

**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**

Alexander Pereira Frade

**A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor
Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade**

Juiz de Fora
2019

Alexander Pereira Frade

**A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor
Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade**

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

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)

Frade, Alexander Pereira.

A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo : um desafio para os gestores da atualidade / Alexander Pereira Frade. -- 2019.

141 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. Educação. 2. Leitura e escrita. 3. Práticas leitoras. 4. Letramento. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

Alexander Pereira Frade

**A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor
Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade**

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

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

Prof. Dra. Laura Silveira Botelho

Prof. Dra. Ilka Schapper Santos

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

Dedico esta dissertação à minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta jornada, com carinho e compreensão. E a todos que contribuíram para esta vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me proporcionar a oportunidade de participar desta experiência e estar presente em todos os momentos dessa trajetória.

À minha esposa Ana Paula Ferreira Frade e a meus filhos Ana Rita Ferreira Frade e Arthur Ferreira Frade, pelo incentivo e amor que sempre me dão. Agradeço imensamente pela compreensão, principalmente nos períodos em que estive ausente, devido aos momentos presenciais.

A meus pais, Raimundo e Maria das Graças, e aos irmãos Alisson, Alan e Aline, por me entenderem e apoiarem as minhas escolhas.

À minha orientadora, professora Dra. Laura Silveira Botelho, pelos ensinamentos, incentivos e oportunidade de convivência e aprendizado. À professora Dra. Ilka Schapper Santos, ao professor Dr. Leosmar Aparecido da Silva e à Dra. Camila Gonçalves Silva Figueiredo, por terem contribuído com importantes ensinamentos para a realização desta pesquisa.

Aos professores, à especialista e a todos os servidores da escola, que participaram direta ou indiretamente da pesquisa de campo deste caso de gestão.

Aos professores e tutores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que me oportunizou participar deste programa de mestrado.

Aos colegas do mestrado, pela parceria, amizade e incentivo durante todas as fases deste curso. Enfim, a todos que contribuíram para o desenvolvimento deste processo de pós-graduação.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000, p.67).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida a partir do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF, tem como objetivo discorrer acerca das dificuldades dos alunos que chegam ao 6º ano, à Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, sem consolidar as habilidades necessárias de leitura e escrita, e permanecem com essas defasagens no decorrer dos anos/séries. Nesse sentido, investigamos quais têm sido os obstáculos para solucionar o problema da defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo. Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa a partir da alfabetização e letramento, tendo como aportes teóricos os estudos realizados por autores, como: Costa Val (2006), Kleiman (2007), Soares (2003), Botelho (2011), dentre outros. Os procedimentos de pesquisa se deram, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, dos projetos desenvolvidos pela escola para este fim, bem como por meio de dois instrumentos de pesquisa: Sessão Reflexiva, realizada com alunos; e um Grupo Focal, feito com os professores e especialista envolvidos nesse processo de aquisição da leitura e escrita da escola cenário desta pesquisa. A partir dos dados obtidos com o grupo focal e com a sessão reflexiva, pudemos relacioná-los com os resultados da escola. Ademais, realizamos uma análise com base nos autores estudados na revisão bibliográfica. Percebemos que os estudantes são alfabetizados, entretanto, o maior problema são as práticas de leitura trabalhadas pelos professores, bem como a metodologia utilizada, que não é embasada nas teorias do letramento. Isso é um entrave para o desenvolvimento dos alunos, visto que os próprios estudantes sinalizaram que, muitas vezes, o que é estudado é muito longe da realidade deles.

Palavras-chave: Educação. Leitura e escrita. Práticas leitoras. Letramento.

ABSTRACT

The present dissertation was conducted within the scope of the Professional Master's course in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Public Policies and Evaluation of Education Center at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). It has the objective of understanding the main difficulties faced by the students who achieve the Sixth Grade at the State School Professor Benjamin Araújo without the needed skills in reading and writing. So, we investigate which have been the obstacles for solving the problems related to the gaps in reading and writing of some students from the investigated school. To do so, this research is based on concepts of literacy by authors, such as Costa Val (2006), Kleiman (2007), Soares (2003), Botelho (2011), among others. The research procedures were based on the results of the internal and external evaluation and on the developed projects by the school. Besides, there were also applied the methodologies: Reflexive Session with students; and Focal Group, with teachers and specialists involved in the reading and writing acquisition process. Through the obtained data with the focal group and the reflexive session, we could relate the findings with the school's results. It was also made an analysis based on the studied authors. According to the research, we could understand that the students are literate, however, the reading practices are still a problem, so it is the used methodology, which is not based on the literacy theories. This is a challenge for the students' development because even they have expressed that sometimes the topic studied is not related to their reality.

Keywords: Education. Reading and Writing. Reading Practices. Literacy.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 9º ano (2014) – das escolas mineiras	29
Figura 2 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 7º ano (2015) – das escolas mineiras	30
Figura 3 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 9º ano (2016) – das escolas mineiras	30
Figura 4 - Percentual de alunos por níveis e padrão de desempenho em Língua Portuguesa da SRE de Nova Era – 9º ano 2014/2016 e 7º ano 2015.....	35
Figura 5 - Proficiência média em Língua Portuguesa das escolas sob a jurisdição da SRE de Nova Era	37
Figura 6 - Número de alunos por sexo da E.E. Professor Benjamim Araújo	42
Figura 7 - Cor autodeclarada dos alunos.....	42
Figura 8 - Ideb da escola e projeção de metas até 2021.....	43
Figura 9 - Distorção idade-série/ano.....	44
Figura 10 - Nível de aprovação da escola.....	45
Figura 11 - Resultado Simave/Proeb 2016 – Língua Portuguesa	46
Figura 12 - Procedimentos de leitura/resultado Simave/Proeb 2016 – 9º ano	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Proficiência em Língua Portuguesa por nível de escolaridade das escolas mineiras.....	28
Gráfico 2 - Desempenho dos alunos do 6º ano, da E. E. Professor Benjamim Araújo por escala de proficiência – 2018.....	50
Gráfico 3 - Desempenho dos alunos da turma do 6º ano, da E. E. Professor Benjamim Araújo, por escala de proficiência – 2017.....	51
Gráfico 4- Resultado por descritor da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, da turma do 6º ano/2018 da E. E. Professor Benjamim Araújo.....	52
Gráfico 5 - Resultado, por descritor, da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, da turma do 6º ano/2017 da E. E. Professor Benjamim Araújo.....	53
Gráfico 6– Desempenho da turma 7002/2017 da E. E. Professor Benjamim Araújo.....	63
Gráfico 7 - Desempenho da turma 6002/2016 da E. E. Professor Benjamim Araújo.....	64
Gráfico 8 - Desempenho das turmas de 9º ano da E. E. Professor Benjamim Araújo na avaliação externa Simave/Proeb – Período de 2011 a 2016.....	65

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Nº de alunos / 7002 e nível de proficiência – ano 2017.....	62
Quadro 2 – Nº de alunos / 6002 e nível de proficiência – ano 2016.....	63
Quadro 3– Objetivo da sessão reflexiva, a partir das ações discursivas propostas por Liberalli (2008).....	85
Quadro 4– Perfil dos servidores que participarão do grupo focal.....	88
Quadro 5 – Questionamentos realizados aos alunos sobre o vídeo “A coroa do Imperador”	90
Quadro 6 – Indagações feitas na sessão reflexiva, a partir das ações discursivas propostas por Liberalli (2008).....	91
Quadro 7 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional	112
Quadro 8 – Detalhamento da proposta de reorganização dos projetos da escola ..	118

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DAFI	Diretoria Administrativa Financeira
DIRE	Diretoria Educacional
DIVEP	Diretoria de Pessoal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAAE	Programa de Avaliação de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DO BRASIL E DAS ESCOLAS MINEIRAS	19
1.1	O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	20
1.2	O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	24
1.3	O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE NOVA ERA E NAS ESCOLAS DE SUA JURISDIÇÃO.....	33
1.4	A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL.....	39
1.5	EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO.....	49
1.5.1	Resultados nas avaliações internas e externas da escola – 6º ano	49
1.5.2	Projetos e ações da escola, em relação à leitura e escrita	55
1.5.3	Desempenho dos alunos após as ações e projetos da escola	61
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SUPORTE NECESSÁRIO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA	67
2.1	REFERENCIAL TEÓRICO	68
2.1.1	Alfabetização e Letramento	69
2.1.2	Letramento e formação de professores	73
2.1.3	Projetos de Letramento no processo de ensino-aprendizagem	77
2.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	82
2.2.1	Desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa	86
2.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	92
2.3.1	<i>Os Processos de leitura e escrita na E. E. Prof. Benjamim Araújo</i>	93
2.3.2	<i>A Formação de Professores no desenvolvimento das ações escolares</i>	99
2.3.3	<i>Projetos e ações da escola</i>	102
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALIANDO A TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR	109
3.1	CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES	113

3.2	REORGANIZAR OS PROJETOS ESCOLARES	116
3.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIVERSIFICADAS.....	119
3.4	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
	APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E ORIENTADOR PEDAGÓGICO	133
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES E ESPECIALISTA DA ESCOLA	135
	ANEXO A – FICHA DE LEITURA	136
	ANEXO B – DEPOIMENTO DA FAMÍLIA.....	137
	ANEXO C – CRONOGRAMA DE VISITA DA SACOLA.....	138
	ANEXO D – IMPRESSO DE EMPRÉSTIMO DE LIVRO.....	139
	ANEXO E – MÚSICA: PROVÉRBIOS – ADONIRAM BARBOSA.....	140

INTRODUÇÃO

No Brasil, é notório que a educação básica se encontra em uma situação precária, no que se refere aos alunos escolarizados, mas que não são capazes de compreender o que lêem e, muitas vezes, o que escrevem. Para isso, é necessário entender a importância da alfabetização e letramento. Nesse sentido, é preciso compreender as suas diferenciações, além da junção desses dois termos no processo de aquisição do conhecimento em leitura, escrita e interpretação. A alfabetização na idade certa, tão especificada nos documentos normativos da educação, poderá ser efetivamente concluída, caso haja uma visão mais abrangente sobre a alfabetização aliada ao letramento, pautada nas ações que fazem uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora da escola.

Em relação à alfabetização na idade certa, sabemos que esta é uma premissa na educação, visto que a etapa de alfabetização é imprescindível para o sucesso em toda trajetória escolar de qualquer estudante. Se o aluno não adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever com fluência, na idade certa, ele terá muitas dificuldades no decorrer da sua vida escolar. Por exemplo, um estudante que chega ao Ensino Fundamental – Anos Finais, sem ser alfabetizado, acaba ficando “excluído” na sala de aula, pois, neste nível de escolaridade, cada professor possui uma formação específica e não consegue trabalhar a alfabetização de forma consistente e objetiva.

A questão da alfabetização na idade certa está bem fundamentada em vários documentos que tratam desse quesito. Como exemplo, podemos citar a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria de Estado de Educação (SEE), que deixa claro que o aluno deve ser alfabetizado até os 8 anos de idade (final do ciclo de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais) (MINAS GERAIS, 2012). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também vem corroborar com a questão da alfabetização, reduzindo o tempo para que o discente seja alfabetizado. Este documento prevê que o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Assim, fica claro que a questão da alfabetização está mais uma vez sendo colocada como foco principal dos professores nos dois primeiros anos da Educação Básica.

No entanto, apesar de várias legislações e ações em prol da consolidação das habilidades de leitura e escrita até aos 8 anos de idade, a realidade das escolas brasileiras está bem longe do que prevê estes documentos oficiais. O que vemos são alunos chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental (com no mínimo 11 anos de idade) com uma grande defasagem em leitura e escrita.

A partir desta informação, apresentamos a Escola Estadual Professor Benjamim Araújo. Esta instituição recebe, anualmente, uma parcela de discentes do 6º ano que não possui um nível satisfatório de leitura, escrita e interpretação. Este dado é obtido a partir de uma avaliação diagnóstica que a escola realiza no início de todo ano letivo. A situação se agrava, quando se percebe que estes alunos específicos terminam o 9º ano sem consolidar essas habilidades, ao considerarmos todos os relatórios pedagógicos feitos bimestralmente, durante a trajetória escolar de cada um deles.

Há dois anos, a escola tem realizado trabalhos diferenciados com esses alunos, através dos professores efetivos excedentes (que atuam como apoio pedagógico), além de projetos da biblioteca, que têm o intuito de auxiliar na consolidação dessas habilidades. No entanto, nota-se que essas intervenções não têm surtido o efeito esperado. Tal afirmação fica evidente, ao analisarmos os boletins pedagógicos destes alunos no decorrer do ano letivo, assim como as avaliações que eles realizam bimestralmente e o desempenho deles na sala de aula.

Tal contexto não pode ser explicado apenas pelo fator da indisciplina, já que acreditamos ser esta uma maneira de eles sinalizarem que não estão conseguindo assimilar o que está sendo solicitado e/ou ensinado. Percebemos que estes discentes, mesmo com um trabalho direcionado, não têm conseguido avançar de forma significativa no quesito leitura e escrita, que tem a função de fazê-los entender o que escrevem ou leem e terem uma visão crítica acerca disso. Diante do exposto, fica evidente que os alunos vão progredindo sem resolver o problema explicitado. Além disso, sabemos que quanto mais há demora para intervir, mais difícil se torna a solução.

Como já foi expresso acima, a escola recebe uma parcela de alunos para cursarem o 6º ano com um nível insatisfatório de leitura, escrita e interpretação. Diante dessa constatação, a partir de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas aos discentes no início de cada ano letivo, a instituição vem buscando trabalhar de forma a suprir a defasagem desse quesito tão importante

para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em todas as áreas do conhecimento.

Assim, a partir das informações supracitadas, temos como questão de pesquisa, neste caso de gestão, a seguinte indagação: quais têm sido os obstáculos para solucionar o problema da defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo?

