alunos que ainda não estão alfabetizados, ficou evidenciado na pesquisa que essa não é uma ação prioritária, ao contrário, é uma ação que acontece “se der”, se for possível.

As EEB relatam tentativas das escolas de organizar um trabalho em prol do atendimento aos alunos que ainda não estão alfabetizados. Nas escolas ouvidas, os profissionais que ficam com a responsabilidade de realizarem esse trabalho são o Professor Eventual²⁵ e o professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de leitura (PEUB).

A não oferta ou uma oferta descontínua de atendimento aos alunos não alfabetizados, pode ser observada nos depoimentos seguintes:

Eu tenho um acompanhamento semanal da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do FF, mas nos anos finais isso não é possível. Já a intervenção, do primeiro ao quinto eu tenho o PEUB e a Eventual, e pelo conhecimento que eu já tenho deles, né... então eu separei por níveis e por horários. A PEUB da manhã atende aos sextos anos. Tenta atender duas vezes por semana esses meninos. Mas nem sempre é possível (Alegria, Grupo Focal 19/03/2019).

Não começou ainda esse ano. Ano passado... do terceiro, quarto e quinto anos teve intervenção nos horários previstos com as professoras Eventual e a de Literatura, que é a PEUB. Agora eu vou te falar a verdade, do sexto ao nono anos eu não tenho pessoal. A PEUB, quando falta um professor é ela que vai para a sala de aula. É só ela que vai, e não sobra tempo... então eu não tenho pessoal para dar essa intervenção. Sou só eu de especialista, então eu não

²⁵ O Professor Eventual, conforme Res. SEE 4.112/2019, além das substituições de docentes, deve colaborar nas atividades de intervenção pedagógica com alunos. A mesma resolução estatui que para definir o quantitativo de professores eventuais em que a escola faz jus, deve-se observar o número de turmas dos anos iniciais, sendo que para ter um professor a escola deve ter de cinco a treze turmas.

consigo dar essa intervenção do jeito que eu queria (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

As especialistas falaram em tentativas de oferecer o atendimento aos estudantes não alfabetizados porque a função primeira desses profissionais não é a realização de atividades de intervenção pedagógica. Relatam que esses profissionais atendem com maior regularidade aos estudantes dos anos iniciais, com os dos anos finais, afirmam que não há pessoas na escola para realizarem esse trabalho.

Assim, como se pode notar, não há, nas escolas ouvidas, um trabalho assíduo e sistemático em prol da alfabetização dos estudantes que já cursaram os três primeiros anos do EF. Tal constatação é, a nosso ver, um agravante para a alfabetização desses estudantes, pois, o trabalho do alfabetizador é essencial para que desenvolvam a leitura e a escrita.

Conforme discutimos anteriormente, segundo Soares (2016), três facetas compõem o processo de inicial da língua escrita, sendo que de cada faceta decorre um objeto de conhecimento que corresponde a domínios cognitivos e linguísticos distintos e que, portanto, demandam o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem específicas. Diante da complexidade desse processo, sem a atuação dos professores junto aos estudantes, os alunos que necessitam das intervenções pedagógicas e não as recebem tendem a permanecerem sem se alfabetizarem.

A alfabetização requer que o professor realize intervenções, sejam para incentivar e desafiar os estudantes para que avancem nos estágios e fases que os tornam capazes de ler e produzir textos, sejam retomando e reorientando o processo com os estudantes que apresentam maiores dificuldades.

Um outro ponto que nos chamou atenção nesse eixo foi o relato de duas especialistas que disseram orientar os professores que atuam junto aos estudantes em sala de aula a flexibilizarem as atividades para os estudantes que não estão alfabetizados. Questionadas sobre o que entendiam como flexibilização²⁶, a EEB

²⁶ Flexibilização, para a Educação Especial, refere-se à ampliação do tempo escolar. De acordo com a Res. CEE nº 460/2013, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na educação especial poderão ter sua duração acrescida em até 50% do tempo escolar previsto para esses níveis. Sendo que a flexibilização de tempo para o percurso escolar mencionada deverá ser comprovada por avaliação pedagógica e prevista na proposta político-pedagógica da escola.

Êxito disse que eram “atividades coerentes com o nível em que o aluno está”, e explicou:

Por exemplo, eu tenho a Patrícia²⁷, no sétimo ano e que está no silábico... nem silábico alfabético ela está. Os meninos da sala não sabem que ela não sabe lê, porque ela sempre tá com um livro e tá fazendo garatujas ordenadas no caderno. Ela veio de São Paulo pra gente. Então, o que eu orientei os professores: a avaliação dela vai ser uma avaliação diferenciada. Atividades, ela vai na minha sala e eu entrego para ela, porque a gente tá voltando atividades de alfabetização, sem expor ela... Para ela não ficar menosprezada, né, porque adolescente é cruel, Então, a mesma coisa, também tem dois no quinto ano também dessa forma. Sabe, a gente tá tentando lidar. Não é a maneira correta, eu sei que não é, mas é a estratégia que nós temos hoje para oferecer a eles é essa (Êxito, Grupo Focal 19/03/2019).

Embora as especialistas vejam na “flexibilização” uma das poucas alternativas de ofertar algum atendimento aos alunos não alfabetizados, ao que parece, essa estratégia não é consensual, sendo questionada pelos professores. A situação foi assim exemplificada: *A flexibilização que a gente faz tem a queixa dos professores que falam que não tem tempo. Em cinquenta minutos a gente não consegue também (Vitória, Grupo Focal 19/03/2019).*

Os dizeres da especialista nos levam a pensar que, também em sala de aula, os alunos não alfabetizados não recebem dos docentes a atenção e cuidado que viabilizassem esse aprendizado. De acordo com o relato, a dificuldade que os professores disseram encontrar para “flexibilizar” as atividades para os alunos não alfabetizados é a falta de tempo. E, relacionam essa dificuldade à organização dos tempos escolares. Mas, sabemos que os professores dos anos finais do EF, que possuem formação específica nos componentes curriculares que lecionam, geralmente, não conhecem o processo de alfabetização. Aqui, mais que discutir sobre a limitação de professores, interessa-nos pontuar que o aluno, ainda que matriculado e frequente, não tem sido assistido pela escola na dificuldade pedagógica que apresenta em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Julgamos importante registrar que todas as especialistas afirmaram que quando há tempo, elas também realizam atividades de intervenção diretamente com

²⁷Todos os nomes foram alterados de modo que as pessoas entrevistadas e as citadas tivessem sua identidade preservada.

os estudantes, mas devido as inúmeras obrigações do cargo, essa não é uma ação contínua.

Ao que parece, ainda que os alunos estejam matriculados e frequentes e que a escola tenha conhecimento de sua não alfabetização, eles não são alvo de ações efetivas de intervenção. É como se fossem “um problema” que, embora a escola reconheça que exista não se mostra receptiva a mudar sua forma de organização e de atuação visando uma solução.

É preciso que sejam levantadas possibilidades reais de atender esses estudantes, pois, a atuação de profissionais da escola conduzindo o processo junto aos alunos, a nosso ver, é essencial para que esses se alfabetizem. Soares (2016, p.331) defende ser fundamental que professores saibam “orientar a criança por meio de procedimentos, que fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em ortografia alfabética”.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo e seu desenvolvimento pelo aluno está relacionado ao estímulo e a orientação dados pelos professores. Que oportunidades estão sendo efetivamente sendo ofertadas pelas escolas aos estudantes? Que trabalho está sendo feito? A falta de tempo, de pessoal e de formação justificam um não trabalho com esses alunos? Essas são questões que poderiam contribuir de forma efetiva, permeando as reflexões e direcionando as ações que vão compor o plano de ação educacional a ser construído.

A oferta de intervenção, considerando as colocações apresentadas, não ocorre de forma sistemática e não há uma regularidade no atendimento aos estudantes. Tal constatação se apresenta como um problema, pois, conforme já evidenciado nesse trabalho, o processo inicial de aquisição da língua escrita envolve o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades complexas pelos estudantes e requer um trabalho contínuo, cuidadoso e consciente por parte da escola.

2.3.3 Orientação e monitoramento das atividades

No caso de gestão, apresentado no primeiro capítulo, evidenciamos a presença de alunos não alfabetizados ao longo de todos os seis anos finais do EF em escolas vinculadas à SRE. Nessas turmas, espera-se que os alunos já leiam e escrevam e, portanto, os conteúdos trabalhados com os estudantes não visam a

alfabetização. A seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas classes regulares é baseada em documentos curriculares, e esses são referências para orientar e monitorar as atividades realizadas nessas turmas.

Há parâmetro para se orientar o ensino e a aprendizagem nas turmas regulares, mas qual o princípio utilizado pela escola para orientar as atividades de intervenção? Esse foi um ponto de atenção da pesquisa, pois entendemos que compreender como a escola orienta e monitora as atividades de intervenção que realiza nos auxilia a perceber se consideram as especificidades desse grupo de alunos e também do processo de alfabetização.

Questionadas sobre como orientam e direcionam as atividades, as participantes da pesquisa apontaram que têm como norteador o resultado das avaliações diagnósticas. Disseram que depois de analisarem os resultados obtidos pelos estudantes, passam para o professor que vai atuar na intervenção as dificuldades que os alunos apresentaram. Ao que parece, o planejamento e a seleção das atividades que serão desenvolvidas com os estudantes são ações delegadas pelo especialista a quem atuar junto aos alunos.

Com a prova diagnóstica a gente vai saber direitinho o nível em que eles estão, pra gente tá podendo acompanhar cada aluno no nível. E ela vai tá pegando os meninos para trabalhar e a gente vai acompanhar como que tá.... é....surtindo efeito (Orgulho, Grupo Focal 19/03/2019).

Nesse sentido, o trecho destacado a seguir reforça que a orientação e o monitoramento são norteados pela diagnóstica. Mas uma preocupação, apontada no eixo anterior, emerge novamente, a percepção de que há escola em que as diretrizes das avaliações externas norteiam as orientações para o trabalho a ser realizado na intervenção. Ao que parece, há especialista orientando e direcionando as atividades com os estudantes não alfabetizados, e dos demais alunos, em função da matriz de referência de avaliações externas e não a partir da matriz curricular. Fato que pode ser percebido na fala da EEB Conquista.

Quando eu tenho acesso ao resultado das diagnósticas vou lá na... na minha matriz e vejo quais as questões que mais erraram, inclusive esses alunos. Como conhecer o alfabeto, e outras coisas básicas assim...Aí eu faço um planejamento com o nome dos alunos, os descritores que eles precisam, né, separo Português e Matemática. A partir daí ela vai selecionar atividades daqueles descritores ali pros os meninos (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

O ponto delicado nessa situação é que especificidades do processo de alfabetização, por não comporem as avaliações externas, podem ficar à margem do planejamento e não serem trabalhadas e ensinadas aos estudantes, o que certamente, acarretará prejuízos a aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

Conforme aduz Soares (2014), o sucesso do aluno está diretamente ligado à ação consciente do educador e não a um método. Na lógica do processo ensino, é preciso que se conheça para que se possa ensinar. Para uma condução adequada do processo de ensino é fundamental que o professor tenha conhecimento, pois também consideramos que uma boa alfabetização é

construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2016, p,333).

A falta de conhecimentos específicos por parte dos profissionais que atuam com os alunos não alfabetizados configura-se como mais um agravante para o sucesso das ações de intervenção. A pesquisa traz indicativos de que há professores que, ainda que sejam os responsáveis pelas ações de intervenção, não conhecem sobre alfabetização. As especialistas argumentam que, ao orientarem as ações de intervenção, às vezes, é necessário que primeiro se ensine professor para que depois ele trabalhe com os alunos. Esse processo não se dá de forma tranquila e, ao que parece, traz insatisfação a ambos, especialista e professor. Ao abordar sobre o PEUB que atua no turno vespertino, EEB Alegria pontua:

A PEUB da tarde não tem muita experiência de alfabetização. Então, estou tendo que trabalhar um período com ela, com um pouco de resistência também, para depois ela poder trabalhar com os meninos. Eu tô tendo mais um trabalho com ela, de conhecer níveis...de...de...alfabetização mesmo, para que ela possa atender os meninos. E tô tendo um pouco de resistência (Alegria, Grupo Focal 19/03/2019).

Ao longo dessa seção, acreditamos ter evidenciado o quão frágil é a orientação das atividades de intervenção nas escolas pesquisadas. Entendemos que a inexistência de um documento norteador das ações de intervenção é um ponto

crítico e impacta sobremaneira as chances de sucesso dos estudantes atendidos. Fragilidades percebidas em relação ao que ensinar e ao como ensinar, e também relacionadas à falta de conhecimentos específicos daqueles que deveriam ensinar, a nosso ver, podem ser minimizadas se houver uma diretriz para a realização desse trabalho.

E, nesse sentido, diante das inconsistências encontradas na orientação, consideramos que seja necessária a construção de um referencial para as ações de intervenção. Isso, por entendermos, com base na pesquisa e também em nossa experiência, que tal iniciativa pode proporcionar maior sistematicidade para as ações, ampliando as possibilidades de um melhor resultado nas aprendizagens.

2.3.4 Ambiente de estudo

Um aspecto que julgamos importante para o presente estudo diz respeito ao ambiente onde acontecem as ações de intervenções. Ainda que não seja determinante, acreditamos que o ambiente de estudo, quando adequado à realização das atividades pedagógicas, é um facilitador da aprendizagem estudantil. Estudiosos da alfabetização como Soares (2005) e Batista (2006) evidenciam que na fase de alfabetização é importante que os estudantes sejam inseridos em um ambiente alfabetizador.

Tal ambiente deve ser organizado de forma a levar o aluno a usar a língua escrita. Batista (2006) argumenta que a sala de aula deve ser organizada com base na escrita e reforça a importância de se ter materiais escritos como registro de rotinas, uso de etiquetas para organização do material, o emprego de quadros para controlar a frequência, e outros que levem o aluno a utilizar e refletir sobre a necessidade e a importância da escrita e de sua consequente leitura. Essas características, a nosso ver, devem ser consideradas, não só na organização e composição das salas das turmas regulares, mas também no ambiente onde a intervenção acontece. Afinal, o objetivo das ações interventivas é a alfabetização dos estudantes.

Ao abordar sobre um ambiente propício à alfabetização, Bomtempo (2003) argumenta sobre a importância de o professor fazer de sua sala de aula um ambiente alfabetizador. Instrui a autora que livros de literatura, com ou sem textos,

devem estar acessíveis a todos aos alunos. O espaço deve ser organizado de forma a favorecer a interação do aluno com o idioma escrito. Portanto,

A interação da criança com todo tipo de material escrito e com bons usuários do idioma é muito importante. Revistas, jornais, cartas, cartões e folhetos de propaganda devem ter espaço e destaque na sala de aula. Gravuras grandes, coloridas, chamativas, histórias mudas, rótulos e embalagens comerciais para a criança manusear despertam sua atenção para ver letras e textos em seus diversos portadores (BOMTEMPO, 2003, p.91)

As produções dos estudantes é outro importante material a ser inserido no ambiente alfabetizador. Além de enriquecer o ambiente, oportuniza momentos de formação e informação, pois a partilha do trabalho com os colegas ocasiona momento de trocas entre os educandos favorece a realização de intervenções pelo professor.

Mas esse ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é também pensado para o trabalho de intervenção?

A estrutura física das escolas estaduais da SRE Pará de Minas não foi planejada com espaço específico para a realização de intervenções pedagógicas além daquelas realizadas dentro das salas de aula regulares. Fazemos tal afirmativa por conhecermos os prédios de todas as escolas da regional. A realização de atendimentos específicos, como é o caso dos alunos discutidos nesse trabalho, muitas vezes são realizados em espaços adaptados. Há casos em que as equipes conseguem organizar espaços acolhedores e propícios a realização das atividades. Em outros, as ações acontecem em espaços que são originalmente destinados a outras ações, como nos diz Conquista ao afirmar *“A gente não tem um local para a intervenção. Quase sempre a gente dá na biblioteca mesmo”* (Grupo Focal, 19/03/2019).

Ao tratarmos sobre o ambiente onde as ações de intervenção acontecem nas escolas pesquisadas, percebemos que, para a maior parte das especialistas ouvidas, o ambiente de estudo onde as atividades de intervenção acontecem não é apropriado. Quando o local escolhido é, por exemplo, a biblioteca da escola, a intervenção pode não acontecer de forma satisfatória, pois outras atividades acontecem nesse espaço, o que pode inviabilizar o atendimento. Por vezes, conforme relatado, é preciso improvisar espaços.

Na minha escola a intervenção é feita na biblioteca mesmo, sabe? E as vezes na biblioteca tem outras atividades, e isso as vezes atrapalha mesmo... e a bibliotecária tem que tentar se ajeitar em outro lugar para fazer a intervenção.(Vitória, Grupo Focal 19/03/2019).

Ao que parece, a falta de um espaço pensado e organizado para a realização das intervenções é visto como algo “natural” pelas especialistas. Quando se deparam com ambientes estruturados para esse fim, ocorre um estranhamento. Nas escolas onde o espaço e os materiais disponíveis foram tidos como adequados, as profissionais se disseram surpresas e até impressionadas ao chegarem a essas escolas e perceberem que havia um espaço próprio e organizado para o atendimento aos alunos com dificuldades.

Quando cheguei lá, eu fiquei até impressionada de ver, pois é tudo arrumadinho, sabe? Tem a sala de intervenção, tem jogos, tem... de tudo. (Orgulho, Grupo Focal 19/03/2019).

Eu também tive essa surpresa. Lá é muito organizado, a sala tem espaço, tem quadro... é muito bom.(Êxito, Grupo Focal 19/03/2019).

Esses trechos das entrevistas revelam que, possivelmente, em um número significativo de escolas que ofertam o EF não há um ambiente de estudo adequado para que se realize a intervenção. O que nos causa apreensão é que não percebemos, o que não quer dizer que não exista, no decorrer das discussões realizada uma disposição, ou uma vontade para se mudar essa realidade.

Para que se consiga alterar esse cenário, a mobilização dos gestores será essencial. A organização de um ambiente alfabetizador, que atenda a características como as elencadas por estudiosos como Bomtempo (2003) e Batista (2006), envolvem, além da dimensão pedagógica, as dimensões financeira e administrativa da gestão escolar.

2.3.5 Proposição das atividades

Ao discutir com as especialistas o eixo denominado proposição das atividades, o objetivo era compreender como elas administravam as diferenças que os alunos não alfabetizados apresentavam em relação à alfabetização. Julgamos que, para pensar em ações futuras a serem propostas pela SRE, é importante

investigar se, ao propor as atividades, as especialistas consideravam as diferentes trajetórias e os conhecimentos que cada um daqueles estudantes tinha sobre a língua escrita. E, se essas informações são consideradas ao organizarem o atendimento.

A pesquisa aponta que, as escolas consideram os diferentes níveis de conhecimentos apresentados pelos alunos não alfabetizados para organizarem a composição dos agrupamentos. E, ao que parece, buscam apresentar atividades coerentes com o desempenho de cada estudante.

É a partir dos níveis. Mas tem que ser muito claro que nível que esse... Não é assim...aleatório não. Tem que ser uma coisa bem... clara. Que nível que é? Qual a consciência que ele tá? Então, a partir daí, o que a gente vai trabalhar? (Alegria, Grupo Focal 19/03/2019).

Um aspecto inerente à organização interna da escola que, de acordo com Barbosa (2006), é importante e tem a capacidade de se associar ao rendimento escolar dos alunos é a composição das turmas. A discussão que se coloca é sobre a organização da oferta de intervenção para alunos que ainda não se encontram alfabetizados. Não visamos discutir a estratégia de enturmação adotada pelas escolas, se homogênea ou heterogênea, nas turmas regulares. Mas nos é caro discutir, para a realização das atividades interventivas, qual a forma adequada (ou a mais adequada) de se compor as turmas?

E, nesse sentido, como Barboza (2006), entendemos que para aqueles considerados “piores”, a organização de uma turma homogênea teria um efeito positivo para os alunos, desde que essa homogeneização venha “acompanhada de um diagnóstico preciso das dificuldades encontradas pelos alunos, do trabalho de professores mais especializados, de atividades constantes de acompanhamento e de outras intervenções” (BARBOZA,2006, p.102). Assim, consideramos que a composição das turmas pode, de fato, ser um fator positivo para o rendimento, mas desde que esteja associada a outras ações das equipes escolares.

No GF foi possível perceber que, para administrarem as diferenças em relação a aprendizagem dos diferentes estudantes que ainda não se alfabetizaram, as especialistas juntamente com os professores que atuam na intervenção separam o grupo de alunos em subgrupos. O critério para que a composição dos subgrupos, conforme apontado na pesquisa, é o nível de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) em que os alunos se encontram.

Assim, segundo as EEB, é possível propor as mesmas atividades para todos os alunos que compõem um determinado subgrupo de alunos, independentemente, de suas classes de origem. EEB Conquista explica como essa organização é feita.

Ela faz os grupinhos..., por exemplo, menino do terceiro ano fazendo intervenção com outro do quinto. Porque o nível deles é mais ou menos igual e ela dá a mesma atividade para aqueles meninos. Tinha menino do quarto com menino do quinto, e tinham meninos do quinto juntos, por que tinham aquele mesmo nível de... de... aprendizagem. (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

Ao organizarem o grupo de alunos sem subgrupos, tendo por critério a proximidade na aprendizagem, nesse caso, separando-os com base nos níveis da escrita em se encontram, julgaram que essa forma de organização seja mais eficiente para o aprendizado. Nessa mesma perspectiva, vejamos como determinada especialista juntamente com a professora eventual, consideram as diferenças de aprendizagem para fazer a intervenção com os estudantes.

Vamos pegar os níveis para ficar mais fácil também, né? Por que, igual, se você trabalhar em um local só com todos é igual trabalhar com turma multisseriada²⁸, né? Você tem que...acompanhar todos ali. E por níveis, acho que até o aprendizado vai ser melhor. (Orgulho, Grupo Focal 19/03/2019).

Assim, por se tratar de um atendimento que busca alfabetizar os estudantes, concordamos que a organização dos grupos considerando a proximidade de conhecimentos que os alunos possuem em relação aos níveis da escrita é uma estratégia positiva. Como Barboza (2006), entendemos que buscar uma homogeneização em relação aos níveis de conhecimento pode ser mais produtiva quando se trata de uma estratégia para atender alunos com defasagem de aprendizagem. Mas essa organização precisa ser acompanhada de outras ações das equipes escolares, como vimos demonstrando ao longo dessa análise.

Mas, julgamos pertinente ressaltar que, ainda que o nível de conhecimento seja próximo, os agrupamentos serão heterogêneos. Pois, serão compostos por alunos de diferentes trajetórias, idades e comportamentos e essas características

²⁸ Turmas multisseriadas são formas de agrupamento dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma.

também devem ser alvo da atenção das equipes escolares ao organizarem e propuserem as atividades de intervenção.

2.3.6 Alinhamento entre teoria e prática

A aprendizagem da escrita não é um processo natural, não é instintivo, por isso, é preciso ser ensinada. O ensino da língua escrita deve ser norteado por meio de métodos que orientem o processo da aprendizagem do ler e do escrever. O conhecimento teórico por parte de quem orienta a alfabetização é de suma importância, tal conhecimento tem a “função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos” (SOARES, 2016, p.53).

Entendemos que todas as escolhas feitas e ações realizadas em relação a alfabetização dos estudantes devem ter um princípio que as embase. A prática pedagógica não pode estar envolta de achismo. As equipes escolares necessitam, para fazerem escolhas conscientes, considerar não só a experiência, mas o conhecimento teórico já construído em relação ao processo inicial de aquisição da língua escrita, para que suas ações resultem em maiores oportunidades de aprendizagem.

Soares e Batista (2005) defendem que o domínio da tecnologia da alfabetização envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento do sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Esse conjunto de conhecimento e procedimentos não são aleatórios, advém de teorias que, a nosso ver, precisam ser conhecidas pelas equipes escolares, pois são esses princípios que devem nortear as decisões tomadas em relação as ações de intervenção visando a alfabetização dos estudantes.