A partir desta questão de pesquisa, temos como objetivo geral identificar os fatores que contribuem para que os alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, com dificuldades em leitura e escrita, não consigam consolidar essas habilidades, mesmo com um trabalho da escola voltado especificamente para esta questão.

Como objetivos específicos, buscamos: i) descrever os resultados da escola nas avaliações internas e externas, atentando-nos para a questão do desenvolvimento do nível de leitura, escrita e interpretação nesta etapa de ensino; ii) refletir sobre os projetos e ações da escola, que buscam consolidar essas habilidades; e iii) realizar uma análise acerca das ações, funções e especificidades dos referidos projetos.

Em seguida, com base nos referenciais teóricos do tema em questão e nos dados da pesquisa de campo, analisamos o trabalho desenvolvido pelos professores que atuam no apoio pedagógico. Além disso, procuramos entender a visão dos alunos com dificuldades em leitura e escrita sobre este trabalho desenvolvido, bem como os projetos desenvolvidos na instituição para este fim. Finalmente, propomos um plano de ações para minimizar a defasagem de leitura e escrita dos alunos da escola analisada, buscando concretizar o processo de construção do conhecimento desses alunos.

É importante destacar que este trabalho se justifica, uma vez que é necessário descobrir os fatores que contribuem para que os alunos não consigam desenvolver, de forma satisfatória, as habilidades de leitura e escrita, mesmo a escola realizando um trabalho específico para este fim, na tentativa de minimizar estas dificuldades. Esta ação é necessária, visto que se os alunos progredirem nos estudos sem consolidar essas habilidades, provavelmente não conseguirão alcançar êxito pleno nos anos seguintes.

Vale ressaltar, ainda, que ocupo a função de gestor escolar na instituição analisada e é minha atribuição propor ações e medidas para melhorar o processo de

concretização de habilidades e competências dos alunos, no que se refere à leitura e à escrita. Sou licenciado em Letras: Português e suas respectivas Literaturas, bacharel em Estudos Linguísticos, especialista em Língua Portuguesa, Literatura e Artes e mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Como servidor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, possuo dois cargos efetivos como professor de Língua Portuguesa: um na escola cenário desta pesquisa, onde atuo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro na escola de Ensino Médio do município, onde os alunos que finalizam o 9º ano, nesta primeira escola, dão sequência aos estudos do Ensino básico. Enfim, também como professor da Língua materna, sou parte integrante desse processo de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos da escola.

A escola tem o dever de buscar consolidar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, que são pré-requisitos básicos para dar sequência ao processo de aquisição do conhecimento. Kleiman (2007, p.4) nos ensina que:

[...] é na escola (...) que devem ser criados espaços para experimentar formas nas práticas sociais letradas e (...) os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Assim, diante do exposto, é notória a importância de desenvolver, na escola, projetos que visem ao processo de ensino-aprendizagem, articulando ações pedagógicas e práticas de gestão. Dessa forma, é necessário identificar quais fatores contribuem para o não desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita, mesmo com todos os trabalhos realizados na escola para minimizar as dificuldades desses alunos.

Para isso, no capítulo 1, fizemos uma análise da defasagem em leitura e escrita das escolas mineiras, especificando o desempenho do Estado de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Nova Era e das escolas de sua jurisdição, bem como da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, que é o cenário desta pesquisa. Em relação a esta instituição, fizemos uma análise descritiva de seu contexto educacional. Nesse sentido, apresentamos os resultados das avaliações internas e externas, dos projetos e ações da escola, em relação à

leitura e escrita e do desempenho dos alunos após essas ações e projetos da escola.

No capítulo 2, realizamos uma reflexão teórica inicial, buscando analisar os projetos e estratégias de intervenção utilizadas pela escola, que, a princípio, não têm surtido o efeito esperado, apesar de alguns avanços. A discussão teve como base os discursos sobre alfabetização e letramento, a partir de uma base teórica de estudiosos no assunto, com autores como: Soares (2003), Kleiman (2007) e Leite e Botelho (2011). Tais autores especificam que apesar de serem conceitos diferentes, são indissociáveis e devem ser trabalhados de forma complementar.

Em seguida, discorreremos acerca do percurso metodológico que realizamos e apresentamos a análise deste caso de gestão, com dados empíricos, a partir de um grupo focal realizado com professores que atuam no apoio pedagógico, especialista da escola e uma dinâmica intitulada “seção reflexiva”, com alunos com defasagem em leitura e escrita. Logo após, fizemos uma reflexão acerca dos dados empíricos obtidos.

No capítulo 3, após todas as análises realizadas, apresentamos um plano de ação, com o intuito de minimizar a defasagem de leitura e escrita dos alunos da escola analisada, buscando concretizar o processo de construção do conhecimento desses alunos que ainda não alcançaram o nível recomendado para a idade/série em que estão matriculados.

1 A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DO BRASIL E DAS ESCOLAS MINEIRAS

Neste capítulo, realizamos uma abordagem a respeito do desempenho dos alunos em leitura e escrita em âmbito nacional, refletindo acerca das avaliações externas e sua importância para análise e tomadas de decisões sobre a educação do país. Em sequência, buscamos dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no que se refere ao desempenho em leitura e escrita, fazendo alusão à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que preconiza a alfabetização na idade certa e à BNCC, que especifica que o aluno deve estar alfabetizado até os oito anos de idade.

Para tanto, foi realizado um apanhado de dados, em relação aos números de escolas e ao desempenho do estado, com base nos três últimos anos do Sistema Mineiro de Avaliação Educação Pública (SIMAVE), na disciplina de Língua Portuguesa. Ademais, foram também elencados os projetos e ações do Estado, focados no trabalho com a leitura e escrita, nas escolas estaduais. Nosso objetivo, com a apresentação desses dados, foi identificar se essa defasagem em leitura e escrita é comum a todo o Estado e como a rede lida com esses resultados.

Em seguida, apresentamos os dados da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, que a escola cenário desta pesquisa faz parte, em relação às escolas de sua jurisdição e seus resultados em Língua Portuguesa, tendo como referência o resultado dos 3 (três) últimos anos do SIMAVE. Este programa de avaliação tem como ponto fundamental a leitura, escrita e interpretação. Foi realizada, ainda, uma breve descrição do acompanhamento desta instituição, no que tange à realização dos trabalhos e projetos básicos desenvolvidos nas escolas de sua jurisdição.

Dando sequência ao trabalho, foi apresentada a escola cenário da pesquisa, com um breve histórico da instituição, sua infraestrutura, bem como os profissionais que dela fazem parte e os alunos em geral. A partir disso, foram especificados os trabalhos e práticas pedagógicas realizadas na instituição, assim como as dificuldades enfrentadas pela escola, em relação à defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos.

Foram apresentadas, ainda, as evidências do caso de gestão, demonstrando que, apesar de todos os esforços da escola para minimizar essa defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos, a instituição não tem conseguido êxito.

Diante disso, esses alunos, a partir de uma legislação específica, estão progredindo de ano/série sem este pré-requisito essencial para o desenvolvimento pleno do estudante.

Para isso, foram especificados os resultados das avaliações internas e externas da escola. A avaliação externa se refere às provas aplicadas pelo SIMAVE, fazendo uma comparação entre Escola, Superintendência Regional de Ensino e Secretaria de Estado de Educação. Em relação aos resultados das avaliações internas, apresentamos o desempenho dos alunos no decorrer do ano, que é dividido em quatro bimestres. A partir da discussão de tais dados, a nossa intenção foi demonstrar que sempre há uma parcela dos discentes que ficam à margem do processo de ensino-aprendizagem, devido a uma grande defasagem em leitura e escrita, que não foi consolidada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Nesta seção, explicitamos os projetos e ações da escola, que têm a função de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, bem como ações específicas que visam a minimizar a defasagem em leitura e escrita dos estudantes que ainda não consolidaram esta etapa do conhecimento. O objetivo aqui foi analisar os projetos e ações desenvolvidas na escola, buscando, a partir dos suportes teóricos, identificar as suas potencialidades e fragilidades. Por fim, buscamos demonstrar que, mesmo com todos os esforços realizados pela escola, com a finalidade de minimizar a defasagem em leitura e escrita, existente em uma parcela dos seus discentes, a instituição não tem conseguido êxito neste quesito.

1.1 O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NO BRASIL E A IMPORTÂNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ler e escrever são habilidades que fazem parte do nosso dia a dia. Entretanto, por mais comum que possa parecer, essa tarefa não é tão simples, uma vez que ela envolve vários fatores, como a consciência fonológica, o princípio alfabético, a decodificação e a fluência, que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos.

É de conhecimento de todos que o desempenho em leitura e escrita, no Brasil, está deficitário, tendo em vista os resultados da Prova Brasil, uma avaliação diagnóstica, em larga escala, que tem como responsável o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo desta

avaliação é analisar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A avaliação é aplicada a cada dois anos, de forma censitária, aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais; e em nível nacional e de maneira amostral, aos alunos do 3º ano do ensino médio. Como a escola cenário de nossa pesquisa é de Anos Finais do Ensino Fundamental, nos ateremos aos resultados do 9º ano.

Segundo o INEP, considerando o resultado da Prova Brasil em 2017, último ano avaliado, percebemos que 34% dos estudantes aprenderam o adequado em Leitura e Escrita. Destes, 6% dos alunos se encontram no nível avançado e 28%, no nível proficiente. 66% dos estudantes possuem alguma defasagem, sendo que 50% estão no nível básico, e 16 %, no insuficiente (INEP, 2018).

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no âmbito nacional, o cálculo é feito a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho na avaliação do Inep, intitulada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2017, o Brasil conseguiu alcançar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a nota 4,7, não conseguindo atingir a meta estabelecida de 5.0.

Ressalta-se, aqui, que o Brasil tem melhorado a cada ano, em relação às notas, conforme podemos observar na tabela 1. No entanto, sabemos que o país ainda tem muito que avançar, visto que o ideal é que se chegue à pontuação 6.0.

Tabela 1– Resultado IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
TOTAL	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7

Fonte: INEP (2018).

Levando em consideração os resultados apresentados sobre o desempenho do Brasil em Leitura e escrita, o Ministério da Educação e órgãos que buscam uma Educação de qualidade para o país estabeleceram alguns documentos normativos para minimizar essa defasagem, como a mudança da LDB, que prevê o Ensino Fundamental de 9 anos, o Pacto nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a BNCC.

A Lei nº 11.274 foi criada em 06 de fevereiro de 2006, com o intuito de alterar o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa mudança, o documento passou a vigorar com a seguinte redação: “[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 2006, p.1). Dessa forma, os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ter duração de cinco anos. Essa ampliação teve como objetivo aumentar o tempo de alfabetização dos estudantes, como uma tentativa de minimizar essa defasagem do ensino, principalmente no que se refere à leitura e escrita.

Como alternativa para diminuir o fracasso escolar e melhorar a qualidade da educação básica no país, desde o ano de 2013, as escolas públicas brasileiras seguem o PNAIC, que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas, de fato, até os 8 (oito) anos de idade, quando estarão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Este projeto foi realizado no governo da presidenta Dilma Rousseff e, até hoje, é aplicado nas escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Há apenas a necessidade de adesão dos estados, distrito federal e, conseqüentemente, das secretarias municipais de educação de todo país. No site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), encontramos que o objetivo geral do PNAIC é:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012, p.1).

Vale ressaltar que esse programa, segundo o site do FNDE, possui uma ajuda de custos para os coordenadores e, em alguns casos, aos cursistas, para que estes frequentem as atividades de formação.

Em relação à alfabetização na idade certa, na busca de minimizar a defasagem dos alunos no período da alfabetização, a BNCC traz uma grande mudança neste quesito. Segundo o documento homologado em dezembro de 2017, o processo de alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e não mais até ao final do 3º ano, como preconiza o Resolução SEE nº 2.197/2012, supracitada (MINAS GERAIS, 2012). A questão da

alfabetização está mais uma vez sendo colocada como foco integral dos professores nos dois primeiros anos da Educação Básica. O texto da BNCC nos traz as seguintes prerrogativas:

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

Percebemos que o Governo Federal tem buscado alternativas para corroborar com o trabalho das escolas, na busca por uma educação de qualidade, assim como diminuir essa defasagem em leitura e escrita presente em todos os estados do país. No entanto, ações mais efetivas precisam ser elaboradas, de forma que essa mudança não seja tão morosa e comece a ser realizada de forma mais rápida.

Para que políticas públicas sejam, de fato, estabelecidas para resolver problemas específicos da educação, uma das alternativas são as avaliações externas, que devem ser aplicadas, e seus resultados, analisados com afinco pelas autoridades competentes e instituições de ensino.

As avaliações em larga escala tentam trazer parâmetros para assegurar a qualidade da Educação, buscando fortalecer o direito a uma educação de qualidade a todos os brasileiros. Os resultados dessas avaliações nos mostram a realidade do ensino, apresentando um panorama do desempenho educacional. Elas ajudam os gestores educacionais a identificar os pontos fortes e fracos de diferentes áreas da Educação, permitindo que se veja onde se está e aonde se quer chegar.

Um ponto interessante a ser considerado, em relação às avaliações externas, é o contexto. Saber analisar os resultados dessas avaliações é fundamental para as tomadas de decisões, de modo que seja possível minimizar os problemas elencados. Em se tratando de contexto, é importante salientar que a análise é muito diferente entre uma escola e outra, uma cidade e outra, um estado e outro. Cada lugar tem as suas especificidades e devemos levar todos esses fatores em consideração, ao se analisar e buscar ações pontuais para cada situação. Ressalta-se, aqui, que apesar das avaliações serem padronizadas, a análise dos resultados deve ser particularizante. De repente, um pequeno avanço que seria quase desconsiderado em determinado lugar, deve ser visto como algo relevante em outro.