A razão desse sexto eixo é a busca para se compreender como se ocorre, nas escolas pesquisadas, o alinhamento entre teoria e prática na organização das ações em prol da alfabetização dos alunos matriculados do 4º ao 9º ano. Ao serem perguntadas se utilizam um embasamento teórico para subsidiar a escolhas das atividades de alfabetização que utilizam com estudantes, observou-se um certo incômodo entre as especialistas. Os corpos, que antes estavam mais à vontade,

ficaram mais rígidos e a postura mais ereta. Depois de um breve silêncio, EEB Alegria disse:

Olha Flávia, para as atividades de ensino, eu gosto muito da Luzia Bomtempo. Em avaliação eu gosto muito do Celso. Na parte de linguística e de fonética, eu gosto do Cagliari. Mas se você me perguntar qual é o teórico mesmo? (O tom da voz ficou mais baixo.) Vou te contar...Divino Espírito Santo. Claro que a experiência conta muito. Não tem como você explicar. Mais isso, não te tira de estudar... cê tem que ler, cê tem que estudar. (Alegria, Grupo Focal 19/03/2019).

Tal declaração não gerou reações de discordância no grupo, ao contrário. Em seguida, outros educadores foram citados, mas não houve menção a aspectos relevantes de suas obras ou sobre como utilizam os conceitos difundidos por esses autores na organização das ações pedagógicas.

Às vezes a gente não segue, mas a gente lê, né? Por exemplo, eu gosto muito do Vygotsky e das coisas que ele fala. A gente sempre lê, lê, vê o que que pensa, né? Tudo ajuda. Eu acho que, seguir uma linha não tem jeito não, mas a gente deve se apoiar nesses... eu gosto.(Vitória, Grupo Focal 19/03/2019).

Todas as especialistas afirmaram que leem e estudam, mas que não seguem essa ou aquela linha teórica. O agravante, pelo que podemos perceber na conversação, é que sem um planejamento consciente não há intervenções adequadas quando as dificuldades são percebidas, o que há é um novo recomeço. Quando “não dá certo” muda-se o método. O que nos leva a pensar na falta de alinhamento e de sequência das atividades propostas como uma das possíveis causas para os alunos permanecerem não alfabetizados. Diante de resultados não satisfatórios, as ações precisam ser repensadas, entretanto, esse redimensionamento tem que ser consciente, e, ao que parece, nem sempre a mudança de rumos se dá forma racional.

Sabe Flávia, muitas coisas que eu faço lá é o “se dá certo”. Deu certo vamos continuar. Não deu certo não? Não. Então, vamos mudar o método. É lógico que eu leio, né? Leio a Magda Soares, ela eu conheci na faculdade. Mas não posso falar assim... é esse aqui que está fazendo o meu suporte. Não. Porque, às vezes, aquele método daquela pessoa ali, na minha escola não dá certo. (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

A declaração citada acima teve a concordância das demais especialistas presentes e tal anuência nos leva a pensar que, no dia a dia, a escola vai administrando algumas as situações relacionadas ao ensino e a aprendizagem por erro e acerto. Revelando que o trabalho com a alfabetização é, muitas vezes, norteado em por uma concepção empirista de ensino e aprendizagem.

Pode-se inferir que um dos fatores que concorre para as dificuldades evidenciadas em relação diagnóstico dos estudantes e acerca da assertividade das intervenções propostas seja a insuficiência de embasamento teórico. Conforme evidenciamos no início dessa seção, defendemos a importância de que a prática esteja fundamentada em conhecimentos que propiciem ao ensino substrato científico e pedagógico. São esses conhecimentos, a nosso ver, que devem balizar os encaminhamentos e a correção de rumos, quando necessário.

2.3.7 A expectativa dos profissionais e as possibilidades identificadas

A ação educativa escolar tende a produzir melhores resultados quando acompanhada de expectativas positivas em relação a aprendizagem estudantil. Pesquisas apontam que o desempenho dos estudantes é influenciado pelas expectativas dos professores sobre os seus resultados.

Nessa perspectiva, Tavares Júnior e Costa (2018) argumentam que há evidências de que quando os professores acreditam nos alunos eles tendem a ter ações e atitudes que corroboram para o sucesso do estudante, resultando em melhor desempenho. Assim, entendemos que quando a equipe escolar acredita que o aluno vai ter sucesso ela tende a lhe dar mais atenção e passa agir para que esse resultado aconteça. O que nos leva a crer que, se as expectativas forem negativas, as ações escolares podem não concorrer para um bom desempenho.

Acreditando que a expectativa, seja positiva ou negativa, é um fator que influencia na maneira como os profissionais da escola trabalham com os alunos que ainda não estão alfabetizados, o que interferiria no rendimento, pesquisamos quais eram as expectativas das especialistas em relação a aprendizagem dos estudantes em pauta. Ao serem questionadas sobre a possibilidade desses alunos se alfabetizarem, as profissionais disseram acreditam que esses estudantes podem se alfabetizar. Entretanto, dizem que não há condições de suas escolas oferecerem o suporte adequado para que essa aprendizagem se efetive.

Eu acredito, porém, para eles se alfabetizarem precisa de dedicação e tempo (palavras pronunciadas pausadas e com ênfase na voz) dos profissionais da escola. Ultimamente, a dificuldade maior, e eu já expus aqui, é a falta de profissionais para fazer isso. (Conquista, Grupo Focal 19/03/2019).

Uma expectativa positiva traz benefícios à aprendizagem quando motiva ações e atitudes que levam a construção dos bons resultados. Quando os desafios e percalços geram reflexões que desencadeiam ações. Não há uma negativa da existência que de existem muitos desses desafios para uma gestão pedagógica eficiente em nossas escolas, mas eles não podem justificar a inércia da escola em relação a cuidar para que os estudantes se alfabetizem.

Um dado presente na pesquisa é a frustração das profissionais pelos estudantes não estarem recebendo o atendimento a que fazem jus. Entretanto, embora dificuldades tenham sido apresentadas, não foi ponderado sobre perspectivas de se alterar o cenário descrito. Não foi percebido, durante o grupo focal, um movimento ou reflexões relevantes no sentido de alterar essa realidade. Entendemos que há dificuldades para que o atendimento aos alunos se efetive e ansiávamos que essas se revelassem no decorrer da pesquisa. Mas, até então, supúnhamos que ao se evidenciar os problemas haveria análises sobre como minimizá-los e um possível apontar de possibilidades de intervir.

Eu acredito que eles possam aprender, eu sei como fazer aquilo. Mas como que eu vou arranjar tempo? Professor adocece, acontecem outras coisas. Então, é uma frustração. Era uma coisa que eu tinha que fazer. Só que com a correria, né?... Lá, de manhã e à noite não tem vice e a gente fica respondendo também. Mas eu tô cansada de dar desculpas. Tem hora que, nossa... é minha função e eu não tô priorizando isso porque é tantas outras coisas que é como apagar fogo. (Êxito, Grupo Focal 19/03/2019).

No intuito de identificar possibilidades para o trabalho, foi questionado às especialistas qual o maior desafio / dificuldade percebiam para que os estudantes que se encontram matriculados do 4º ao 9º ano fossem alfabetizados. Os aspectos destacados não se relacionam a fatores externos à escola, como a ausência dos responsáveis, a falta de “estrutura” familiar ou as condições socioeconômicas dos estudantes. Não houve uma negativa de que os fatores externos interferem no rendimento, mas tônica das adversidades elencadas conflui para a escola, ou seja, para fatores internos.

Eu acho que são três coisas principais. Material humano, se a gente pudesse delegar se tivesse as pessoas para delegar. A parte burocrática, de uns três ou quatro anos pra cá, sabe?...a gente está ficando muito na frente do computador. E tempo. Então, esses três fatores, para mim, são os principais, mas a prioridade é material humano. (Êxito, Grupo Focal 19/03/2019).

Os desafios identificados relacionam-se: i) a falta de tempo das especialistas, por estarem envolvidas com outras atribuições; ii) a falta de professores para atuarem na intervenção pedagógica e iii) problemas ligados à atuação de professores que, de acordo com as EBB, alguns deveriam ser mais comprometidos com a profissão que exercem.

Comprometimento e a atuação profissional. Quando o professor quer faz acontecer(...) Tem professor que faz diferença. Aquele que faz o plano mesmo, que dá aula mesmo, que oraliza, aquele não senta, aquele que anda, aquele prepara e... o planejamento é essencial. Então, eu acho que a palavra mesmo é essa, comprometimento. (Alegria, Grupo Focal 19/03/2019).

A crença sem ações efetivas de ensino não resultará em aprendizagem e, conseqüentemente, em tais condições, os alunos se manterão analfabetos. Qual é a razão social da escola e que deve ser o norte das ações dos profissionais que nela atuam? O posicionamento de que creio na possibilidade de os alunos aprendam desde que seja realizado um trabalho em prol dessa aprendizagem, mas já afirmando a não condição de realização do trabalho, nos indica a necessidade de se pensar a escola de forma reflexiva, visando que a atuação de seus profissionais seja adequada e coerente com os objetivos sociais da instituição.

Segundo Isabel Alarcão (2001, p.25), uma escola reflexiva é aquela que “gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola”. E complementa, “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma, responsável, autonomizante e educadora”. Assim, para se projetar no futuro é preciso pensar, estrategicamente, o presente. Para que os alunos tenham reais oportunidades de serem alfabetizados, o gestor escolar e sua equipe pedagógica - EEB e Professores - precisam estar envolvidos e engajados em ações que propiciem essa alfabetização. Diagnósticos imprecisos e intervenções equivocadas, por falta de uma metodologia adequada, são agravantes para o problema. Nesse

processo reflexivo é fundamental que a escola traga para o cerne da discussão os direitos que devem ser garantidos aos alunos a partir da atuação dos profissionais que nela atuam.

É ponto pacífico que aprender a ler e a escrever com autonomia é um direito posto a todo estudante. Mas, também é fato comprovado que muitos estudantes ainda não fazem jus a efetivação desse direito. Muitos são os aspectos a serem considerados em relação as causas que levam um número tão significativos de alunos a permanecerem nessa condição, mesmo que estando matriculados e frequentes em unidades escolares. Como professa a legislação educacional, a atribuição de se garantir o direito está posta para todas as instâncias que compõem o sistema educacional, embora as ações com os estudantes se efetivem no âmbito escolar, as demais instancias têm responsabilidades para com a aprendizagem dos estudantes.

Entendemos que trabalhar com os anos iniciais para que os alunos se alfabetizem dentro dos limites legais é fundamental, pois daí surgem o público que tratamos ao longo desse trabalho. E essa consciência demanda ações da regional que não serão tratadas nessa pesquisa, mas julgamos importante registrar. Aqui, procuramos uma maior compreensão dos fatores que levam determinados estudantes a permanecerem na condição de não alfabetizados, para que a Diretoria Educacional organize ações em busca da redução do índice de alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano na SRE Pará de Minas.

Ao ponderar sobre as ações interventivas buscando compreender como as escolas lidam com aspectos como a identificação dos estudantes, a oferta da intervenção, a orientação e monitoramento das atividades, o ambiente de estudo, a proposição das atividades e o alinhamento entre teoria e prática, evidenciamos a fragilidade do atendimento aos estudantes. Há escolas em que a intervenção não acontece e quando acontece foram reveladas vulnerabilidades em todos os aspectos analisados.

A pesquisa evidencia que as demais instituições que compõem o sistema estadual de educação – SRE e SEE – precisam também buscar alternativas para subsidiarem as ações escolares no atendimento aos alunos não alfabetizados. Mais uma vez salientamos que a SRE e as escolas a ela subordinadas, são instâncias que abarcam nossa ação gestora e o empenho em prol da alfabetização do público

evidenciado na pesquisa é justificado, especialmente, por ser essa uma condição básica para estes estudantes possam ler e escrever com autonomia.