Infelizmente, ainda há uma certa ideia de ranquear as escolas, caracterizando a instituição como boa ou ruim, a partir dos resultados dessas avaliações. Esse ranking também acontece nas avaliações mundiais, colocando cada país em uma certa posição, identificando-os, assim, como bons ou ruins, em se tratando de educação. Isso é um problema sério, que deve ser combatido no país e no mundo. As avaliações não devem ser utilizadas para estabelecer disputas entre sistemas de ensino, escolas, países, etc. Ao contrário, devem ser base para o conhecimento das potencialidades e fragilidades do lugar onde estamos. Por meio delas, é possível buscar ações para melhorar a educação e estimular a troca de experiências.

A partir do momento em que compreendermos isso, conseguiremos valorizar as avaliações externas e utilizar toda a sua potência para o bem comum, buscando uma educação de qualidade para todos. É somente por meio de uma boa análise e, sobretudo, da apropriação dos resultados dos dados, que bons exemplos podem ser identificados, estudados, e as boas ideias, adaptadas a vários contextos. É importante salientar que a avaliação externa é apenas um instrumento de análise, mas que não se esgota, em si, tampouco é livre de problemas, de várias naturezas. O importante é entendermos que elas devem ser mais um auxílio na busca pelo bom desenvolvimento das ações pedagógicas das instituições escolares.

Enfim, analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem é um desafio necessário para toda a equipe gestora.

1.2 O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

É público que muitos alunos não conseguem ser alfabetizados na idade certa, e isso tem trazido grandes prejuízos para a sua vida estudantil, na busca pelo conhecimento. Levando-se em consideração a afirmação supracitada, voltamos à questão da importância de se alfabetizar na idade certa. Há alguns documentos normativos que estabelecem isso.

No Estado de Minas Gerais, podemos analisar, por exemplo, a Resolução SEE nº 2.197/2012, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. O Título V, capítulo I, que aborda os ciclos da

alfabetização, afirma que, ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 8 anos de idade), o aluno deve ter consolidado as competências básicas de leitura e escrita. O artigo 60 desta resolução trata da questão da alfabetização aliada ao letramento:

Art. 60 Considerando que o 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. (MINAS GERAIS, 2012, p.10).

Já o artigo 61 estabelece as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada ano deste ciclo de alfabetização, e o parágrafo 1º, deste último artigo citado, prevê todas as habilidades que os discentes devem ter adquirido em Língua Portuguesa até os 8 (oito) anos de idade. (MINAS GERAIS, 2012).

De acordo com o Art. 61, o Ciclo de Alfabetização, no qual os alunos com seis anos de idade ingressam, terá as suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I – 1º ano: a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) conhecer os usos e funções sociais da escrita; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças.

II – 2º ano: a) ler e compreender pequenos textos; b) produzir pequenos textos escritos; c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita; d) ler e escrever palavras e sentenças.

III – 3º ano: a) ler e compreender textos mais extensos; b) localizar informações no texto; c) ler oralmente com fluência e expressividade; d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

§ 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. (MINAS GERAIS, 2012, p.10).

No Estado de Minas Gerais, percebemos que os resultados estão muito aquém das metas, em relação aos níveis de proficiência dos alunos. As escolas mineiras têm buscado, a partir dos resultados das avaliações externas (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB), realizar intervenções pedagógicas, com vistas a minimizar os problemas de aprendizagem identificados.

A Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais conta, segundo dados do Censo Escolar (FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT, 2018), com 2.162.226 (dois milhões, cento e sessenta e dois mil e duzentos e vinte seis) estudantes, distribuídos em 3.622 (três mil seiscentas e vinte e duas) escolas. Estas escolas ficam sob a jurisdição de 47 (quarenta e sete) superintendências Regionais de Ensino. Dessa quantidade de alunos, 537 estão matriculados em pré-escolas, 382.472 se encontram no Ensino Fundamental - Anos Iniciais; 718.601 estão no Ensino Fundamental – Anos Finais; 737.613, no Ensino Médio; 253.952, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 69.051 frequentam a Educação Especial.

A SEE/MG tem buscado melhorar os índices do estado, em relação à aprendizagem global dos alunos. No entanto, apesar dos avanços, percebemos, nos resultados da rede a seguir, que esta ainda precisa buscar alternativas para obter o êxito esperado nos seus resultados.

Apresentamos, a seguir, uma pequena exposição do sistema de avaliação das escolas públicas do governo mineiro, além dos dados da rede Estadual de Educação de Minas Gerais, retirados do sistema de monitoramento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), referentes aos resultados das avaliações externas (SIMAVE/PROEB), dos anos de 2014, 2015 e 2016.

O SIMAVE é responsável pelo desenvolvimento de programas de avaliação integrados. Os resultados das avaliações realizadas servem de base para responder às necessidades de planejamento e ação educacionais, através da realidade da sala de aula, influenciando a definição de políticas públicas para a educação em Minas Gerais.

Com este programa, o Governo de Minas Gerais teve o intuito de criar programas de avaliação que forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. A partir do SIMAVE, professores, especialistas e diretores possuem uma gama de informações para traçar intervenções necessárias, com o intuito de sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Todas as escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais participam deste programa de avaliação. Os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como os do 3º ano do Ensino Médio são avaliados. Três diferentes programas compõem o Simave: o Programa de Avaliação da

Alfabetização (Proalfa); o PROEB; e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) (MINAS GERAIS, 2014).

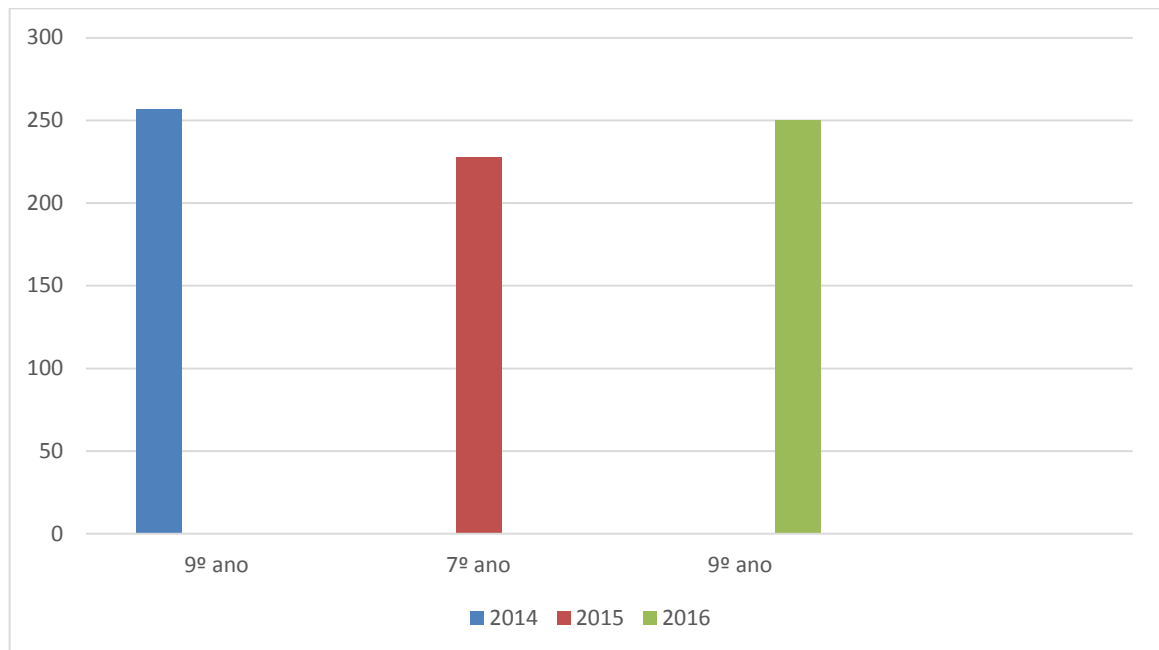
No que se refere à escola cenário desta pesquisa, o PROEB é uma de nossas referências, uma vez que ele está relacionado às avaliações dos 7º e 9º anos. Este é um programa de avaliação da educação básica que tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação às informações de aprovação, reprovação e abandono no Estado de Minas Gerais, podemos fazer uma análise a partir de um gráfico que se encontra no Sistema de monitoramento do CAEd, intitulado “Rendimento combinado do Estado de Minas Gerais”.

Nele, percebemos que a porcentagem de aprovação das escolas mineiras se encontra em 79,49%. Já a reprovação está com 12,01%, e o abandono corresponde a 3,33%. Em se tratando de uma rede tão grande de ensino, como a estadual de Minas Gerais, a taxa de reprovação é algo bem preocupante, visto que esta porcentagem representa aproximadamente 259.683 (duzentos e cinquenta e nove mil seiscentos e oitenta e três) alunos, no ano de 2017, nas escolas estaduais mineiras. Evidentemente, ao se comparar com o Brasil como um todo, os dados do Estado de Minas Gerais não estão tão ruins. No entanto, muitas ações ainda devem ser tomadas para que estes resultados melhorem progressivamente.

Apresentamos, abaixo, os dados obtidos nos três últimos anos da avaliação externa do SIMAVE/PROEB, em relação à proficiência, que mede a aptidão dos estudantes, por meio de testes padronizados. Como a escola cenário desta pesquisa é avaliada a partir dos alunos do 7º ano (em ano ímpar) e do 9º ano (ano par), elencamos a proficiência destes dois anos de escolaridade do estado mineiro.

Gráfico 1- Proficiência em Língua Portuguesa por nível de escolaridade das escolas mineiras



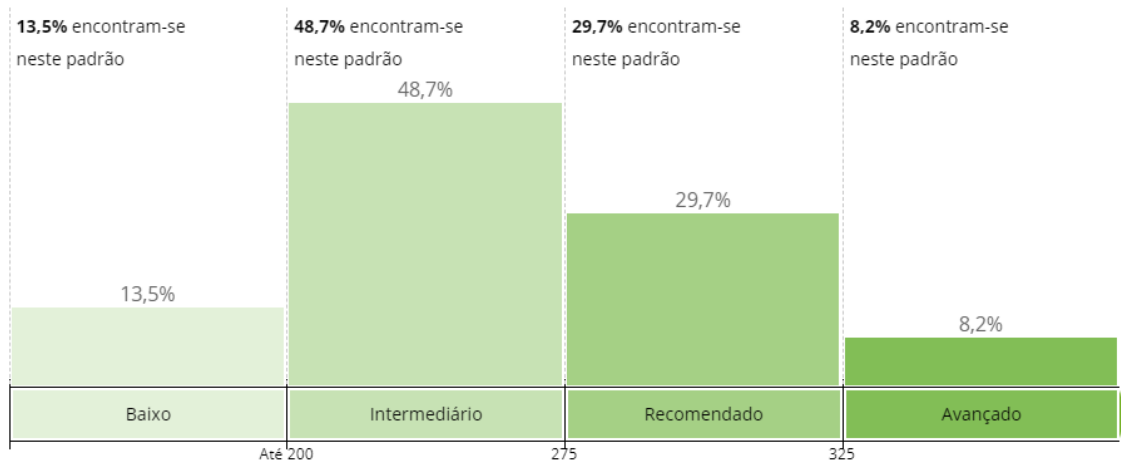
Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

No gráfico 1, percebemos que houve uma decaída no nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa do estado do ano de 2014 para o ano de 2016. Em 2014, os alunos estaduais mineiros alcançaram 256,9 na escala de proficiência, enquanto que em 2016, atingiram 250,1. Quando analisamos o 7º ano, percebemos que o nível cai ainda mais, permanecendo com 227,8 na escala de proficiência. Um fato importante a ser considerado aqui é que, no ano de 2015, foi a primeira vez que os 7º anos das escolas mineiras realizaram a avaliação externa, o que talvez justificaria essa queda nos resultados neste ano.

Se analisarmos a proficiência dos alunos mineiros, separando por nível de desempenho estipulado pelo programa de avaliação, perceberemos que, de fato, há muito por fazer para melhorarmos os resultados do estado. Explanaremos, a seguir, o desempenho dos alunos mineiros nos anos de 2014, 2015 e 2016, nas avaliações externas disponibilizados pelo Governo de Minas Gerais.

Na figura 1, apresentamos o percentual dos alunos do 9º ano, por nível e padrão de desempenho, no ano de 2014, das escolas mineiras.

Figura 1 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 9º ano (2014) – das escolas mineiras



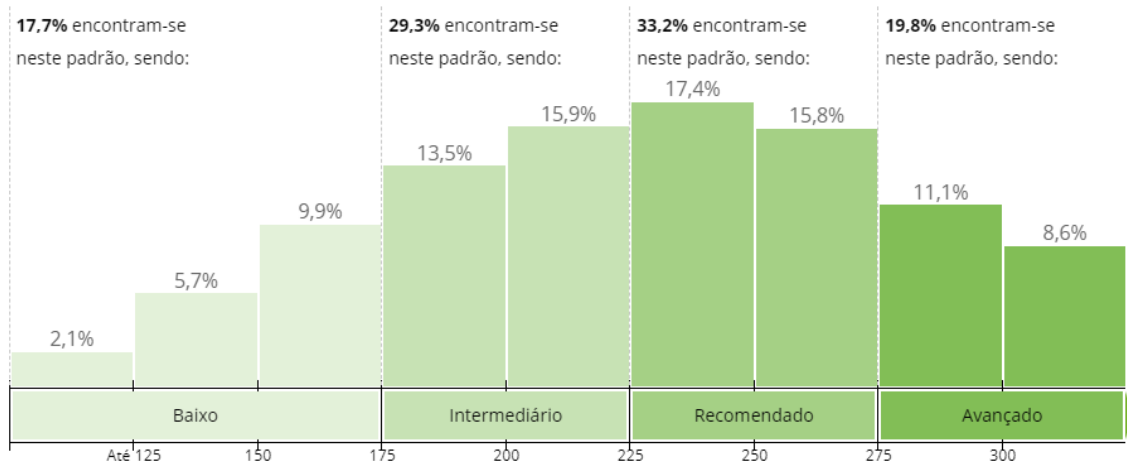
Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Na Figura 1, é possível perceber que, em 2014, as escolas mineiras têm se esforçado para melhorar os seus resultados, mas há muito o que ser feito para alcançar a excelência no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, apesar dos níveis baixos e intermediários corresponderem a um conhecimento bem abaixo do que se espera para um aluno de 9º ano¹, há que se considerar que o nível intermediário corresponde a quase 50% dos alunos, e que estes estão próximos do nível recomendado, que se refere ao conhecimento esperado para a etapa de ensino que o aluno está cursando.

Dando sequência à análise, apresentamos, na figura 2, o percentual dos alunos do 7º ano, por nível e padrão de desempenho, no ano de 2015, das escolas mineiras.

¹ 62,2% dos discentes do estado encontram-se nesta situação.

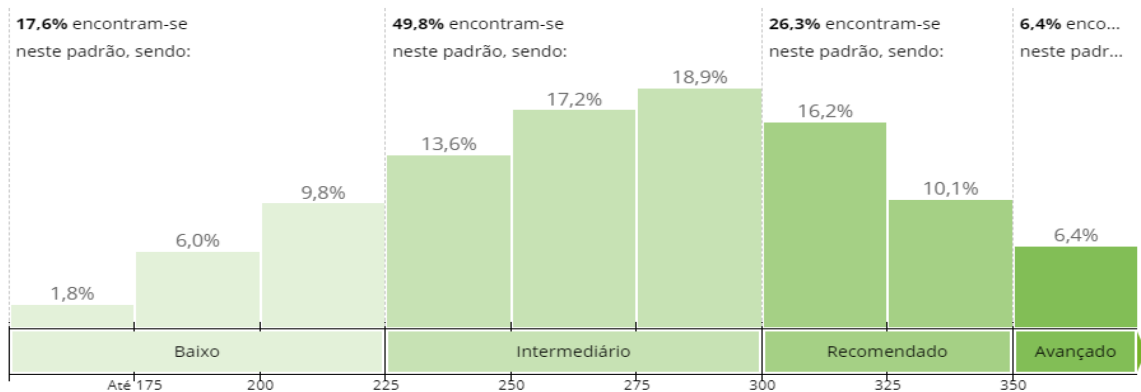
Figura 2 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 7º ano (2015) – das escolas mineiras



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

No ano de 2015, ao analisar os resultados dos alunos de 7º ano das escolas estaduais, percebemos que, apesar do número de alunos no nível baixo ser maior do que do 9º ano do ano anterior, que corresponde a 17,7% dos estudantes, o percentual do nível recomendado, 33,2%, também é maior, o que demonstra um certo avanço das escolas mineiras. Na figura 3, visualizamos o desempenho dos alunos do 9º ano das escolas mineiras no ano de 2016.

Figura 3 - Percentual de alunos por nível e padrão de desempenho – 9º ano (2016) – das escolas mineiras



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Ao analisarmos esta figura, que corresponde ao desempenho do 9º ano em 2016, percebemos que os resultados das escolas mineiras oscilam muito. Isso porque, em 2014, 29,7% dos alunos do 9º ano se encontravam no nível

recomendado. Em 2015, por exemplo, 33,2% dos discentes do 7º ano estavam neste mesmo nível. Já no ano de 2016, 26,3% dos alunos do 9º ano se encontravam neste nível recomendado, que representa aquilo que os estudantes devem saber para o ano/série em que estão cursando.

Vale ressaltar que, nas avaliações de Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB, são trabalhadas questões que envolvem leitura e interpretação. Todas as perguntas são organizadas por descritores, divididos em 6 grupos. São eles: a) Grupo I: Procedimentos de leitura; b) Grupo II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; c) Grupo III: Relação entre textos; d) Grupo IV: Coerência e coesão no processamento do texto; e) Grupo V: Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; f) e Grupo VI: Variação Linguística.

Após análise dos resultados supracitados, apresentamos, a seguir, alguns projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas, que têm o intuito de se trabalhar a aquisição plena das habilidades e competências em leitura e escrita.

Há, atualmente, no Estado de Minas Gerais, três projetos principais, que têm como objetivo desenvolver o pleno domínio da leitura e escrita dos estudantes: Programa Mais Educação; PNAIC e o Projeto de Acompanhamento Pedagógico diferenciado. Vale ressaltar que os três primeiros são iniciativas do Governo Federal, e o último é um projeto específico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Vale ressaltar que, até julho de 2019 esses programas estavam suspensos e não foram realizados. Eles aconteceram até o ano de 2018.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC):

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2019, p. 01).

Este Programa Mais Alfabetização é fundamentado pela LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece o desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo. Para tanto, o MEC garante, no turno regular, um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as

unidades escolares vulneráveis. Segundo o portal do MEC, são caracterizadas, como unidades escolares vulneráveis:

- I - em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II - que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL, 2019, p. 01).

Este programa tem o intuito de fortalecer a gestão das secretarias estaduais e municipais de educação, das instituições escolares e de todo corpo docente das escolas. O apoio financeiro deste projeto se dá, por meio de despesas de custeio, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Este projeto visa atender aos alunos do primeiro ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais). No entanto, percebemos que seu objetivo não tem surtido muito efeito, visto que a realidade nos mostra que muitos alunos chegam até o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais sem estes pré-requisitos básicos.

Segundo o site do FNDE, o PNAIC tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que trabalham nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem, de modo articulado, os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem a ele. (BRASIL, 2019).

Este projeto do MEC tem o intuito de formar professores capacitados para lidar com o processo de alfabetização. Para tanto, é dado um incentivo financeiro² a todos os profissionais que participam desta capacitação, com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Este projeto entrou em vigor a partir da Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a) com alterações da Resolução nº 12, de 08 de maio de 2013 (BRASIL, 2013b), com início em 2014.

O último projeto, que é exclusivo do estado de Minas Gerais, intitulado “Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado - APD”, tem como objetivo promover o avanço da aprendizagem de todos os estudantes do 4º ao 9º ano do

² Bolsas de estudo que variam de R\$ 200,00 a R\$ 1.500,00, dependendo da função que exerce no projeto.

Ensino Fundamental, que não estejam alfabetizados e com defasagem em leitura, escrita e cálculos matemáticos. A partir dos resultados das avaliações diagnósticas, a escola propõe um projeto de melhoria da aprendizagem, visando atender aos estudantes em suas necessidades educacionais. Em seguida, com a lista dos alunos nessa situação e com o projeto elaborado, a Secretaria de Estado de Educação autoriza a contratação de um professor alfabetizador para trabalhar de forma específica com esses alunos.

Nesse caso, há a formação de agrupamentos temporários, ou seja, o estudante não é desvinculado da sua turma de origem, não perdendo o vínculo com os seus colegas e com o professor-regente. Ele participa, em dias e horários estabelecidos, de atividades específicas, considerando o desenvolvimento de competências inerentes ao processo de alfabetização e letramento.

No entanto, mesmo com esses projetos que visam à melhoria dos estudantes, no que se refere à aquisição da alfabetização/letramento, percebemos que ainda há muitos alunos que finalizam o ensino fundamental com defasagem nas habilidades básicas de leitura e escrita. É possível observar que o Estado atua no sentido de melhorar os seus resultados, através de projetos consistentes. Ademais, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além das dependências da escola, mas ainda se faz necessário que haja ações de intervenções mais específicas para minimizar a defasagem de leitura escrita.

1.3 O DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE NOVA ERA E NAS ESCOLAS DE SUA JURISDIÇÃO

A Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, criada em 1970, é identificada como a 24ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais. A SRE Nova Era, conforme Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro 2011 (MINAS GERAIS, 2011a) e Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011b), é subordinada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Situada no município de Nova Era, no Médio Piracicaba, tem sob sua jurisdição 15 municípios e 62 escolas estaduais, 116 municipais e 68 da rede privada. Somando todas as redes de ensino, a SRE de nova tinha sob sua responsabilidade 66.057 estudantes, no ano de 2017.

Conforme o Artigo 70, do Decreto nº 45.849/2011, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município, em consonância com as diretrizes e normas legais inerentes à Educação (MINAS GERAIS, 2011b). A SRE de Nova Era é organizada com a seguinte estrutura: Diretoria Administrativa Financeira (DAFI), Diretoria Educacional (DIRE) e Diretoria de Pessoal (DIVEP).

A DIRE é formada pelas divisões: Divisão de Atendimento Escolar, Divisão de Equipe Pedagógica e Divisão de Capacitação e Recursos Humanos. Além disso, tem como função coordenar as ações pedagógicas, além do atendimento às escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Era. A DIVEP tem como atribuição coordenar as ações inerentes à vida funcional dos servidores e é subdividida em Divisão de Vantagens, Divisão de Pagamento e Divisão de Gestão de Pessoal. Já a DAFI é constituída da Divisão Operacional Financeira (DIVOF) e da Divisão de Infraestrutura.

Como já foi explicitado, a DIRE é o departamento responsável por analisar os dados específicos de desempenho das escolas e da SRE de Nova Era nas avaliações externas e internas, bem como o acompanhamento das ações pedagógicas que auxiliam as instituições no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, os dados das avaliações externas, que se referem a uma média de todas as escolas que fazem parte de sua jurisdição. Para tanto, são elencadas informações relacionadas à aprovação, reprovação e abandono das escolas estaduais do Ensino Fundamental – Anos Finais, sob a jurisdição da SRE de Nova Era.

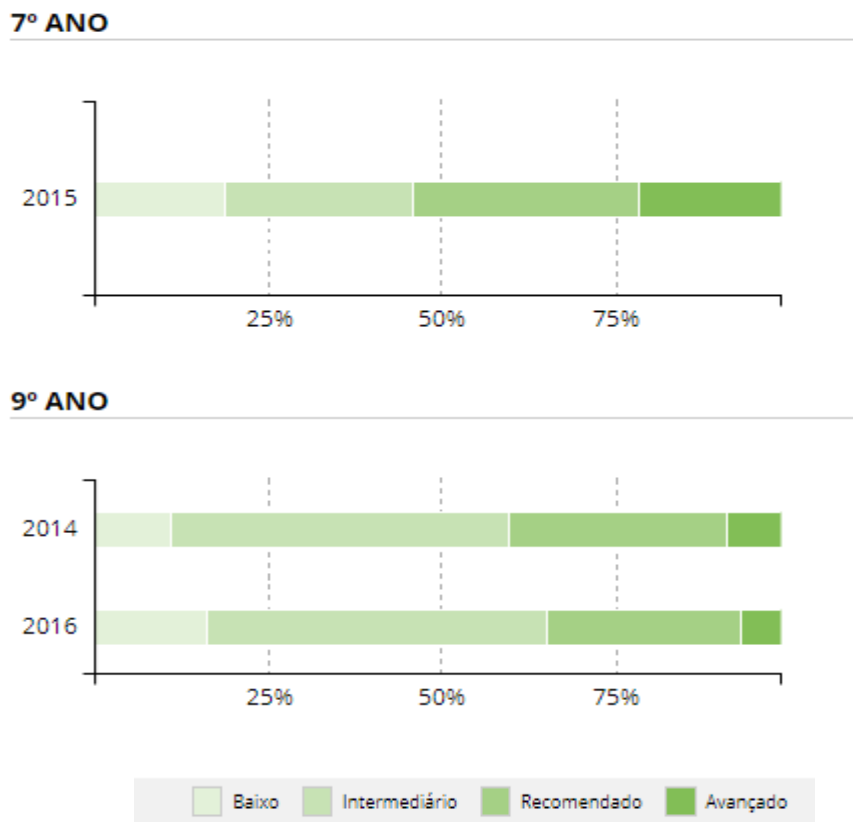
Em 2016, por exemplo, no Sistema de monitoramento, percebemos, através do gráfico disponibilizado pelo CAEd, que as escolas sob a jurisdição desta SRE apresentam uma taxa de aprovação de 81,24%; reprovação de 11,56%; abandono de 2,22%; e o quantitativo de 4,98%, referente a outros casos. Aparentemente, os dados nos indicam um bom desempenho, mas se levarmos em consideração a quantidade de alunos que fazem parte deste nível de Ensino, em todas as escolas desta SRE, o nível de reprovação ainda é bastante alto e é necessário haver intervenções para reduzir esta taxa de reprovação..

Diante desse fato, espera-se que a SRE busque maneiras de intervir no processo educacional, junto às escolas, para que as taxas de reprovação e

abandono diminuem ainda mais. No entanto, percebemos que sempre há uma cobrança para evitar a reprovação, mas não são oferecidas, às escolas, soluções concretas para tal situação. O acompanhamento às escolas é muito superficial, ocorrendo, na maioria das vezes, por telefone e e-mail, devido à falta de recursos e capital humano para acompanhar de perto as escolas.

Diante dessa assertiva, explicitamos, na figura 4, o percentual por nível e padrão de desempenho dos alunos do 7º e 9º ano em Língua Portuguesa, das escolas que fazem parte da SRE de Nova, em que a escola cenário desta pesquisa também está inserida.

Figura 4 - Percentual de alunos por níveis e padrão de desempenho em Língua Portuguesa da SRE de Nova Era – 9º ano 2014/2016 e 7º ano 2015



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

A figura 4 faz referência ao percentual de alunos distribuídos por Padrões de Desempenho, nas avaliações externas realizadas na disciplina Língua Portuguesa. A figura acima representa o nível de desempenho dos alunos do 7º ano em 2015; e

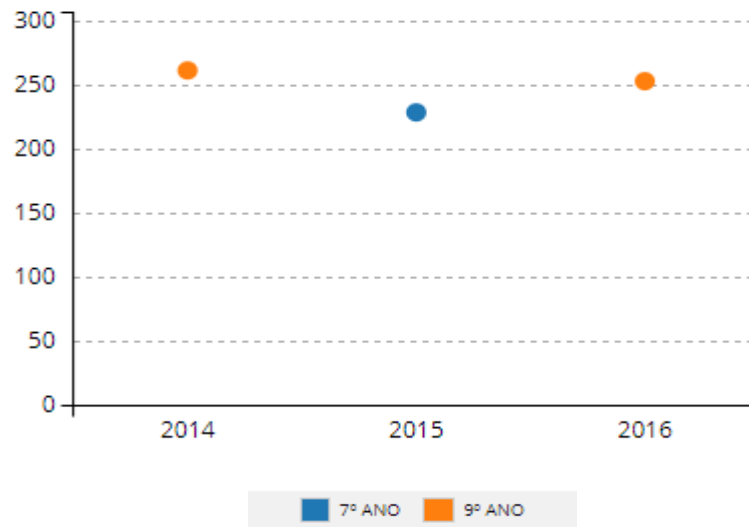
9º ano, em 2014 e 2016, das 62 escolas que fazem parte desta SRE. Cada barra representa o padrão desempenho, que é identificado por sua cor na legenda.