Assim, a finalidade do próximo capítulo é, a partir das discussões realizadas nos capítulos precedentes, apresentar uma proposta visando orientar a atuação das equipes, regional e escolares, na organização das ações de intervenção junto aos alunos não alfabetizados.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UM NORTE PARA O TRABALHO DE INTERVENÇÃO COM ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS A PARTIR DO 4º ANO DO EF

A presente dissertação buscou compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro anos do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes no sistema educacional. Conforme evidenciado no primeiro capítulo, 85,7% das escolas que ofertam o EF na regional de Pará de Minas possuem alunos não alfabetizados matriculados nos seis últimos anos desse nível de ensino. Tal fato se apresenta como motivo de atenção e preocupação da Diretoria Educacional, que tem entre suas funções a responsabilidade de acompanhar e orientar as escolas em relação às aprendizagens estudantis.

Visando uma compreensão mais verticalizada do tema em estudo, no capítulo 1 foram descritas as principais políticas de alfabetização inseridas nas escolas estaduais mineiras a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos. Foi também descrito o problema dos alunos não alfabetizados e que se encontram matriculados a partir do 4º do EF em escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas. No segundo capítulo, em um primeiro momento, o estudo centrou-se na análise de pressupostos teóricos acerca do processo inicial de aquisição da língua escrita, discorrendo sobre alfabetização e letramento. No segundo momento, apresentamos a pesquisa empírica realizada em escolas da regional e, por fim, a análise dos dados coletados.

A trajetória realizada nos possibilitou perceber que os estudantes que terminam o 3º ano não alfabetizados terão inúmeros desafios para superarem essa dificuldade. Embora saibamos que existam os desafios relacionados à individualidade de cada estudante, entre eles os inerentes à condição de aprender de cada sujeito, ao longo da pesquisa, as maiores dificuldades evidenciadas relacionam-se aos processos de ensino. Ou seja, não estão diretamente relacionadas ao aluno ou à sua condição de aprendizagem (ainda que saibamos que essas existam), mas à oferta de atendimento aos alunos não alfabetizados pelas equipes escolares.

Diante dos dados encontrados e da necessidade de orientar as escolas para que envidem esforços para que os alunos se alfabetizem, retomamos nossa questão

norteadora: quais ações podem ser propostas pela Diretoria Educacional da SRE Pará de Minas às escolas a ela subordinadas visando à redução dos índices de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF?

Com intuito de trazer possíveis direcionamentos para essa questão, neste capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional. Nossa proposta de intervenção, certamente, não será a solução para a alfabetização de todos os estudantes que já passaram do terceiro ano do EF e estão matriculados e frequentes em nossas escolas, mas esperamos que venha a auxiliar as equipes escolares no trabalho com os estudantes visando que esses se alfabetizem e reduzindo os índices da regional.

Os estudantes, público-alvo desta dissertação, demandam a realização de um trabalho pedagógico que considere, além das especificidades presentes nos processos de ensinar e de aprender inerentes a todo e qualquer estudante, as peculiaridades do grupo em discussão. A alfabetização desses estudantes não está posta como responsabilidade de um professor (ou um grupo de professores), mas para a equipe escolar. E, esse trabalho demanda orientações específicas que abarcam todas as dimensões da gestão escolar.

Entretanto, consciente da necessidade e da complexidade de se orientar as intervenções com os alunos que ainda não estão alfabetizados, nos deparamos com um complicador, em que documento, SRE e as escolas, podem nortear a organização e realização das intervenções?

O reconhecimento de que a Diretoria Educacional não dispõe de um documento orientador que abarque as dimensões e especificidades da intervenção apontadas nessa pesquisa, que possa ser utilizado pelas equipes pedagógicas da regional e das escolas como referência para o trabalho, motivou o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional que será apresentado ao longo desse capítulo. Pretendemos organizar a construção de diretrizes pedagógicas com orientações para a organização da intervenção. O intuito é que as equipes, regional e escolares, construam, de forma colaborativa, um documento norteador para a intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE.

Um primeiro esforço para a construção do Plano de Ação Educacional centrou-se na sistematização dos dados encontrados na pesquisa de campo em um quadro. No quadro 4, foram elencados, com base nas categorias de análise

apresentadas no segundo capítulo, os principais achados/problemas levantados na pesquisa. Relacionando tais problemas aos objetivos que almejamos perseguir, inserimos na última coluna, a indicação de possíveis ações que podem incidir para o alcance dos objetivos. Essas possíveis propostas de ações educacionais subsidiarão a construção de um documento que deverá apontar diretrizes acerca de todos os problemas/achados levantados.

Quadro 4 – Principais achados/problemas encontrados na pesquisa de campo

Eixos analisados	Achados/Problemas	Objetivos a serem perseguidos	Possíveis ações a serem propostas
Identificação e diagnóstico dos estudantes	Diagnóstico impreciso, feito a partir de percepções e comparações entre os estudantes da classe.	Melhorar o instrumento utilizado para diagnosticar os alunos não alfabetizados	- Construir um instrumento para diagnóstico dos conhecimentos e dificuldades dos alunos.
Oferta da intervenção	Não oferta de intervenção e/ou oferta descontínua.	Ofertar regularmente a intervenção aos alunos não alfabetizados.	- Organização do quadro de pessoal da escola visando identificar possíveis profissionais para atuarem nas ações de intervenção, essas devem configurar entre os objetivos organizacionais da escola. - Organizar coletivamente e expor, em local visível aos professores, o quadro com os horários em que os estudantes serão atendidos, - Orientar acerca da assiduidade dos professores regentes e responsabilização dos não assíduos, pois a ausência pode inviabilizar as ações de intervenção. - Incentivar e auxiliar os diretores a buscarem, em suas comunidades, parceiros que possam atuar nas ações de intervenções, entre esses as faculdades de graduação em letras e pedagogia.
Orientação e direcionamento das atividades	-Fragilidades em relação ao que ensinar. -Falta de conhecimentos específicos sobre alfabetização daqueles que	Proporcionar orientações sobre o processo inicial de aquisição da língua escrita, suas facetas (especialmente a	- Organizar diretrizes visando subsidiar o trabalho da escola no ensino do processo inicial de aquisição da língua escrita para alunos que já cursaram o ciclo da alfabetização. - Apresentar algumas teorias que auxiliam na compreensão

	deveriam ensinar. -Direcionamento a partir de matrizes de avaliação externa.	linguística), e algumas teorias que auxiliam na compreensão de seu aprendizado.	de seu aprendizado, visando uma maior compreensão do processo pelos EEB e professores que trabalharam com os estudantes.
Ambiente para estudo	Falta de local adequado para o trabalho com os estudantes.	Organizar local adequado para a oferta da intervenção.	- Orientar sobre as características desejadas e buscar junto aos gestores das escolas o local para oferta da intervenção. - Buscar orientação no setor de obras e infraestrutura na regional para levantar possibilidades de adequação de espaços físicos.
Proposição das atividades	Manter a organização indicada pelas escolas pesquisadas	Organizar os alunos em grupos, por proximidade de conhecimentos, para a oferta da intervenção.	- Orientar sobre a organização do grupo de alunos por proximidade de conhecimentos visando ofertar atendimento coerente com as necessidades apresentadas por cada estudantes.
Alinhamento entre teoria e prática	Trabalho com a alfabetização norteado por uma concepção empirista de ensino e aprendizagem.	Proporcionar embasamento teórico para subsidiar a escolhas das atividades a serem trabalhadas com estudantes	-Fundamentar as escolhas realizadas durante a construção das diretrizes visando subsidiar a prática com conhecimentos que propiciem ao ensino substrato científico e pedagógico que deverão balizar os encaminhamentos e a correção de rumos da intervenção, sempre que necessário.
Maiores desafios encontrados	-Falta de tempo para planejar e organizar as intervenções, -Falta de professores para atuarem na intervenção pedagógica, -Problemas ligados à atuação de professores	Assegurar o atendimento aos estudantes não alfabetizados.	-Articular junto aos gestores escolares possíveis estratégias para amenizar esses desafios visando a alfabetização dos estudantes. -Organizar diretrizes visando subsidiar o trabalho da escola no ensino do processo inicial de aquisição da língua escrita para alunos que já cursaram o ciclo da alfabetização.

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

No intuito de dirimir possíveis questionamentos, julgamos pertinente esclarecer o porquê de a construção das diretrizes pedagógicas não constar entre as possíveis ações pontuadas no quadro 4. O que almejamos é que o documento a ser construído abranja essas propostas e outras que se fizerem necessárias.

Visamos um referencial que, dentro dos limites, contenha direcionamentos que contemplem a diversidade dos problemas identificados.

As propostas, inicialmente pensadas a partir de cada eixo analisado e apresentadas de forma restrita no quadro, demonstram que os desafios encontrados perpassam pelas diferentes dimensões da gestão: pedagógica, administrativa e financeira. O PAE tem que considerar orientações que perpassem por todas as dimensões da gestão escolar. Para que as escolas consigam realizar as ações que levem à alfabetização dos estudantes, essas precisam se tornarem objetivo da instituição, e não de alguns poucos servidores da escola.

A escola é uma organização e como tal, tem quatro características que lhes são inerentes: objetivos, divisão do trabalho, normas e planejamento (FERREIRA, 2017). Assim, o envolvimento efetivo do gestor escolar será primordial para o que o atendimento aos alunos não alfabetizados seja considerado pela equipe escolar como um objetivo organizacional, e assim, perpassar pelo arranjo das demais características.

A organização de uma proposta de intervenção para os estudantes deve buscar ser eficiente (que seja uma ação bem executada), eficaz (que alcance o resultado pretendido) e efetiva (que atenda à necessidade dos sujeitos envolvidos) e, para isso, além da equipe escolar, é fundamental que os estudantes e suas famílias sejam envolvidos. A recuperação de um aprendizado que não se efetivou no tempo esperado, para que se concretize, depende do esforço de vários atores e o gestor escolar deve estar ciente e atento de seu papel para coordenar e envolver esses atores.

Assim, o primeiro desafio do gestor escolar é tornar esse um objetivo comum, sabendo que para sua efetivação, os envolvidos deverão trabalhar na perspectiva de uma gestão compartilhada, negociando, dialogando e minimizando os conflitos, que certamente acontecerão ao longo do processo.

Se é desafiante para a escola pensar em todas as dimensões envolvidas no atendimento aos estudantes e orientá-las de forma adequada é também um desafio para a equipe da SRE. Como analista pedagógica da SRE desde 2016, sempre atuando na DIVEP e desde 2015 na Assessoria Pedagógica, convivo com as dificuldades e dúvidas que o grupo de analistas possui, especialmente, em relação a conhecimentos específicos acerca do processo de alfabetização.

Antes de detalharmos a proposta, e de certa forma evidenciando a dificuldade descrita no parágrafo anterior, julgamos pertinente trazer informações acerca da formação das analistas que compõem a DIVEP. Temos na equipe sete analistas, sendo que três tem formação em Pedagogia, duas em Letras, uma em Ciências Biológicas e uma em Psicologia. Das pedagogas, somente uma tem experiência como professora alfabetizadora.

As analistas são responsáveis por realizarem diferentes funções, mas atuar no acompanhamento pedagógico às escolas é uma função inerente a todas elas. Por isso, ao pensarmos sobre o PAE e em como a regional poderia atuar para a redução dos índices de alunos não alfabetizados, levamos em conta, além dos desafios elencados pelas escolas no grupo focal, as necessidades de formar a equipe da regional para que atue de forma mais consciente junto às escolas que possuem alunos não alfabetizados.

Considerando esses pontos iniciais, que dependem da ação de cada gestor escolar e também da ação da equipe da regional, que tem a incumbência de orientá-los em relação às questões pedagógicas, passemos à próxima seção que aborda, efetivamente, a proposição do plano de ação educacional.

3.1 DELINEANDO A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA REGIONAL PARA OS ALUNOS QUE NÃO SE ALFABETIZARAM “NO TEMPO CERTO”

A proposta apresentada a seguir tem como perspectiva atender à questão norteadora desse trabalho, que foi muitas vezes retomada ao longo do seu desenvolvimento, e por cremos que a ação da Diretoria Educacional junto as escolas que possuem estudantes não alfabetizados pode ser um diferencial para que o atendimento aos alunos aconteça. Lembrando que a DIRE se faz presente nas escolas, principalmente, através da atuação da DIVEP.