No ano de 2015, percebemos que, no 7º ano, 18,7% dos alunos se encontravam no nível baixo; 27,3%, no nível intermediário; 32,5%, no nível recomendado; e 21,4%, no nível avançado. No 9º ano, em 2014, as escolas da SRE de Nova Era apresentaram os seguintes resultados: 10,9% dos alunos se encontravam no nível baixo; 48,7%, no nível intermediário; 31,5%, no nível recomendado; e 8,8%, no nível avançado. Já no ano de 2016, 16,1% dos alunos se encontravam no nível baixo; 49,1 %, no intermediário; 28%, no recomendado; e 6,7%, no nível avançado.

É importante ressaltar, aqui, que a porcentagem de alunos que se encontram no nível baixo é bastante acentuada, tanto no 7º ano quanto no 9º ano. Tal observação corrobora com a prerrogativa relacionada à educação, que preconiza uma decaída de rendimento das escolas. Esse resultado é preocupante, pois demonstra que houve um aumento do nível baixo, assim como diminuição dos níveis intermediário e avançado. Ressalta-se que o nível baixo representa estudantes que mal sabem ler, escrever e interpretar, se levarmos em consideração a matriz de referência das provas do SIMAVE/PROEB.

Em relação à proficiência média de aptidão dos alunos, a figura 5 demonstra as médias de proficiência em Língua Portuguesa, por etapa de escolarização, nível e edição.

Figura 5 - Proficiência média em Língua Portuguesa das escolas sob a jurisdição da SRE de Nova Era



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Ao analisarmos esta figura, fica claro que há uma queda na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais das escolas sob a jurisdição da SRE de Nova Era. Em 2014, por exemplo, o 9º ano obteve uma proficiência de 261,3. Já em 2017, o resultado foi 252,9 e, em 2016, 251,3. Em comparação, o 7º ano obteve uma proficiência média de 228,6.

O resultado que esta figura nos apresenta é preocupante, visto que, por meio dele, é possível concluir que a proficiência, em Língua Portuguesa, diminui ano após ano, ao invés de aumentar. Logicamente, deve-se levar em consideração que tal oscilação, de um ano para o outro, é compreensiva, visto que os alunos que realizam as provas nunca são os mesmos e, devido a isso, pode acontecer de os discentes de um ano serem mais ou menos proficientes.

Em relação à figura, é necessário explicitar, mais uma vez, que a queda maior, que foi no ano de 2015/7º ano, era esperada, visto que esta foi a primeira vez que tal ano/série realizou esta avaliação externa. As escolas já possuem uma cultura de preparar os alunos do 9º ano para esta prova e não os do 7º ano, como aconteceu neste ano específico. A partir do ano de 2015, ficou especificado que, nos anos pares, a avaliação deveria ser aplicada aos 9º anos e, nos anos ímpares, aos 7º anos.

Pensando que a função das Superintendências é atuar junto às escolas, com o intuito de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o fazer

pedagógico, em prol de uma educação de qualidade, percebemos que o trabalho conjunto desta Instituição com as escolas é muito importante.

A SRE de Nova Era realiza um trabalho à distância, nas escolas estaduais de sua jurisdição, via e-mail, Google Drive e telefone. Raramente, há visita de algum servidor da área pedagógica nas escolas. Em relação ao pedagógico, há uma cobrança intensa quanto aos projetos solicitados pela SRE e/ou pela SEE e, devido à grande quantidade solicitada, a escola não consegue pôr em prática os próprios projetos, que são específicos para a realidade dos alunos matriculados.

Vale ressaltar que, apesar da cobrança, não há um acompanhamento específico relacionado à execução dos projetos. Parece-nos que a maioria das ações solicitadas são para cumprir uma determinada norma. Nesse contexto, a informação acerca da efetividade das ações acaba se tornando irrelevante, ao final de todo o processo.

Muitos projetos, solicitados às escolas, são considerados sem função, na visão da equipe gestora e dos professores. Isso porque, devido ao grande número de solicitações, as escolas acabam não se apropriando, de forma correta, dos resultados, de modo a intervir diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, podemos citar o projeto “Itinerários avaliativos”, solicitado pela SEE/MG e acompanhado pelas SRE’s.

Os Itinerários Avaliativos, desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de MG, em parceria com o CAEd/UFJF, foi uma ferramenta utilizada com o intuito de auxiliar as escolas a se estruturarem, ao articular avaliação externa e interna. Esse trabalho foi organizado, com vistas a permitir que a escola pudesse conhecer os principais fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem e definir prioridades a serem trabalhadas.

O projeto é muito bom, no entanto, foram propostas várias ações, com prazos pequenos para serem realizadas, o que fez com que várias escolas fizessem de forma superficial, somente para cumprir as regras estabelecidas. Aliado a isso, muitos outros projetos foram sendo enviados às escolas para serem realizados, o que atrapalhou ainda mais as ações deste. Vale ressaltar, ainda, que os Itinerários avaliativos foram lançados para as escolas em um período bastante tumultuado, com atrasos e parcelamentos de salários, o que desmotivou muitos servidores.

Enfim, quando falamos que muitos projetos propostos são sem função, queremos dizer que acabam não surtindo efeito nas escolas, não sendo relevantes,

devido aos atropelos de projetos e um acompanhamento muito superficial, por parte das instâncias superiores. Os resultados também são pouco aproveitados pela escola, devido ao tempo escasso pelas outras demandas.

Seria interessante que houvesse um acompanhamento mais próximo dos projetos desenvolvidos por todas as escolas de Minas Gerais, que, como vimos, não conseguem atingir os resultados esperados. Além disso, seria mais prudente e proveitoso que as escolas desenvolvessem mais iniciativas próprias, relacionadas à realidade particular de cada uma, já que existem contextos distintos nas escolas do Estado de Minas Gerais.

1.4 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL

A cidade de Dionísio, onde se localiza a escola cenário do caso de gestão que ora apresentamos, é situada no interior de Minas Gerais e possui aproximadamente nove mil habitantes. É próxima à região do Vale do Aço e se localiza a leste da capital do estado, distanciando desta cerca de 160 km. A pecuária e a agricultura representam um dos setores mais relevante na economia do município. A principal fonte de emprego da cidade são as instituições públicas (escola e prefeitura) e os pequenos comércios locais. Em relação à educação, os níveis de ensino são divididos por escola, visto que a cidade possui apenas três instituições: uma escola municipal da educação infantil, até o 5º ano; uma estadual, do 6º ao 9º ano; e outra estadual, de Ensino Médio.

A escola cenário desta pesquisa é estadual e atende os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Denominada Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, possui 210 alunos matriculados em 07 turmas: duas de 6º ano; uma de 7º; duas de 8º; e duas de 9º ano. A escola fica localizada em uma praça da cidade, que é um local de brincadeiras de crianças, durante os finais de semana. É um local sossegado e quase não há interferência de barulho externo.

Em relação ao quadro de pessoal da instituição analisada, esta é composta por: 01 (um) diretor, 01 (um) secretário, 01 (um) supervisor pedagógico – que atende os dois turnos, 15 (quinze) professores, 02 (dois) bibliotecários, 02 (dois) auxiliares de secretaria e 05 (cinco) auxiliares de serviços de serviços gerais, totalizando 26 (vinte e seis) servidores.

Já em relação à estrutura física, a instituição é composta por: 07 (sete) salas de aula, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala para a secretária, 01 (uma) sala de especialista, 01 (um) laboratório de informática com 15 computadores, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) cantina, 01 (um) almojarifado, 01 (uma) instalação sanitária masculina, 01 (uma) feminina e 01 (uma) quadra. As dependências da instituição são limpas, organizadas, com boa iluminação e ventilação. Possui também TV, DVD, projetor de mídia, internet, máquinas copiadoras, impressoras, bebedouro e ventiladores.

Os professores são todos habilitados para o conteúdo que lecionam, ou seja, cada um tem a devida licenciatura na disciplina em que trabalha. No quadro 2, apresentamos a descrição da formação dos docentes da escola.

Quadro 2 - Lista de servidores / disciplina/ formação

Professor	Disciplina	Formação
Alessandra Paula Oliveira e Souza	Língua Portuguesa	Licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Ana Paula Ferreira Frade	Língua Portuguesa e Ensino Religioso	Licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Pós Graduação em Ensino Religioso.
Edilene Figueiredo Coura	Matemática	Licenciatura plena em Matemática e física.
Taís Rodrigues Garcia	Matemática	Licenciatura plena em Matemática e física.
Francinete Oliveira Bastos Garcia Bicalho	História	Licenciatura plena em História
Luzia Maria de Castro	História	Licenciatura plena em História e licenciatura curta em Geografia.
Edilma Marina Vieira Martins	Geografia	Licenciatura plena em Geografia.
Lucilene Natalina da Silva	Ciências	Licenciatura plena em Ciências Biológicas.
Zilda de Freitas Martins e Andrade	Língua Inglesa	Licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Pedro Henrique Vieira Gregório	Educação Física e Arte	Licenciatura plena em Educação Física. Pós graduação em Arte

Fonte: Arquivo da escola (2019).

Estes servidores foram alunos da escola e, ao terminar o ensino médio na cidade, fizeram o curso superior nos municípios vizinhos, como João Monlevade, Coronel Fabriciano, Caratinga, dentre outros. Ainda estudantes, começaram a ser contratados para substituir professor na escola e, hoje, todos são efetivos, por concurso público, e, portanto, fazem parte do quadro permanente de servidores da escola, lotados na Secretaria de Estado de Educação. São, em sua maioria,

mulheres e há um forte sentimento de pertencimento do lugar onde trabalham. Trata-se de uma equipe coesa, sem grandes problemas de relacionamento. No geral, possuem um pouco de resistência em se adaptar a algo novo, mas cumprem as regras e ações pactuadas com a equipe gestora.

Os alunos da escola são, em sua maioria, de classe média baixa. Possuem um comportamento compatível para o nível de ensino que estão cursando, mas nem todos conseguem visualizar um futuro a partir dos estudos. A maioria dos alunos está na idade certa para o ano em que estão cursando. Com exceção da escola, os estudantes não possuem nem um outro tipo de atividade para fazer durante o dia. Alguns ficam muito tempo brincando na rua e, por isso, possuem muita dificuldade em permanecer sentados, dentro de uma sala de aula, prestando atenção no professor ou nas atividades propostas. Isso também é um fator que acaba dificultando o processo de ensino-aprendizagem na escola. Como os alunos não possuem o hábito de ficarem sentados ouvindo alguém, as aulas devem ser preparadas pensando nesse tipo de discente que possuímos e como iremos alcançar o nosso objetivo a partir desta realidade.

No contexto da escola, a participação dos pais é relativamente boa, mas a maioria só vai à instituição se são convocados ou para entrega de boletim, que acontece uma vez por bimestre.

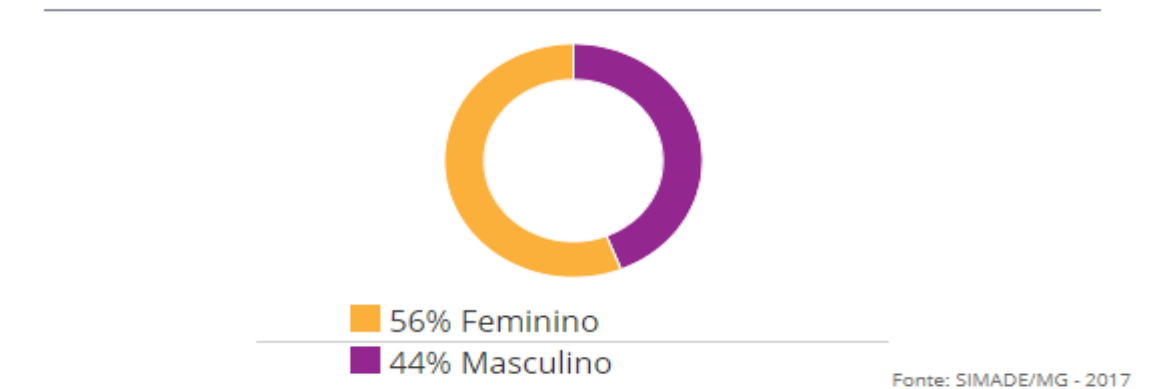
Ao concluírem o Ensino Fundamental, todos iniciam o Ensino Médio em outra escola estadual do município, mas nem todos chegam a concluir este nível de ensino. Dessa forma, acabam ficando apenas com a conclusão do Ensino Fundamental – Anos Finais. Isso muito nos preocupa e nos mostra o quanto é importante os alunos terminarem o Ensino Fundamental com as habilidades de leitura e escrita consolidadas. Além desse motivo, também pensamos naqueles que finalizam o Ensino Médio e continuam os estudos, cursando o Ensino Superior nas cidades vizinhas. Estes últimos também precisam ter conhecimento necessário para prosseguir os estudos de forma satisfatória.

Os poucos alunos que ingressam no curso superior, estudam em instituições superiores das cidades vizinhas, como Ipatinga, que fica aproximadamente 70 km de Dionísio. Vale ressaltar que esses alunos enfrentam muitas dificuldades para prosseguir nos estudos, visto que estudam à noite e vão e voltam todos os dias para o município, utilizando um transporte escolar cedido pela cidade. Chegam em casa

entre uma e duas horas da madrugada, sendo que muitos trabalham nos comércios da cidade para custearem os estudos.