Pontos abordados ao longo do trabalho demonstram que será necessário um esforço coletivo para que a escola efetivamente ofereça atendimento aos alunos que não se alfabetizaram no “tempo certo”, e que quando falamos escola nos referimos à totalidade da equipe escolar, alunos e responsáveis. Mas, entre todos esses atores, a atuação do diretor e do especialista é primordial, pois têm como função a gestão pedagógica da escola.

Acreditamos que a gestão pedagógica das escolas e da SRE precisam estar seguras para orientarem esse trabalho e para isso julgamos ser fundamental que tenham um norte a seguir. Como vimos no quadro 04, para que o atendimento aos alunos aconteça temos que atuar na orientação a várias frentes que demandam questões relacionadas à gestão em duas diferentes frentes(pedagógica, administrativa e financeira), tendo o pedagógico como eixo transversal.

A pretensão deste PAE é unificar as orientações para a efetivação das diversas propostas citadas no quadro 04, que consideram os principais problemas apontados na pesquisa, em um documento único que poderá ser utilizado pela Equipe Pedagógica da SRE na instrução às escolas em relação ao trabalho de intervenção com os alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4^a ano do EF. Embora acreditemos que uma vez construída a proposta, essa pode ser um diferencial no trabalho da SRE e das escolas, temos ciência de que o envolvimento das equipes escolares em sua adequação à realidade de cada escola será necessário para que as ações se efetivem.

O Plano de Ação Educacional, como mencionado, consiste na construção de diretrizes pedagógicas que nortearão o processo de intervenção a ser realizado com os alunos não alfabetizados e que sejam matriculados a partir do 4^o ano e frequentes. A proposta é que a construção das diretrizes seja coordenada pela Assessora Pedagógica da SRE Pará de Minas, que será a responsável por organizar uma equipe para a realização do trabalho. Almejamos uma construção conjunta, uma parceria entre regional e escolas para a elaboração conjunta de um referencial para o trabalho de ambas as instituições.

A equipe contará com as analistas educacionais que atuam na DIVEP, com os técnicos do Núcleo de Tecnologias Educacionais (setor vinculado à DIRE) e com EBB e professores alfabetizadores que atuam em escolas da regional (inicialmente, pensamos nas escolas que participaram da pesquisa de campo). Os conteúdos abordados nas diretrizes serão de responsabilidade da assessora pedagógica, das analistas da DIVEP, das EEB e dos professores. A diagramação e formatação dos técnicos do NTE.

No quadro 05, apresentamos o planejamento pensado para a construção das diretrizes. A expectativa é que a construção se efetive em 2019.

Quadro 5 - Plano de ação para a elaboração das diretrizes

Ação	Atores envolvidos	Período	Responsável
Apresentação da proposta	Superintendente, Assessora Pedagógica, Equipes DIVEP e NTE, Inspetores, Diretores e EBB das escolas convidadas (5)	Primeira quinzena de agosto 2019	Assessora Pedagógica
Composição da equipe para construção das diretrizes.	Assessora Pedagógica, DIVEP (7), NTE (2), EBBs (5) e Professores alfabetizadores (5)	Primeira quinzena de Agosto 2019	Assessora Pedagógica
Organizar a equipe em subgrupos e definir, coletivamente, as responsabilidades de cada subgrupo. A ideia é que cada subgrupo organize uma seção das diretrizes.	Assessora Pedagógica, DIVEP, NTE, EBB e Professores alfabetizadores	Primeira quinzena de agosto 2019	Assessora Pedagógica, DIVEP, NTE, EBB e Professores alfabetizadores
Construção das diretrizes.	Assessora Pedagógica, DIVEP, NTE, EBB (5) e Professores alfabetizadores (5).	Agosto a dezembro	Assessora Pedagógica, DIVEP, NTE, EBB e Professores alfabetizadores

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que os inspetores e escolares e os diretores das escolas convidadas a participarem da construção do documento serão chamados a acompanharem todo o processo e a participarem da avaliação do conteúdo, especialmente, da primeira seção das diretrizes. A proposta será apresentada aos gestores e inspetores escolares em uma reunião, organizada pela DIRE, cujo objetivo será discutir sobre a situação dos alunos que ainda não se alfabetizaram e a necessidade de se organizar o atendimento aos estudantes. Os dados levantados na pesquisa empírica, evidenciando que essa ação requer um trabalho articulado e o pensar conjunto de estratégias para que os alunos tenham o atendimento que lhes possibilite ser alfabetizados, serão trabalhados nesse encontro.

Almejamos iniciar as articulações oficiais para a apresentação da proposta e concepção das diretrizes em agosto do corrente ano. Nos meses de agosto a dezembro construir o documento e no primeiro semestre do próximo ano, efetivar o trabalho com as escolas onde atuam as EEB e professores que participaram da elaboração do documento.

Nos subitens seguintes, será abordado o planejamento para a construção das seções constituintes das diretrizes. Segundo Ferreira (2018), são requisitos para um bom planejamento: ser realista, desafiador, claro, específico, atualizado e flexível. Para a construção das diretrizes, organizamos um planejamento que, acreditamos, atende a esses requisitos, pois é uma ação possível de ser realizada e os participantes serão desafiados a dar o melhor para a sua realização. O plano de trabalho é simples e objetivo, ademais contempla especificidades operacionais para a realização da intervenção. E uma proposta que ao longo de seu desenvolvimento vai ser avaliado e, se necessário, revisto. Não é uma proposta imutável, mas um norteador para a realização do trabalho.

O planejamento para a concepção das seções das diretrizes foi elaborado com base na ferramenta 5W2H. De acordo com Ferreira (2018, p.3), essa é uma ferramenta “simples e eficiente, podendo servir de base à definição de planos que se revelem de fato compreensíveis por todos e, em decorrência, com maior facilidade para serem bem-sucedidos”.

A denominação da ferramenta traz as primeiras letras de sete palavras (em inglês) que organizam as ações a serem realizadas, conforme quadro 6.

Quadro 6 – 5W2H: Elementos da técnica

ELEMENTOS DA FERRAMENTA 5W2H	
<i>What</i> (O quê?)	O que será feito?
<i>Why</i> (Por quê?)	Por que, qual importância?
<i>Where</i> (Onde?)	Onde a ação ocorrerá?
<i>When</i> (Quando?)	Quando ela ocorrerá?
<i>Who</i> (Quem?)	Quem será o responsável?
<i>How</i> (Como?)	Como será desenvolvida?
<i>Howmuch</i> (Quanto?)	Quanto custará?

Fonte: Elaborado pela autora

A utilização da técnica 5W2H para organizar a elaboração de cada seção do documento, além de um norteador para a realização do trabalho, viabilizará um monitoramento mais efetivo. O que, acreditamos, nos possibilitará intervir e orientar de forma mais efetiva e eficiente.

Visando esclarecer a organização das subdivisões do documento, nos subitens seguintes, serão apresentados, sucintamente, os principais tópicos e

observações que julgamos importante ser abordados nas diretrizes. Mais uma vez, registramos que a equipe, julgando necessário, poderá ampliar as proposições norteadoras para o trabalho de construção de cada seção. O que não podemos é deixar de considerar, entre os pontos abordados, que são orientações que visam minimizar as dificuldades evidenciadas na pesquisa.

3.1.1 Primeira seção: Orientações aos gestores

A seção inicial das diretrizes deverá conter orientações aos gestores escolares acerca da necessidade de se envolverem e de envolverem toda a equipe escolar nas discussões e ações desenvolvidas em prol da alfabetização dos alunos. O intuito é que o atendimento aos estudantes se torne, efetivamente, um dos objetivos organizacionais de sua escola.

Nessa seção, pretendemos ofertar uma breve discussão sobre gestão participativa, enfatizando a importância de se envolver todos os atores (escola, alunos e família) para que o trabalho de intervenção com os alunos tenha continuidade, seja integrado às rotinas da escola e tenha sistematicidade. Além disso, haverá encaminhamentos relacionados a questões sensíveis em relação à intervenção, tais como:

- 1) delinear um direcionamento para a realização do trabalho de intervenção para que não fique à mercê de experimentações periódicas;
- 2) orientar parâmetros para avaliar o trabalho que será realizado e propor alternativas condizentes com o objetivo a ser alcançado e também com as diretrizes de se alfabetizar letrando;
- 3) conter orientações sobre a periodicidade, a composição dos agrupamentos, e a organização do ambiente onde os alunos serão atendidos, elencando características que, se presentes, podem auxiliar na aprendizagem dos estudantes.
- 4) incentivar às equipes a buscarem, em suas comunidades, parceiros que possam atuar nas ações de intervenções, entre esses as faculdades de graduação em letras e pedagogia. Os atores ligados aos programas do MEC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica podem ser bons parceiros para a realização do trabalho de intervenção

Mais uma observação fundamental a ser considerada nessa seção é sobre a importância de que todos os envolvidos nas ações de intervenção estejam cientes e

conscientes que, uma vez alfabetizados, os estudantes continuarão necessitando de atenção da equipe escolar. O documento orientará o início de um processo de ensino que possibilitará um maior avanço desses estudantes nas demais aprendizagens escolares.

O plano de ação para essa parte inicial, encontra-se no quadro 7.

Quadro 7 – Planejando a construção da primeira seção

DIRETRIZES: CONSTRUINDO A PRIMEIRA SEÇÃO	
O quê?	Construção da primeira seção das diretrizes.
Por quê?	Trazar orientações gerais para a organização das ações de intervenção com alunos não alfabetizados a partir do 4º ano.
Onde?	SRE Pará de Minas
Quando?	Reuniões quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019.
Quem?	Analista, EBB e professor que comporão o subgrupo responsável pela primeira seção
Como?	Ao longo das reuniões a equipe construirá os textos que comporão a primeira seção do documento. Deverão organizar e construir orientações sobre gestão participativa, enfatizando a importância de se envolver todos os atores (escola, alunos e família) para que o trabalho de intervenção com os alunos tenha continuidade, seja integrado às rotinas da escola e tenha sistematicidade. Importante abordar aspectos das dimensões administrativas, de pessoal e pedagógica intervenientes para o trabalho.
Quanto?	A realização de reuniões e encontros são inerentes aos trabalhos da equipe regional, portanto, serão utilizados os materiais e equipamentos já disponíveis na DIRE. Não haverá despesas de diária ou transporte, pois, todos os envolvidos residem em Pará de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.2 Seção 2: Alinhamento entre teoria e prática

Como discutido ao longo do segundo capítulo deste trabalho, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo natural, não é instintivo, por isso, é preciso ser ensinada. O ensino da língua escrita deve ser norteado por meio de métodos que orientem o processo da aprendizagem do ler e do escrever.

Uma fragilidade latente, apontada na pesquisa, em relação as ações interventivas foi a percepção de uma prática pedagógica envolta em achismos. As

equipes escolares necessitam, para fazerem escolhas conscientes, considerar não só a experiência, mas o conhecimento teórico já construído em relação ao processo inicial de aquisição da língua escrita, para que suas ações resultem em maiores oportunidades de aprendizagem.

A segunda seção das diretrizes visa proporcionar orientações sobre o processo inicial de aquisição a língua escrita, suas facetas (especialmente a linguística), e algumas teorias que auxiliam na compreensão de seu aprendizado. Nela constarão diretrizes visando subsidiar o trabalho de professores e especialistas no ensino da alfabetização e do letramento. Pontos importantes a serem considerados nessa seção:

1) apresentar algumas teorias que auxiliam na compreensão do aprendizado da língua escrita, visando uma maior compreensão do processo pelos EEB e professores que trabalharão com os estudantes nas ações interventivas;

2) abordar sobre o processo inicial de aquisição da língua escrita e as facetas que o compõem, considerando que cada faceta decorre um objeto de conhecimento que corresponde a domínios cognitivos e linguísticos distintos e que, portanto, demandam o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem específicas.

3) apresentar teorias que buscam elucidar os estágios por que passam as crianças até compreenderem o sistema alfabético-ortográfico.

O objetivo dessa seção é apresentar um embasamento teórico para ações de intervenção. Conforme já defendido em diferentes pontos desse trabalho, o intuito é propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que deverão balizar os encaminhamentos e a correção de rumos da intervenção, sempre que necessário.

Visando complementar a organização da construção da segunda seção foi elaborado o quadro 08.

Quadro 8 – Planejando a construção da segunda seção

DIRETRIZES: CONSTRUÇÃO DA SEGUNDA SEÇÃO	
O que?	Construção da segunda seção das diretrizes
Por quê?	Proporcionar orientações sobre o processo inicial de aquisição da língua escrita, suas facetas (especialmente a linguística), e algumas teorias que auxiliam na compreensão de seu aprendizado visando uma consciência sobre as estratégias de ensino e de aprendizagem a serem utilizadas na

	intervenção pedagógica.
Onde?	SRE Pará de Minas
Quando?	Reuniões quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019.
Quem?	Analista, EBB e professor que comporão o subgrupo responsável pela segunda seção.
Como?	Ao longo das reuniões a equipe construirá os textos que comporão a segunda seção do documento. Deverão organizar e construir orientações acerca do processo inicial de aquisição da língua escrita, suas facetas, destaque a linguística, ou seja, a alfabetização. Abordar algumas teorias que auxiliam na compreensão de seu aprendizado visando a escolha consciência das estratégias de ensino e de aprendizagem a serem utilizadas na intervenção pedagógica.
Quanto?	A realização de reuniões e encontros são inerentes aos trabalhos da equipe regional, portanto, serão utilizados os materiais e equipamentos já disponíveis na DIRE. Não haverá despesas de diária ou transporte, pois, todos os envolvidos residem em Pará de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O próximo tema a ser abordado nas diretrizes é o diagnóstico e a identificação dos alunos. O subitem a seguir aborda o planejamento para essa pauta.

3.1.3 Terceira seção: Identificação de lacunas do processo de alfabetização - diagnóstico dos estudantes

A definição, pela equipe escolar, do que será trabalho com os estudantes deve basear-se em informações precisas a respeito do que o aluno já conhece sobre a alfabetização. São estudantes que já possuem idade e trajetória escolar consideráveis e que, portanto, espera-se que já saibam algo sobre a leitura e a escrita. Realizar um diagnóstico preciso é uma necessidade para que se possa tomar decisões mais assertivas em relação a aspectos fundamentais na intervenção, como organizar os agrupamentos dos estudantes, escolha e encadeamentos das atividades, entre outros. E o diagnóstico e a identificação dos estudantes se mostrou com um ponto crítico para a organização das atividades de intervenção realizadas com os estudantes não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF.

Assim, planejamos que a terceira seção das diretrizes aborde orientações sobre a identificação dos estudantes. Aqui a proposta é, além de evidenciar o quanto importante é a realização de um bom diagnóstico, pretende-se trazer um instrumento “modelo” para a realização do diagnóstico. Pontos de atenção para a construção:

1) o diagnóstico deve proporcionar à equipe pedagógica da escola informações precisas sobre os conhecimentos que os alunos já possuem, pois para decidirem sobre de onde devem iniciar a intervenção.

2) orientações claras de como aplicar e de como avaliar as informações coletadas no diagnóstico visando um planejamento adequado às necessidades dos alunos.

3) subsidiar o agrupamento dos estudantes que receberão as ações de intervenção, sendo que o nível de conhecimento será considerado um aspecto importante para a formação dos grupos;

4) ao construir os instrumentos, a equipe deve atentar a métodos quantitativos e qualitativos, alargar o campo de pesquisa em busca de uma identificação mais precisa dos problemas.

Além de refletir sobre a importância e necessidade do diagnóstico para o sucesso do atendimento, intenciona-se trazer considerações mais específicas sobre como avaliar os estudantes em relação às fases da escrita em direção ao princípio alfabético, considerando as fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico alfabética, alfabética e ortográfica.

Uma delimitação inicial e justificativas para a realização da terceira da etapa do documento está apresentada no quadro 9.

Quadro 9 – Planejando a construção da terceira seção

DIRETRIZES: CONSTRUÇÃO DA TERCEIRA SEÇÃO	
O quê?	Construção da terceira seção das diretrizes
Por quê?	Orientar sobre a importância do diagnóstico e identificação dos estudantes que farão a intervenção pedagógica. Construir um instrumento modelo para ser utilizado como um referencial pelas escolas na concepção de seus próprios instrumentos.
Onde?	SRE Pará de Minas
Quando?	Reuniões quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019.
Quem?	Analista, EBB e professor que comporão o subgrupo responsável pela

	terceira seção
Como?	Ao longo das reuniões a equipe construirá os textos que comporão a terceira seção das diretrizes. Deverão organizar e construir orientações acerca do diagnóstico da identificação e agrupamento dos estudantes que farão a intervenção pedagógica. Construir um instrumento modelo para ser utilizado como um referencial pelas escolas na concepção de seus próprios instrumentos, além de instruir sobre como analisar os dados coletados.
Quanto?	A realização de reuniões e encontros são inerentes aos trabalhos da equipe regional, portanto, serão utilizados os materiais e equipamentos já disponíveis na DIRE. Não haverá despesas de diária ou transporte, pois, todos os envolvidos residem em Pará de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, orientações para a construção da quarta parte do documento.

3.1.4 Quarta seção: delineando a escolha e o encadeamento das atividades

Uma vez identificadas as necessidades de cada grupo de estudantes, a partir do diagnóstico dos conhecimentos sobre a língua escrita, entendemos ser importante orientar a equipe escolar sobre as atividades que poderão ser trabalhadas com cada grupo.

A quarta seção das diretrizes, visando minimizar problemas evidenciados na pesquisa acerca do encadeamento das atividades trabalhadas, tem o intuito de provocar reflexões sobre a escolha das atividades, além de trazer recomendações sobre aquelas que podem auxiliar o avanço dos alunos no processo de alfabetização.

A atuação do professor alfabetizador requer entendimento do processo de ensino e esse, muitas vezes, demanda que realize ações específicas. Como apresentado nas discussões teóricas, a partir do momento em que a criança compreende que grafemas representam os sons da fala, ou seja, momento da fonetização da escrita, o ensino deve ser direto, explícito. O educador deve conduzir a ação pedagógica de forma a levar a criança a desenvolver a consciência fonológica e grafofonêmica, o conhecimento das letras, e esse ensino deve ser, de acordo com Soares (2016), de forma direta e explícita, pois não se trata de uma aprendizagem inata, mas da aprendizagem de um sistema criado pelo homem.

Pretendemos estruturar esta etapa do documento com base nos níveis de escrita, organizando subseções com direcionamentos pedagógicos e sugestões de atividades que levem ao aluno a avançar progressivamente para o nível superior. Será importante, considerando as características de cada nível, apresentar encaminhamentos para o ensino, visando ampliar de forma consciente a compreensão do sistema alfabético pelos estudantes.

As orientações e atividades apresentadas terão as fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico alfabética, alfabética e ortográfica, com ponto de referência para organização. Lembrando que o objetivo desse trabalho é a reunião de informações que subsidiem as ações de intervenção. Para isso, o que se espera não é a criação de atividades inéditas, mas a organização de atividades que, de certa forma, facilitem o direcionamento da intervenção, agregando maior possibilidade de as equipes escolares realizarem um trabalho mais assertivo em prol da alfabetização, em especial, nas escolas que ofertam os anos finais do EF.

Ao organizar a intervenção, EEB e professor, a partir do diagnóstico realizado, podem considerar essas informações para delinear o planejamento a ser trabalhado com cada grupo de estudantes. No quadro 10, delimitações e justificativas para a proposta de elaboração da quarta parte do documento orientador.

Quadro 10 – Planejando a construção da quarta seção

DIRETRIZES: CONSTRUÇÃO DA QUARTA SEÇÃO	
O quê?	Construção da quarta seção das diretrizes
Por quê?	Proporcionar direcionamentos pedagógicos e sugestões de atividades que favoreçam ao aluno avançar progressivamente para o nível superior, sendo as fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico alfabética, alfabética e ortográfica a referência para o trabalho.
Onde?	SRE Pará de Minas
Quando?	Reuniões quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019.
Quem?	Analista, EEB e professor que comporão o subgrupo responsável pela quarta seção
Como?	Ao longo das reuniões a equipe construirá os textos que comporão a quarta seção do documento. Deverão organizar orientações pedagógicas acerca das fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábico alfabética, alfabética e ortográfica, além disso, deverão apresentar

	sugestões de atividades visando o avanço dos estudantes para fases mais complexas.
Quanto?	A realização de reuniões e encontros são inerentes aos trabalhos da equipe regional, portanto, serão utilizados os materiais e equipamentos já disponíveis na DIRE. Não haverá despesas de diária ou transporte, pois, todos os envolvidos residem em Pará de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.5 Quinta seção: monitoramento e avaliação da intervenção

Para a última parte do documento, propomos uma reflexão sobre a necessidade de monitorar e avaliar as ações de intervenção com os alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF.

Monitorar as aprendizagens dos estudantes e os demais aspectos relacionados à organização e oferta dessas ações, não é pensar a avaliação com fim em si mesma, mas com o intuito de fornecer dados para uma análise cada vez mais profunda e específica dos problemas ligados à intervenção, para a partir dos dados pensar soluções para a minimizar os problemas.

Como as diversas dimensões da gestão são acionadas para se organizar a intervenção, é preciso que a avaliação considere todos os aspectos envolvidos. Assim, acreditamos que os eixos que subsidiaram as análises nesta pesquisa podem servir como norteador para a construção de instrumentos que possibilitem a escola um acompanhamento mais sistemático da intervenção. Assim, consideramos para essa etapa do documento:

- 1) orientar a escola sobre a necessidade de acompanhar e avaliar a ação de intervenção como um todo,
- 2) sugerir um instrumento de monitoramento que aborde os aspectos administrativos e de pessoal envolvidos no planejamento e execução da intervenção
- 3) sugerir instrumentos para acompanhamento das ações pedagógicas, voltados a análise do planejamento das atividades e da atuação da equipe, propor um monitoramento periódico da ação, proporcionando reflexões antes, durante e após a realização dos trabalhos.
- 4) apresentar alternativa de registro para o acompanhamento periódico da aprendizagem dos alunos público da intervenção.

Seguido a essas orientações iniciais, apresentamos o planejamento para a construção da quinta seção do documento com orientações para a intervenção.

Quadro 11 – Planejando a construção da quinta seção

DIRETRIZES: CONSTRUÇÃO DA QUINTA SEÇÃO	
O quê?	Construção da quinta seção das diretrizes
Por quê?	Orientações acerca do monitoramento e avaliação das ações de intervenção e apresentar sugestões de instrumentos para a realização desse trabalho.
Onde?	SRE Pará de Minas
Quando?	Reuniões quinzenais ao longo do segundo semestre de 2019.
Quem?	Analista, EBB e professor que comporão o subgrupo responsável pela quinta seção.
Como?	Ao longo das reuniões a equipe construirá os textos que comporão a primeira seção do documento. Deverão organizar diretrizes e construir instrumentos que possibilitem o monitoramento e a avaliação das ações de intervenção, tanto das dimensões da gestão escolar, como das aprendizagens dos estudantes.
Quanto?	A realização de reuniões e encontros são inerentes aos trabalhos da equipe regional, portanto, serão utilizados os materiais e equipamentos já disponíveis na DIRE. Não haverá despesas de diária ou transporte, pois, todos os envolvidos residem em Pará de Minas.

Fonte: Elaborado pela autora

Proposta descrita nos subitens anteriores é um esforço inicial para se pensar a construção das diretrizes que nortearão as ações de intervenção. Temos consciência de que ao envolver outras pessoas nesse projeto, novas ideias e perspectivas serão apresentadas e a expectativa é de um enriquecimento da proposta. Ademais, temos consciência de que outros aspectos poderão ser incorporados a esse planejamento inicial, afinal, por lógica, o olhar de mais educadores tende a abarcar mais possibilidades para se organizar as ações de intervenção a serem realizadas com os alunos que ainda não se alfabetizaram.

A proposta para esse PAE é construção das diretrizes. Um documento que será referência para o trabalho das equipes regional e escolares em relação a intervenção com os alunos não alfabetizados matriculadas a partir do 4º ano do EF. Um documento que pretendemos elaborar através da união de esforços de

servidores da regional e das escolas. Uma vez finalizada a construção, a próxima etapa é disseminação e o uso desse instrumento.