Segundo o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/MG), apenas 16% dos alunos são oriundos da zona rural. Em relação ao sexo dos alunos, o SIMADE/MG – 2017 nos apresenta que a maioria dos alunos são do sexo feminino, como podemos observar na figura 6.

Figura 6 - Número de alunos por sexo da E.E. Professor Benjamim Araújo



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Em relação à cor autodeclarada dos alunos matriculados na escola cenário desta pesquisa, percebemos que a maioria se considera parda, como podemos identificar na figura 7, também extraído do SIMADE/MG – 2017:

Figura 7 - Cor autodeclarada dos alunos



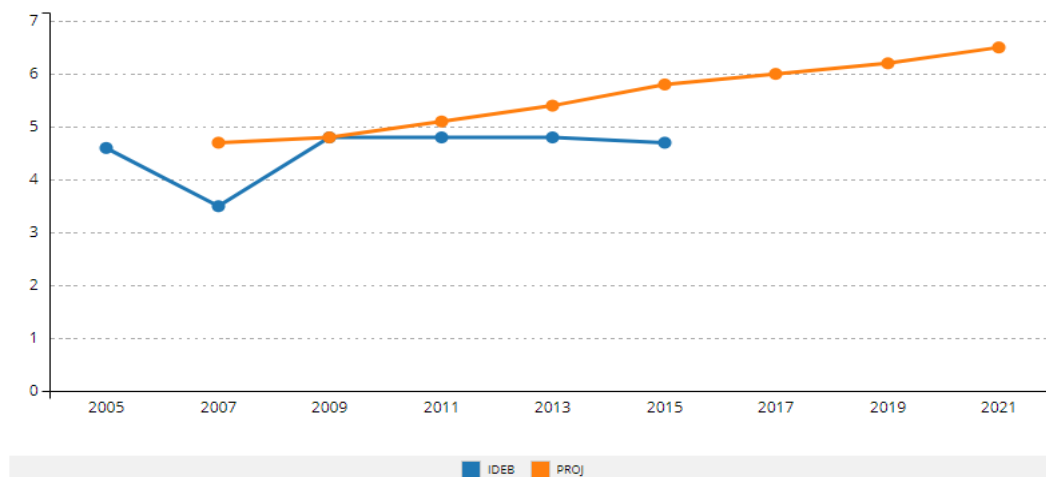
Fonte: SIMADE/MG - 2017

Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018)

A escola tem buscado melhorar os seus resultados e índices educacionais, a partir de um trabalho pautado em projetos que visem ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem o intuito de reunir dois importantes indicadores educacionais: o fluxo escolar, medido através das taxas de aprovação em cada etapa de escolaridade, obtidas através do QeduEscolar; e o desempenho médio dos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações coordenadas pelo Inep – o Saeb e a Prova Brasil. Ele é medido em uma escala que varia de zero a dez pontos e é importante para monitorar a qualidade da educação oferecida. O IDEB da escola, no ano de 2015, último momento em que houve aferição, foi de 4,7, o que configura uma certa defasagem do ensino-aprendizagem da escola, visto que a meta ideal é que as escolas tenham, no mínimo, 6.0. A figura 8, retirada do sistema de monitoramento do CAEd, apresenta a série histórica do IDEB desta escola, bem como as metas estabelecidas.

Figura 8 - Ideb da escola e projeção de metas até 2021.

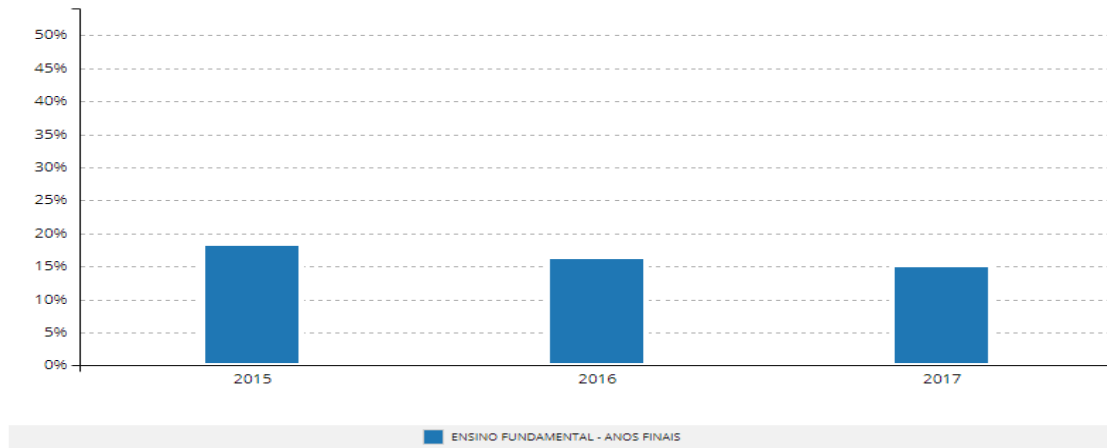


Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Um dos instrumentos para medir o IDEB das escolas é o nível de distorção idade/série/ano. A distorção idade/série/ano da escola também está em um nível considerado bom, apesar de ainda termos alguns alunos nesta distorção. Muitos desses estudantes são aqueles que não possuem os pré-requisitos básicos em leitura e escrita e acabam ficando retidos, por não conseguirem acompanhar o

desenvolvimento das aulas. A figura 9 nos apresenta essa distorção, a partir dos três últimos anos analisados:

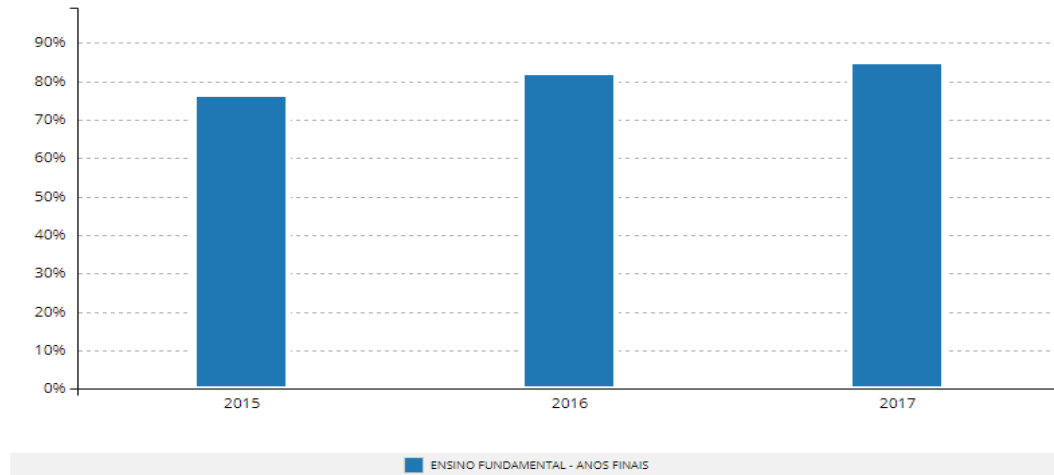
Figura 9 - Distorção idade-série/ano



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

Um dos motivos para que a escola tenha um nível satisfatório de alunos dentro da faixa etária para o ano escolar é a Resolução 2.197, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A escola vem buscando alternativas para sanar estas dificuldades desses alunos, apesar de ainda não termos conseguido êxito pleno em nossos objetivos. Diante disso, os discentes estão sendo aprovados e há um intenso trabalho no ano seguinte, buscando alternativas para melhorar o desempenho deles em leitura e escrita. Dessa forma, ao analisarmos os dados de aprovação da escola, nos três últimos anos, apresentados na figura, vemos que há um alto índice de aprovação. No entanto, os problemas permanecem. Isso nos preocupa muito, visto que os alunos estão progredindo, mas o conhecimento necessário para o desenvolvimento pleno do cidadão está ficando a desejar. A informação supracitada pode ser corroborada pelo figura 10, que representa o nível de aprovação da escola nos três últimos anos analisados:

Figura 10 - Nível de aprovação da escola

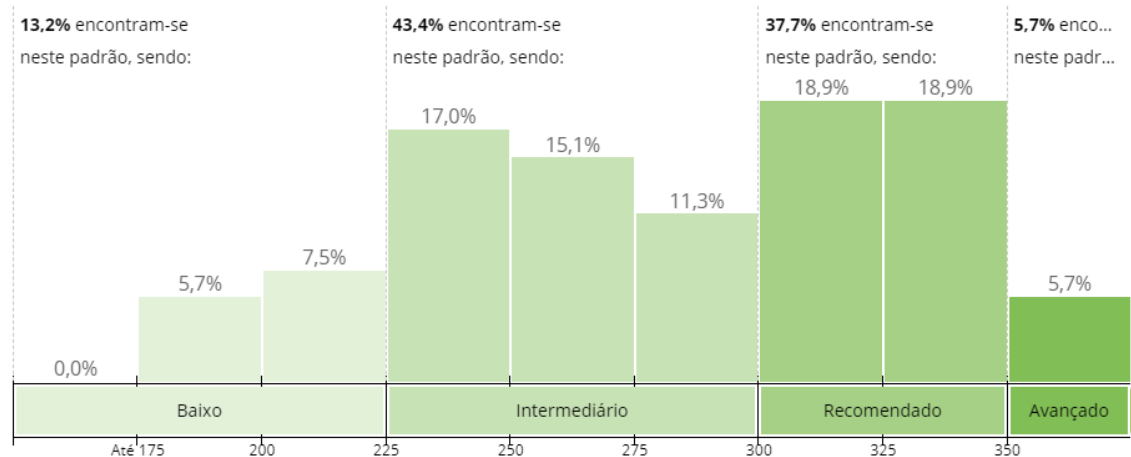


Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018).

É importante salientar que esses alunos, sem pré-requisitos básicos em leitura e escrita, estão progredindo de ano/série, levando-se em consideração o que preconiza a lei citada acima, porque é feito um trabalho diferenciado com eles. A forma de avaliá-los também é bem diferente dos demais. Em sua maioria, são avaliados oralmente ou é feita uma “prova comentada”, em que os professores vão lendo as questões objetivas, uma por uma, opção por opção de resposta, e aguardam que eles marquem, para ir, então, para a próxima questão. O progresso, mesmo que mínimo desses alunos, também é considerado, além de outros requisitos, como: comportamento, vistos, dentre outros.

Analisando o padrão desempenho dos alunos do 9º ano da escola, no ano de 2016, a partir da avaliação externa do SIMAVE/PROEB, percebemos que há um grande número de estudantes que se encontram em um nível bem elementar, no que se refere às habilidades esperadas para um aluno que está terminando o Ensino Fundamental – Anos Finais. A figura 11 demonstra o resultado da avaliação externa de Língua Portuguesa aplicada em 2016.

Figura 11 - Resultado Simave/Proeb 2016 – Língua Portuguesa

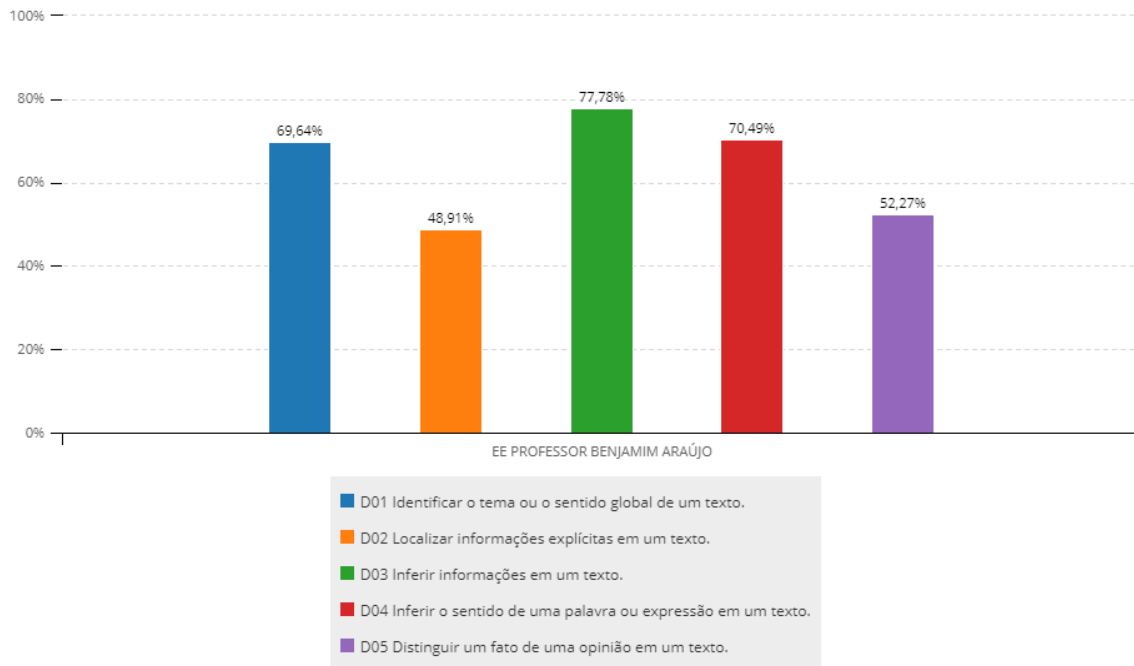


Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018)

Ao analisarmos a figura de rendimento dos alunos na avaliação externa do SIMAVE/PROEB, percebemos que a escola ainda possui 13,2% dos alunos no nível baixo. Isso corresponde a um conhecimento bem elementar da Língua Portuguesa. Poderíamos até afirmar que são alunos que não foram completamente alfabetizados. 43,4% dos estudantes da escola estão no nível intermediário. Neste nível, os alunos possuem um conhecimento básico da língua e sua estrutura, mas este, por sua vez, está muito abaixo do esperado para o ano/série em que estão. Encontram-se no nível recomendado apenas 37,7% dos alunos, e no nível avançado, apenas 5,7%.