Por isso, ainda que preliminarmente, faremos considerações sobre a abrangência que pretendemos para o trabalho de intervenção em consonância com as orientações das diretrizes. Esperamos que esse documento seja implementado em todas as escolas da regional que possuam alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano. A intenção é iniciar o trabalho com as cinco escolas que participaram da pesquisa empírica.

A partir do acompanhamento e avaliação das ações e dos resultados obtidos, a segunda etapa será o direcionamento para as demais escolas estaduais do município de Pará de Minas, quando contaremos com 15 escolas. Essa etapa tem previsão de se iniciar no segundo semestre de 2020.

A terceira etapa de expansão visa à aplicação das orientações nas demais escolas da regional que ofertam o EF e que possuem alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano, podendo totalizar 56 escolas estaduais. Para essa terceira etapa, almejamos que a proposta seja também apresentada às vinte Secretarias Municipais de Educação vinculadas à SRE, que se julgarem pertinente, poderão executar a proposta.

O trabalho foi dividido em etapas, pois pretendemos que a equipe pedagógica da regional acompanhe e subsidie as escolas desde a apresentação da proposta e ao longo de sua execução, assim, as duas primeiras etapas de implementação e a própria construção das diretrizes, servirá também como formação em trabalho para os analistas.

As etapas descritas para efetivação do PAE formam, sucintamente, organizadas no quadro 12, que traz o plano para a implementação na regional

Quadro12 – Cronograma da implementação na regional

Ação	Período	Responsáveis
Apresentação da proposta	Agosto 2019	Assessora Pedagógica
Construção das diretrizes com as orientações para o trabalho com a intervenção	2º semestre 2019	Assessora Pedagógica, Analistas DIVEP, EBB e Professores alfabetizadores
Implementação da intervenção nas 5 escolas que participarão da construção das diretrizes-1ª Etapa	1º semestre 2020	Assessora Pedagógica, Analistas DIVEP, Inspetores e Diretores escolares
Implementação da intervenção nas demais escolas do Município de Pará de	2º semestre	Assessora Pedagógica, Analistas DIVEP, Inspetores e

Minas que ofertem o EF- 2ª Etapa	2020	Diretores escolares
Implementação da intervenção em todas as escolas da regional que ofertem o EF e apresentação da proposta às Secretarias Municipais de Educação – 3ª Etapa	1º semestre 2021	Assessora Pedagógica, Analistas da DIVEP, Inspetores e Diretores escolares

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao financiamento, a proposta terá os materiais de consumo que forem necessários financiados através de recursos de manutenção e custeio da SRE Pará de Minas. Os materiais permanentes, como computadores e impressoras, serão os que já constam na carga patrimonial da regional.

Nas fases de implementação das ações nas escolas, quando essas trabalharão com o documento, cada unidade deverá providenciar as cópias necessárias, que poderão ser financiadas através de recursos de manutenção e custeio que as escolas recebem do governo estadual por meio da assinatura de Termo de Compromisso.

Embora saibamos da existência de uma variedade de materiais que versem sobre alfabetização, acreditamos que a concepção das diretrizes, um documento norteador para a orientar as ações educacionais em relação a intervenção a ser realizada com os estudantes não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF, será um diferencial para a melhoria da ação educacional da Diretoria Pedagógica da SRE Pará de Minas e das escolas a ela subordinada. Esperamos que, a contar de sua criação, o trabalho realizado com esses estudantes tenha maior sistematicidade. Pressupomos que, uma vez que todos os envolvidos estejam conscientes de seus papéis e das práticas a serem realizadas, teremos melhores oportunidades de proporcionar um atendimento mais efetivo e eficiente aos estudantes com vistas a garantir o direito de lerem e escrevem autonomamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação pretendeu, como objetivo geral, compreender fatores que levam determinados estudantes que não se alfabetizaram até o terceiro ano do EF a permanecerem nessa condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes. Conforme evidenciamos, há na regional um número significativo de estudantes que avançaram em seu percurso escolar, mas ainda permanecem sem se alfabetizarem. Essa realidade denota, a nosso ver, um fracasso da educação formal em que a maior consequência recai sobre o aluno.

Nesse sentido, entendemos que o esforço para que esses alunos saiam dessa condição deve emanar de todas as instâncias educacionais. Por isso, este estudo de caso, ao analisar as ações de intervenção realizadas pelas escolas em prol da alfabetização desses estudantes, o fez com o intuito de ampliar a compreensão da Diretoria Educacional acerca desses processos para propor ações que corroborem para a redução do índice de não alfabetizados.

Para cumprir o objetivo mencionado, em um primeiro momento buscamos dimensionar o problema dos alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF na SRE Pará de Minas. Para tal, além de descrevermos sobre o problema mencionado nos limites da regional, também descrevemos as principais políticas relacionadas à alfabetização que foram implementadas nas escolas mineiras desde 2004. Ainda que as escolas venham, constantemente, sendo alvo de políticas educacionais voltadas à alfabetização, muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental têm sua trajetória marcada por não terem ainda alcançado a condição de ler e escrever.

Em seguida, fundamentando em trabalhos de autores como Brian V. Street, Ângela B. Kleiman, Antônio Augusto Gomes Batista, Luiz Carlos Cagliari, Magda Becker Soares e Roxane Rojo, voltamos nossa atenção para questões voltadas a alfabetização e ao letramento. Procuramos analisar o ensino e a aprendizagem do processo inicial de aquisição da língua escrita e também como ocorre o atendimento a estudantes não alfabetizados que já finalizaram os três anos iniciais do EF em escolas da regional.

Ressaltamos, nessas considerações finais, que não negligenciamos o fato de que fatores extraescolares interferem nas aprendizagens, mas o nosso objetivo era compreender que atendimentos ou intervenções as instituições escolares têm

ofertado a esses estudantes para que eles se alfabetizem. Como Diretoria Educacional, considerando nosso campo de atuação, esse é um ponto em que podemos e devemos intervir. Ou seja, orientar as escolas para que tenham atenção e ofereçam condições para que esses estudantes evoluam em sua alfabetização, além de função da equipe regional, é o ponto em que desejamos que esse trabalho incida e gere resultados positivos.

A análise bibliográfica reforça o quão consciente devem ser as decisões, ações e atitudes dos educadores em relação ao se ensinar a ler e a escrever. Soares (2016) vai evidenciando a importância da ação dos agentes escolares para que os alunos conquistem um conhecimento que não é nato, mas adquirido. Deveria ser óbvio que educação escolar não pode ser feita com achismos. Entretanto, vimos que há casos em que as intervenções propostas para os alunos não alfabetizados são, por vezes, baseadas em suposições e direcionadas pelo “se dá certo”.

Os resultados obtidos evidenciam fragilidades no atendimento aos estudantes não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF, sobretudo nos aspectos identificação dos estudantes, oferta da intervenção, orientação e monitoramento das atividades, ambiente de estudo, proposição das atividades e o alinhamento entre teoria e prática. Mais complexo que compreender que há problemas, foi diagnosticar que para muitos dos alunos dos anos finais não há nenhuma forma de atendimento voltado para a alfabetização sendo ofertado.

Retomando as hipóteses que foram apresentadas no início desse trabalho, a partir da pesquisa de campo, vimos que as equipes escolares indicam quais são os estudantes não alfabetizados, mas não o fazem a partir de um diagnóstico que lhes dê informações sobre o que os alunos já conhecem, ou não, do processo de alfabetização. Percebemos complicadores na condução e oferta das intervenções pedagógicas, com questões relacionadas à escassez de recursos humanos, a inadequação das atividades propostas aos estudantes, entre outros.

O processo de construção dessa dissertação foi longo e nos possibilitou aprendizados e inúmeras reflexões. À medida que o texto foi sendo elaborado, com base nos estudos e pesquisas realizadas, fomos nos conscientizando de que não era só a escola que estava com dificuldades para organizar a intervenção, a regional, que tem a função de orientar as ações pedagógicas, também. Em qual documento nos basearmos para orientar a escola nos direcionamentos desse trabalho? As análises mostrando que o alvo de nossa atenção não poderia recair

somente nas questões pedagógicas, mas em todas as dimensões da gestão de uma unidade escolar entendendo que o administrativo deve atuar em favor do pedagógico.

Dessa inquietação veio a inspiração para o plano de ação educacional e para uma possível resposta à questão norteadora desse trabalho. Acreditamos que a construção compartilhada de um documento orientador para o trabalho de intervenção com os alunos que ainda não se alfabetizaram, além de auxiliar o trabalho da equipe regional, pode lançar luz para as equipes em relação às dificuldades mais latentes mostradas na pesquisa. Ao abarcar orientações para todos os níveis da gestão escolar, com ênfase no direcionamento consciente das ações pedagógicas, acreditamos, a partir do estudo e das análises que realizamos, que aplicação das normativas e instruções pontuadas nas diretrizes auxiliarão para a redução do índice de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas.

A construção compartilhada do documento, conforme planejado, acreditamos, será tão desafiante como enriquecedora. Mas é, acima de tudo, possível, pois vimos que ofertar a intervenção aos alunos é um objetivo comum entre escolas e regional. Não queremos ditar mais uma regra, mas construir orientações conjuntas que possibilitem que os alunos recebam o atendimento que sabemos ser direito deles e, por conseguinte, responsabilidade das instâncias educacionais.

O problema da não alfabetização, é claro, não se restringe somente a regional de Pará de Minas, ao contrário, está presente em todo território nacional e tem raízes históricas. Segundo Batista (2006), as dificuldades que enfrentamos no presente não são dificuldades novas, fazem parte de uma dificuldade antiga e persistente em nosso país, a de assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, incluindo a alfabetização e o domínio da língua escrita.

Ainda que ciente da amplitude do problema acreditamos que o nosso olhar deve estar voltado para o nosso campo de atuação. Ao compreender as limitações e possibilidades que estão em nosso entorno, nossas ações tendem, logicamente, a serem mais assertivas e efetivas. Isso é o que almejamos, ao construirmos as diretrizes para a SRE e as escolas em relação ao problema em pauta.

Ao que parece, se tornou comum ter alunos não alfabetizados, e essa naturalização, a nosso ver, não é normal. Temos que incitar esse estranhamento e,

a partir daí, buscar alternativas para que os alunos se alfabetizem. Ainda que se diga, estamos fazendo o possível, essa pesquisa mostra que não estamos fazendo. Embora os estudantes estejam nas escolas, seguem, de certa forma, desassistidos em relação ao seu direito de se alfabetizar.

Entendemos que outros atores, além da SRE e da escola, devem atuar em prol da alfabetização desses estudantes, mas acreditamos que essas são as instâncias que primeiro devem ser mobilizadas. Por isso, SRE e escolas estão no cerne da proposta do Plano de Ação Educacional. Esperamos que as diretrizes com orientações para a organização da intervenção pedagógica para os alunos não alfabetizados matriculados a partir do 4º ano do EF seja, de fato, um norteador para o trabalho. Que exprima possibilidades viáveis e evidencie o quanto a alfabetização desses estudantes é nossa responsabilidade. Essa é uma condição para se mudar a situação, pois se ninguém se vê como responsável, essa tende a se manter do jeito que está.

Ao longo deste Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, nós, cursistas, fomos provocados a pensar acerca do papel do gestor na redução do fracasso escolar. De forma muito direta os professores da disciplina “Gestão Pedagógica para o Letramento”, ao discutirem sobre o fracasso escolar na perspectiva da aprendizagem da leitura e da escrita, nos questionavam: como uma ação gestora, considerando os contextos de sua atuação, pode minimizar a questão do fracasso? E ressaltavam que era preciso entender as práticas pedagógicas e as práticas de gestão como possibilidade de inclusão.

Destaco essas reflexões nessas considerações finais porque ao longo da construção desse trabalho elas nortearam a intenção de compreender os desafios vivenciados pela escola para que, no contexto regional, fossem pensadas alternativas com vistas a minimizar o problema da não alfabetização. Voltamos o nosso olhar para aspectos que, acreditamos, podem ser influenciados pela nossa atuação junto às escolas. Mas, evidentemente, não abarcamos todas as dimensões de explicabilidade do fenômeno da não alfabetização de estudantes que estão matriculados e frequentando assiduamente as aulas em turmas do 4º ao 9º do EF.

Enfim, esperamos que esta dissertação contribua para implementação de intervenções mais efetivas e eficazes no trabalho com os estudantes que ainda não se alfabetizaram. Pesquisar sobre esse tema foi desafiante e ao mesmo tempo de grande importância pessoal e profissional, pois trouxe um novo olhar e novas

perspectivas para a pesquisadora e a profissional da educação pública. Esperamos ainda que favoreça para a incidência de novos olhares e ações para uma realidade que embora seja conhecida segue desafiadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** Editora Artmed: Porto Alegre, 2001

BATISTA, Antônio A. Gomes. **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARBOZA, Eleuza Maria Rodrigues. “A composição das turmas e o desempenho escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais”. In: **Coleção Digital PUC-RIO.** Rio de Janeiro, n.9696, set. 2006. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9696@1>>. Acesso em: 11 mai. 2019

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com sucesso.** Oficina Editorial: Contagem, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 28/04/2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 24/2014.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14355-pceb024-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 29/09/2018

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2,** de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em 10/02/2019

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Notas Técnicas PNE 2011-2020.** Brasília. DF. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf] Acesso em 08 jun.2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142,** de 22 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>> Acesso em 10 fev.2019

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).** s/d Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf> Acesso em: 29/09/2018

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de linguística na alfabetização. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte, MG, v. 1, n.12, p. 12-20, 2005

CONDE, Eduardo. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Responsabilização na Educação**. p.78-100. v. 02, n 02. 2012.

DELGADO,

P.O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 04, p. 162-171, 2012

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação Sociedade**, v. 10, n.2, 2000.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **A escola como uma organização**: desafios para os gestores. 2017. Disponível em: [http://ppgp4.caeduffj.net/mod/resource/view.php?id=1836]. Acesso em: 21/05/2019.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **O Planejamento e sua aplicação no contexto escolar**. 2018. Disponível em: <http://ppgp4.caeduffj.net/mod/resource/view.php?id=1825 > Acesso em 17/06/2019.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; FARIA, Jeniffer de Souza ; PEREIRA, V. C. R. . Ler e escrever interdisciplinarmente: duas faces da mesma moeda? **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 12, p. 225-237, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de Letramento e as práticas da alfabetização na escola**. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/Ângela B. Kleiman (Org) – Campinas, SP: Mercado das Letras. 2008.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/1030/trajetorias-de-acesso-ao-mundo-da-escrita-relevancia-das-praticas-nao-escolares-de-letramento-para-o-letramento-escolar.html> Acesso em: 19 mai. 2018.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAUJO, Waldirene Pereira. Grupo Focal na Pesquisa em Educação. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina-PI. VI Encontro de Pesquisa em Educação (PPGED/UFPI) - **O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade**. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2010. v. 1. p. 1-13.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva ; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio ; REZENDE, W. S. Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena. (Org.).

Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente.

1ed.Campinas/SP: Pontes, 2017, v. 1, p. 129-148.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do Programa Alfabetização no Tempo Certo**, 2006-2010. Belo Horizonte, 2010. Não publicado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Belo Horizonte, 2014. Não publicado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Regional de Ensino de Pará de Minas. **Missão da SRE**. Disponível em: <<http://sreparademinas.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em 08/12/2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Nota Técnica SB/SG nº 01 de 18/10/2018**. Belo Horizonte, 2018. Não publicado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para 2019**. Belo Horizonte, 2018. Não publicado.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293 de 05/08/2004**. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>> Acesso em 11/11/2018

MINAS GERAIS. **Resolução nº 1086 de 16/04/2008**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B4664B5DC-8F54-41FA-B917-3F5DA0CB64CE%7D_1086_r.pdf> Acesso em: 10/09/2018

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2197 de 26/10/2012**. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6908F98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf> Acesso em 31 mar.2018

MINAS GERAIS. **Decreto 45849 de 27/12/2011**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=45849&ano=2011>> Acesso em 28.04.2018

MINAS GERAIS. **Acompanhamento Pedagógico Diferenciado – APD**. Documento Base. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: 2012.

REIS, Carla Cândida da Silva. **Da agenda à implementação: um olhar sobre as dinâmicas de interação dos agentes implementadores do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização na Idade Certa no Estado de Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** MEC. Língua Portuguesa. Vol. 19. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 13 mai. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Pressupostos, estrutura e organização do trabalho da Equipe Regional do PIP.** 2011. Minas Gerais. 49 slides

SIMAVE. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>> Acesso em 13 abr. 2018.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2012.

SISTEMA DE MONITORAMENTO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>> Acesso em 01 abr. 2018.

SOARES, Magda. **Políticas de alfabetização:** pressuposto de garantia de direitos humanos. Palestra. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qk3YkfiypNQ>>. Acesso em: 13.04.2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº25, p.5-17, jan/abr 2004.

SOARES, Magda Becker; BATISTA. Antônio A. Gomes. **Alfabetização e Letramento.** Caderno do Professor. Belo Horizonte. Ceale / FaE / UFMG, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo. Contexto, 2016.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (Orgs). **Cultura escrita e letramento/** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Pág. 33-54.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Relação entre origem social e rendimento educacional entre estudantes brasileiros. In: Fernando Tavares Júnior. NEUBERT, L. F (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil.** 1ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd / FADEPE / UFJF, 2018, v. 1, p.42-58

TAVARES JÚNIOR, F.; COSTA, M. . Aprendizagem Visível: Algumas lições de John Hattie. In: Fernando Tavares Júnior. NEUBERT, L. F (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil.** 1ed. Juiz de Fora: Projeto CAEd / FADEPE / UFJF, 2018, v. 1, p. 90-97.

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, P. L. O. **Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência.** In: VIII Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE. Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 12116-12125.

APÊNDICE A - Organização das Atividades do Grupo Focal

1. Convite aos participantes

Os especialistas serão convidados a participar do grupo focal através de telefonema realizado pela pesquisadora. Será feito contato, com os diretores escolares onde os Especialistas em Educação Básica (EEB) atuam, informando sobre a reunião.

2. Organização da sala para realização da dinâmica grupal.

Compor o ambiente com uma mesa grande, doze cadeiras ao redor. Posicionar as câmeras para a gravação, de forma a garantir uma boa visualização de todos os participantes. No ambiente estarão o moderador, o relator, o técnico responsável pela filmagem e nove EEB convidados. Sobre a mesa dispor papel, cola, canetas, flores de papel, copos/pires, jarra com água. Em uma mesa auxiliar, ao fundo da sala, será servido um coquetel.

3. Acolhimento aos sujeitos da pesquisa * 08:00

Aguardar com um coquetel os sujeitos da pesquisa objetivando descontração e interação entre os membros. Entregar um crachá individualizado e solicitar o preenchimento dos dados: nome, telefone, e-mail, escola em que trabalha, tempo de atuação como EEB. (Esses dados ficarão no verso, na frente ficará o pseudônimo escolhido pelo participante).

4. Técnica para descontração e escolha dos pseudônimos *08:20

Utilizar para a escolha dos pseudônimos a técnica da flor. As participantes serão orientadas a escolherem numa flor de papel que estará com pontas dobradas e terá uma mensagem escrita em seu interior. Distribuir copinhos contendo água para que a flor seja colocada e devido à umidade, com o passar dos segundos, as pontas se abrirão possibilitando a leitura. Solicitar que as EEB diante da mensagem, escolham uma palavra. A palavra escolhida pelas participantes será utilizada como pseudônimo. O pseudônimo deverá ser escrito no verso do crachá e ser posicionado para frente.

5. Explicação sobre a pesquisa *08:30

O moderador e o relator sentarão nas extremidades da mesa. Os EEB sentarão à mesa de forma aleatória. A moderadora irá reiterar as boas vindas, agradecer a presença e ressaltar a importância da participação de todos para a realização da pesquisa. Apresentar, brevemente, a técnica e seu objetivo, a orientar sobre as formas de registro que serão utilizadas (filmagem e redator) e acerca da dinâmica do trabalho (importância de todos participarem, de evitar as conversas paralelas, evitar dispersão, etc.). Discorrer sobre as funções do moderador e do redator, que fará o registro escrito das principais discussões realizadas pelo grupo. Finalizar essa etapa com a apresentação do tema focal da reunião.

6. Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*08:40

O moderador deve fazer a leitura do Termo de Consentimento e solicitar aos participantes que, estando de acordo, preencham e assinem.

7. Apresentação das participantes * 08:50

Solicitar que os EEB se apresentem dizendo nome, escola que em trabalha, tempo de atuação como EEB e pseudônimo escolhido.

8. Perguntas norteadoras e finais * 09:00

Iniciar a discussão conforme às perguntas norteadoras. Próximo a uma hora de discussão, introduzir as perguntas finais.

9. Síntese dos temas abordados e despedida *10:20

Realizar uma síntese das discussões, abrir a palavra aos participantes para uma última colocação, agradecer novamente a presença e a colaboração de todos e encerrar a reunião.

* Previsão de início da atividade.

Referência:

ZIMMERMANN, Marlene Harger; MARTINS, P. L. O..GRUPO FOCAL NA PESQUISA QUALITATIVA: RELATO DE EXPERIENCIA. In: VIII Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE. Curitiba: Editora Champagnat, 2008. v. 1. p. 12116-12125.

APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal

Questões norteadoras

1. Identificação e diagnóstico dos estudantes - Todas vocês são EEB e atuam em escolas que ofertam todos os nove anos do EF. Em 2017 em todas as escolas foram identificados estudantes que, embora estavam matriculados a partir do 4º ano, não estavam alfabetizados. Como é realizado o diagnóstico desses estudantes?
2. Oferta de intervenção - Uma vez diagnosticado que os alunos não são alfabetizados, a escola organiza alguma forma de intervenção? Como esse reforço é ofertado? Quem são os professores/profissionais que trabalham junto a esses estudantes?
3. Orientação e direcionamento das atividades – O processo inicial de aquisição da língua escrita envolve o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades complexas. Como é o planejamento da intervenção? Como orientam os professores que desenvolvem as atividades com os estudantes?
4. Ambiente para estudo – Onde as intervenções acontecem? Como é a organização desse espaço? Que materiais são disponibilizados ?
5. Proposição das atividades – Embora haja um grupo (mais de um) de estudantes que ainda não estejam alfabetizados na escola, eles têm trajetórias e conhecimento diferentes sobre a língua escrita. Como vocês administram essas diferenças na hora de planejar e orientar os professores?
6. Alinhamento entre teoria e prática – Temos diferentes teorias que nos orientam sobre os processos de alfabetização e de letramento. Há algum teórico, ou teóricos, que vocês utilizam para o embasamento das atividades? Como é realizada a seleção das atividades?
7. Expectativa dos profissionais envolvidos -Vocês acreditam que é possível esses estudantes se alfabetizarem?
8. Identificando as maiores possibilidades - Qual o maior desafio / dificuldade vocês percebem para que esses estudantes se alfabetizem?
9. Considerações finais - Relevância do tema discutido – Qual sua opinião sobre o tema discutido? Sente-se seguro para orientar esse trabalho em suas escolas?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro ter sido devidamente esclarecido (a) sobre a minha participação na pesquisa de dissertação desenvolvida pela mestrandia Flávia Aparecida de Souza Borges, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Laura Silveira Botelho. Estou ciente de que o estudo em questão objetiva a realização de uma pesquisa no intuito de identificar, a partir de referenciais teóricos e da análise de dados coletados com os EEB que atuam em escolas que ofertam o EF, ações e estratégias pedagógicas que possam ser implementadas pelas equipes escolares visando a redução do índice de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano do EF nas escolas jurisdicionadas à SRE Pará de Minas. Desta forma, autorizo a gravação em vídeo da entrevista, das escritas, pois a minha identidade será preservada. (Título IV – g: A garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa)

Pará de Minas, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

Referência: Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, que trata da aprovação e normas reguladoras de pesquisas envolvendo pessoas.