Se considerarmos apenas a análise desta figura, vemos que 43,7% dos discentes (nível recomendado + nível avançado) possuem os pré-requisitos necessários para cursarem o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Essa é mais uma evidência de que muitos de nossos alunos estão progredindo de ano/série, sem o conhecimento necessário para um desenvolvimento pleno do conhecimento pretendido e necessário. É importante ressaltar que existe um progresso dos alunos em diversas áreas, como comportamental. Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, ele também acontece, mas em um grau ainda pequeno, devido à falta de habilidade em leitura e escrita. Corroborando com essa informação, apresentamos a figura 12, que expõe o resultado da avaliação externa, aplicada em 2016, no que se refere aos procedimentos de leitura.

Figura 12 - Procedimentos de leitura/resultado Simave/Proeb 2016 – 9º ano



Fonte: Sistema de Monitoramento CAEd (2018)

A figura acima apresenta um dos itens avaliados na avaliação externa do SIMAVE/PROEB, que se refere aos procedimentos de leitura. Todos os descritores avaliados se referem à leitura e interpretação. Nesta figura, vamos nos ater a um descritor aparentemente fácil, que qualquer aluno alfabetizado possui, que é localizar informações explícitas em um texto. Neste item, podemos perceber que menos de 50% (48,91%) dos alunos conseguiram identificar o que foi demandado. Esta porcentagem e outros elementos, como o desempenho em sala de aula, demonstram que há muito por fazer, em relação à leitura e à interpretação.

Um fato interessante a ser levantado é que, apesar de os discentes não atingirem um percentual considerável, ao localizar informações explícitas no texto, eles conseguem inferir informações (77,48%) que vão além do sentido de palavras e expressões, em um contexto (70,43%). Sobre isso, algumas hipóteses são levantadas, como, por exemplo, as questões apresentadas aos alunos, que às vezes evidenciam mais um item e não outro.

A escola tem buscado agir através de intervenções pontuais, no que se refere à proficiência em leitura e escrita de uma parcela dos alunos que ainda não a possuem. No entanto, não temos alcançados o resultado esperado, como ficou comprovado na avaliação externa do SIMAVE/PROEB. Vale ressaltar que a equipe de funcionários da escola é bem coesa, unida e trabalha em conjunto. No entanto,

acredita-se que não estamos conseguindo atingir de forma satisfatória a parte pedagógica.

A especialista em Educação da escola é responsável por produzir todos os projetos, gráficos de rendimento e realiza um estudo bem fundamentado nas reuniões de módulo II, junto à equipe de professores. Porém, ela não tem a habilitação em pedagogia. É uma professora de matemática aposentada, que foi diretora desta instituição cenário da pesquisa. Ao aposentar, fez uma pós-graduação em supervisão e orientação e se tornou a especialista em Educação Básica da Escola. Realiza as suas tarefas da melhor forma possível e se esforça para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com esta lacuna de não possuir o curso de pedagogia, que é muito importante para o desempenho de sua função.

Vale ressaltar que o módulo II, especificado acima, que é de responsabilidade da supervisora escolar, é um momento em que os professores se reúnem, com a equipe gestora, para estudo e análise de situações da escola, que precisam ser resolvidas em conjunto, em um momento democrático.

Segundo o artigo 1º. do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004:

[...] a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de vinte e quatro horas compreende: I– dezesseis horas semanais destinadas à docência; II– oito horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.(MINAS GERAIS, 2013, p.1).

Na escola cenário desta pesquisa, o módulo II acontece duas horas por semana, e os professores realizam o que é chamado de “capacitação em serviço”. Nela, analisam os resultados internos e externos da escola, leem e discutem sobre reportagens que saem sobre educação, estudam resoluções e as novas políticas públicas, como a BNCC e os novos currículos. É um momento importante para a escola, mas, infelizmente, é pouco aproveitado pelos professores, talvez pelo cansaço, pois esta reunião acontece toda terça-feira, de 17:30 às 19:30, logo após as aulas do turno vespertino.

Enfim, a partir de toda análise do contexto educacional da escola cenário desta pesquisa, percebemos que a escola busca alternativas para minimizar os problemas da escola, mas nem sempre consegue solucioná-los com eficiência. Assim, fica evidente que é necessário identificar quais fatores contribuem para o não desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita, mesmo com todos os trabalhos realizados na escola para sanar as dificuldades desses alunos.

1.5 EVIDÊNCIAS DO CASO DE GESTÃO

A seguir, são apresentadas as evidências do caso de gestão, demonstrando que, apesar de todos os esforços da escola para minimizar essa defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos, a instituição não tem conquistado os resultados esperados. Nesse sentido, esses alunos, estão progredindo de ano/série sem este pré-requisito essencial para o desenvolvimento pleno do estudante.

1.5.1 Resultados nas avaliações internas e externas da escola – 6º ano

Ao realizar a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, no início de cada ano letivo, percebemos que uma parcela dos alunos do 6º ano que chega à escola ainda não consolidou as habilidades necessárias de leitura e escrita. Muitos discentes leem e escrevem com dificuldade, e isso os deixa com muitas limitações, dificultando o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas do currículo escolar. Os relatórios pedagógicos bimestrais demonstram que tais discentes não progridem de forma satisfatória nestas habilidades, mas mesmo assim avançam na etapa de ensino, embora não neste quesito essencial para o desenvolvimento pleno do estudante.

Como exemplo, podemos citar a avaliação diagnóstica realizada neste ano de 2018 e no ano de 2017, de Língua Portuguesa, para os alunos do 6º ano. Em relação aos resultados alcançados, apresentamos os quadros e figuras a seguir, referentes ao desempenho dos alunos de uma turma do 6º ano.

A tabela 2 apresenta a quantidade de alunos, em cada nível de desempenho estabelecido pelo SIMAVE, da turma do 6º ano, no ano de 2018.

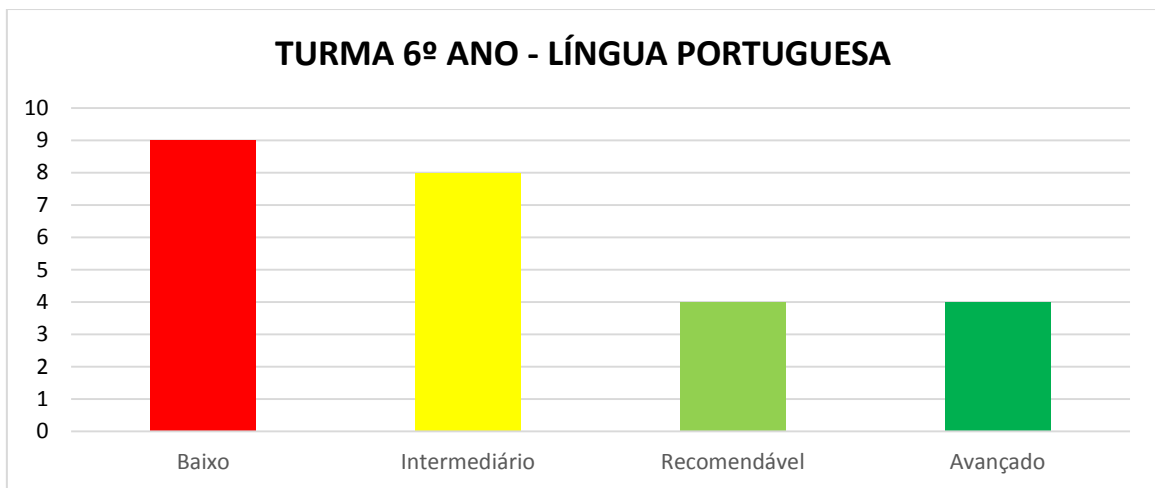
Tabela 2 – Nº de alunos e nível de proficiência – ano 2018

Nível de proficiência	Baixo	Intermediário	Recomendável	Avançado
Nº de alunos por nível	9	8	4	4

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

O gráfico 2 representa o número de alunos em cada nível de desempenho estabelecido pela avaliação externa do 6º ano, no ano de 2018, demonstrado no quadro 4 acima. Representamos o desempenho dos alunos do 6º ano da escola, por escala de proficiência, no ano de 2018.

Gráfico 2 – Desempenho dos alunos do 6º ano, da E. E. Professor Benjamim Araújo por escala de proficiência – 2018



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme podemos observar no gráfico, do total de 25 (vinte e cinco alunos) de uma turma do 6º ano, do ano de 2018, da instituição analisada, 17 (dezessete) discentes ficaram posicionados com um nível abaixo do recomendável. Esse número corresponde a 68% dos estudantes analisados. É importante ressaltar que há muitos alunos no nível intermediário, o que nos indica que podem passar para o nível recomendado com mais facilidade. O que é preocupante é o fato de o nível baixo estar maior do que os outros níveis.

Dando sequência à análise, apresentamos o quadro 5, que representa a quantidade de alunos do 6º ano, no ano de 2017, identificados por nível de proficiência na avaliação externa do SIMAVE.

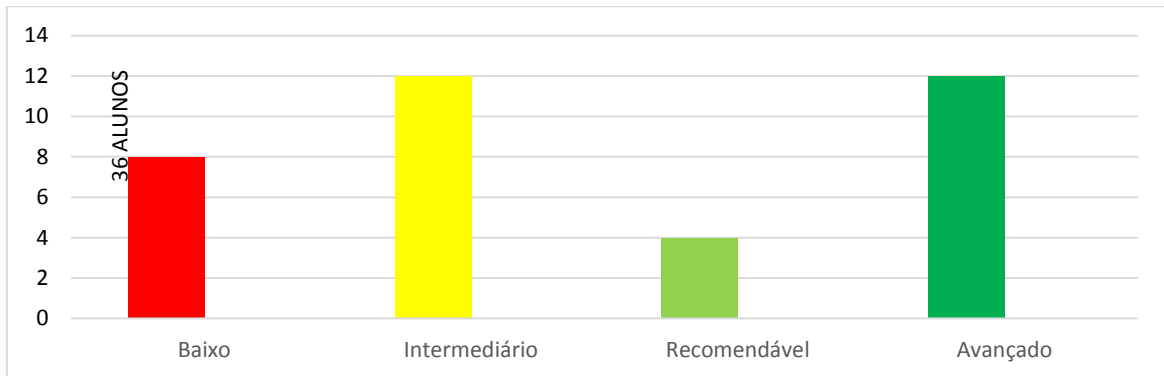
Tabela 3 - Nº de alunos e nível de proficiência – ano 2017

Nível de proficiência	Baixo	Intermediário	Recomendável	Avançado
Nº de alunos por nível	8	12	4	12

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

A figura 14 representa, em forma de gráfico, o desempenho dos alunos identificados no quadro 5, buscando facilitar a análise e compreensão dos resultados por nível de desempenho.

Gráfico 3- Desempenho dos alunos da turma do 6º ano, da E. E. Professor Benjamim Araújo, por escala de proficiência – 2017



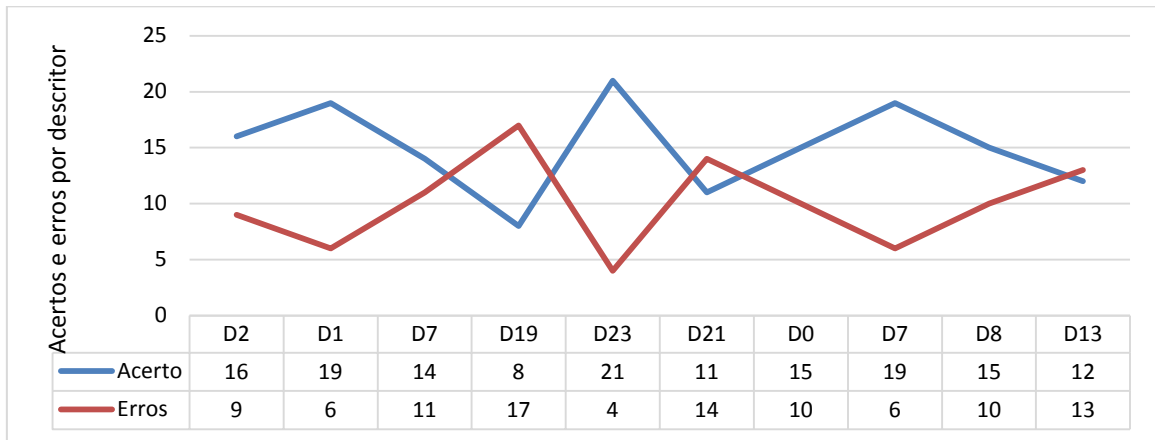
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste gráfico, que corresponde aos resultados da avaliação diagnóstica do 6º ano do ano de 2017, percebemos que, do total de 36 (trinta e seis alunos) da turma, 20 (vinte) estudantes ficaram posicionados em um nível abaixo do recomendável, o que corresponde a 55,55% dos discentes.

Ao compararmos os resultados da avaliação diagnóstica realizada com os alunos do 6º ano nos anos de 2017 e 2018, percebemos que a quantidade de alunos que chegam ao Ensino Fundamental II, sem consolidar habilidades básicas de leitura e escrita, é considerável e está aumentando de um ano para o outro. Neste ano, apesar do nível baixo ter sido menor do que o de 2018, nos dois anos analisados mais de 50% dos alunos se encontram em um nível abaixo do recomendável.

O gráfico 4 demonstra o resultado, por descritor, dos alunos do 6º ano, no ano de 2018.

Gráfico 4- Resultado por descritor da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, da turma do 6º ano/2018 da E. E. Professor Benjamim Araújo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para elucidar o resultado apresentado nas figuras, a tabela 4 especifica cada descritor, com o gabarito e a quantidade de acertos e erros, em cada descritor elencado na avaliação diagnóstica realizada pelos estudantes.

Tabela 4– Descritores analisados na avaliação diagnóstica – ano 2018

Questão	Descritor	Gabarito	Acertos	Erros
01	(D2) Localizar informações explícitas de um texto.	B	16	09
02	(D1) Identificar um texto ou o sentido global de um texto.	D	19	06
03	(D7) Identificar a função de texto de diferentes gêneros.	B	14	11
04	(D19) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	C	08	17
05	(D 23) Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.	D	21	04
06	(D21) Reconhecer o efeito de sentido, decorrente do uso de pontuação e de outras notações.	B	11	14
07	(D0) Compreender frases ou partes que compõem um texto.	A	15	10
08	(D7) Identificar a função de texto de diferentes gêneros.	A	19	06
09	(D8) Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	B	15	10
10	(D13) Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A	12	13

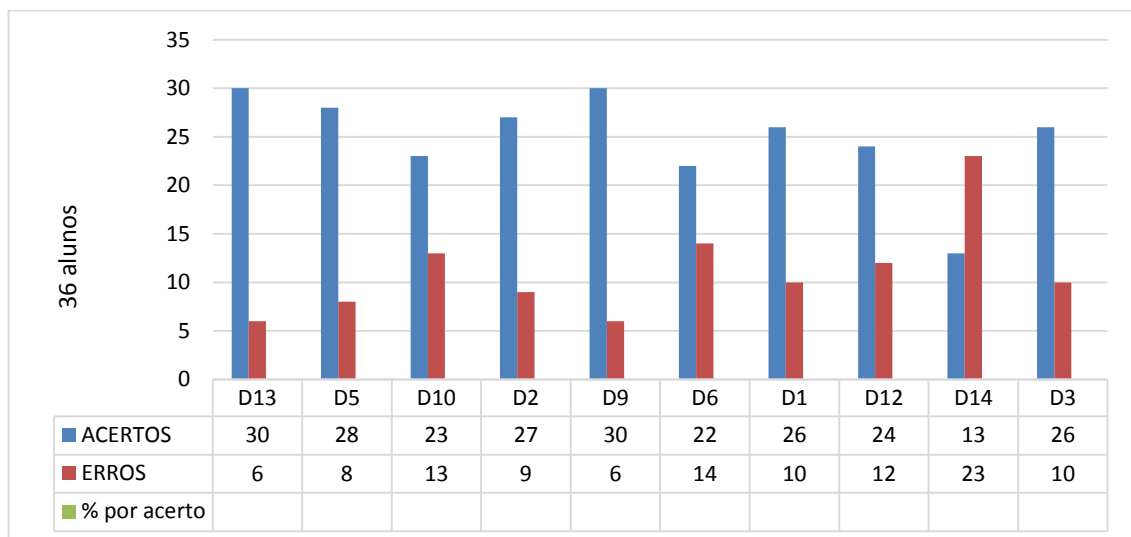
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

Pela tabulação, na tabela 4, percebemos que o descritor D23 foi o que teve o maior número de acertos, 21, o que corresponde a 84%, seguido dos descritores D1, com 76% acertos; D7, com 76% de acertos; e D2, com 64% de acertos. Os descritores D0 e D8 tiveram 60% de acertos e, dessa forma, encontram-se em fase de consolidação. Por fim, os descritores mais críticos são o D13, com 48% de acertos; D21, com 44% de acertos e D19, com 32% de acertos.

Os resultados, portanto, mostram que um grande número de alunos, do 6º ano de 2018, não tem o domínio esperado para quase a totalidade das questões apresentadas. Ou seja, das 10 questões dadas, em 3 delas o índice de erro foi superior a 50%. levando-nos a concluir que os alunos realmente não possuem, com segurança, os pré-requisitos necessários para a introdução de novos conteúdos, como esperado para o ano/série.

Em contrapartida, no ano de 2017, os estudantes apresentaram um resultado um pouco melhor na avaliação diagnóstica da escola do que no ano de 2018, como podemos observar na gráfico 5.

Gráfico 5 – Resultado, por descritor, da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, da turma do 6º ano/2017 da E. E. Professor Benjamim Araújo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A tabela 5 demonstra quais os descritores foram analisados na avaliação diagnóstica aplicada pela escola, com a quantidade de acertos e erros, buscando elucidar, mais uma vez, a figura 15 supracitada.

Tabela 5 – Descritores analisados na avaliação diagnóstica – ano 2017

Questão	Descritor	Gabarito	Acertos	Erros
01	(D13) Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A	30	6
02	(D5) Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	D	28	8
03	(D10) reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	C	23	13
04	(D2) Localizar informações explícitas em um texto.	A	27	9
05	(D 9) Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	D	30	6
06	(D6) Identificar o gênero de um texto.	A	22	14
07	(D1) Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	C	26	10
08	(D12) Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	C	24	12
09	(D14) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	B	13	23
10	(D3) Inferir informações básicas em um texto.	A	26	10

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

Por meio da tabulação e análise, percebemos que os descritores D2, D9, D1 e D3 tiveram um índice pequeno de erro, abaixo de 27,7%. Os descritores D3, D6 e D12 tiveram um índice de erro superior a 36%. Já o descritor D14 obteve um índice de erro superior a 63%.

A análise da turma do 6º ano do ano de 2017, no que se refere aos resultados da avaliação diagnóstica de 2017, demonstra que os resultados foram melhores que os resultados da turma do 6º ano do ano de 2018. No entanto, muitos alunos necessitam de intervenção na leitura e interpretação básica, pois tiveram um nível de acerto insatisfatório, se levarmos em consideração que o que foi cobrado pertence ao conhecimento que deveria ter sido adquirido no 5º ano do Ensino Fundamental I. Portanto, os elementos exigidos nesta avaliação são essenciais para os mais básicos objetivos do 6º ano, que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação.

Vale salientar que todos os descritores envolvem a questão da interpretação, que só consegue ser atingida se o aluno, além de um conhecimento de mundo e gramatical básico, possuir um nível satisfatório em leitura e escrita.

1.5.2 Projetos e ações da escola, em relação à leitura e escrita

A Escola Estadual Professor Benjamim Araújo desenvolve vários projetos no decorrer do ano letivo, que buscam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É possível citar: “Trânsito na Escola”, “Semana de Educação para a Vida”, “Feira de Ciências”, “Projeto de Leitura”, “Projeto soletrando”, “Biblioteca Itinerante” e “Alfabetizar para Vencer”.

Para o caso de gestão em questão, vamos nos ater aos projetos criados/adaptados pela escola para promover a leitura, como forma de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Tais iniciativas buscam aguçar o desejo pela leitura para aqueles que já consolidaram essa habilidade, assim como auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura para aqueles que ainda possuem defasagem nesse quesito.

O “Projeto de Leitura” da escola tem como único objetivo a leitura deleite. Dentro das aulas de Língua Portuguesa, a professora estabelece uma aula semanal para os alunos irem à biblioteca. Neste dia, os alunos sobem sem material algum e utilizam os 50 minutos para lerem o que quiserem, da forma que quiserem. Os estudantes podem escolher livros, revistas, jornais, poemas, fábulas, cartão de aniversário, convite de formatura, piadas, dentre outros. A leitura é realmente pelo prazer de ler e não como uma obrigação.

O “Projeto Soletrando”, por exemplo, acontece nos moldes daquele que já foi realizado em um programa de televisão. É uma competição, realizada em duas etapas, sendo a primeira por série e turno escolar, e a segunda feita entre dois alunos de cada turma, vencedores da primeira etapa. Podem participar todos os alunos matriculados (do 6º ao 9º ano). Os discentes recebem a lista das palavras (digitadas), com antecedência mínima de sete (7) dias da data marcada para cada etapa.

As palavras a serem soletradas são sorteadas na caixinha e pronunciadas pelo professor regente na 1ª etapa e pelo diretor na 2ª etapa. Caso o aluno não entenda a palavra a ser soletrada, pode pedir para repetir, mas antes de iniciar a

soletração. O educando deve repetir a palavra, soletrá-la e, ao terminar, tornar a repeti-la, indicando que concluiu. Se o aluno se esquecer de pronunciar a palavra antes ou depois de soletrar, não será prejudicado. O participante não pode repetir a letra já soletrada e nem silabar. Caso isso aconteça, a soletração será considerada errada. A acentuação deve ser pronunciada após a letra acentuada ser soletrada. Se o aluno errar alguma letra, acento ou qualquer sinal gráfico (cedilha, hífen, til, acento agudo, circunflexo, etc.), a soletração é considerada errada.

Um outro projeto que vem sendo desenvolvido na escola há dois anos é a “Biblioteca Itinerante”, que tem como público alvo os alunos e seus familiares. É disponibilizado um acervo de títulos capaz de oferecer serviços que contribuam para o processo de formação de leitores.

As atividades previstas no Projeto Biblioteca Itinerante são incorporadas gradativamente nas turmas dos alunos em que as famílias ainda não têm acesso às bibliotecas. Nessa iniciativa, a Biblioteca Itinerante vai para as casas dos alunos e oferece o recurso da leitura às pessoas, acondicionando os livros em uma sacola, usando uma metodologia previamente estruturada pela equipe pedagógica, bibliotecárias e professores, no intuito de atrair o leitor. Durante a execução deste projeto, é analisada a interferência cultural e sua representatividade na alteração positiva do estado psicológico do usuário, o envolvimento das pessoas (alunos e familiares) e se houve uma contribuição para a inclusão social e cultural da comunidade escolar.

O Projeto Biblioteca Itinerante tem como objetivo incentivar o hábito da leitura, promovendo, através de empréstimos de livros, um contato prazeroso com a literatura. Visa mostrar, através do empréstimo de livros à família do aluno, a importância do contato com a literatura, revelando o poder da leitura e da escrita no desenvolvimento e evolução de um povo. Como objetivos específicos, pretendemos promover a interação escola-comunidade, estimular o gosto pela leitura, resgatar a autoestima do aluno, colocando-o como protagonista das ações no processo ensino aprendizagem, respeitar diversidade cultural de cada cidadão, relacionar fatos reais a textos literários, reconhecer diferentes objetivos de leitura, desenvolver a capacidade de concentração, memória e atenção necessária durante o processo de leitura e escrita, encontrar na obra literária oportunidade de prazer e lazer.

Este projeto tem como meta a leitura de, no mínimo, dois livros por bimestre, por aluno, envolvendo todos os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais (6ª

ao 9^a ano). Ademais, procura melhorar o desempenho dos alunos em todas as disciplinas, através da leitura, e inserir os familiares no processo de aprendizagem dos alunos, por meio de tal prática.

Como metodologia, usamos os seguintes procedimentos: decorar a sacola em que serão colocados e emprestados os livros; organizar o livro de registro para empréstimo; explicar aos alunos sobre o projeto, seu processo e seu funcionamento; colocar os livros à disposição dos alunos e orientá-los na escolha; entregar a sacola ao aluno, que a levará para casa, permanecendo com a mesma por uma semana, com o objetivo de interagir com a família. Por fim, o aluno dá um relato, por escrito ou oralmente, contando como a sua família reagiu à leitura dos livros, e a família também dá a sua opinião sobre o projeto.

Durante todo o processo, o aluno é avaliado, sendo observados critérios, como: interesse e participação no projeto e interfências positivas nas aulas. Esperamos que, a cada visita da Biblioteca Itinerante, um número maior de famílias interaja com nossos alunos, proporcionando uma troca efetiva de conhecimentos e propiciando o alcance do objetivo maior do projeto, que é o incentivo à leitura. Podem ser visualizados, nos anexos³, os impressos utilizados na realização desse projeto.

Outro projeto que a escola realiza há três anos é intitulado “Alfabetizar para Vencer”. A proposta deste projeto foi motivada pela percepção de que há alguns alunos da escola, nos anos iniciais do fundamental II, que apresentam muitas dificuldades de aprendizagem. Confiamos que, através de tal iniciativa, podemos contribuir, de forma bastante significativa, para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses alunos, que compõem uma parcela até significativa do total de discentes.

Acreditamos que, para a superação desse tipo de problema, é necessário um planejamento que inclua atividades diversificadas e individuais, estudo constante e dedicação, pois será necessário conhecer e dominar as teorias de aprendizagem, bem como colocá-las em prática, conhecendo também a história familiar do educando, que é o ponto essencial desse projeto.

Dessa forma, trabalhamos de modo interdisciplinar e de maneira mais prática com esse grupo de alunos, para que possamos dar um suporte diferenciado a eles.

³ Anexo A: ficha de leitura; anexo B: depoimento da família; anexo C: cronograma de visita da sacola; e anexo D: impresso de empréstimo de livro.

Há a necessidade de ser no próprio turno, visto que esses alunos específicos, que mais precisam, certamente não voltam à escola no contra turno. Isso porque, alguns residem na zona rural, sendo a sua volta, em um outro turno, impossível. Outros motivo é o fato de muitos não conseguirem ver a necessidade dessa intervenção e, como os pais não conseguem fazer com que voltem no contra turno, a escola teve que se adaptar à realidade, trabalhando com eles, assim, no horário em que são matriculados e que já estão na escola.

Temos como objetivo proporcionar situações de agir-refletir-agir, compatíveis com os objetivos educacionais, metodologias e conteúdos programáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o domínio, por parte dos professores, do conhecimento pedagógico e científico da aprendizagem da criança com dificuldades.

Os alunos selecionados para o projeto são aqueles com dificuldades na leitura e escrita, que apresentam um baixo rendimento nas disciplinas e nas avaliações diagnósticas aplicadas ao início de cada ano letivo. Cada turma é composta por no máximo dois alunos, em sala específica, havendo quadro branco, carteiras, além de contar com materiais de apoio para o professor: jogos, livros, caderno de caligrafia e folhas.

A metodologia do trabalho parte da observação da realidade de cada aluno, uma vez que cada educando é um caso específico. Além disso, ao se buscar uma solução para as dificuldades de aprendizagem, é necessário que haja a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados.

As aulas do projeto acontecem duas vezes por semana, no mesmo turno, uma hora/aula por dia, para cada dupla de alunos ou individual, dependendo do aluno. Há alternância de horários, de modo que seja feito um revezamento com as aulas dos professores titulares. A Direção e especialistas acompanham o desenvolvimento dos alunos, através de visitas e conversas com as professoras, ajudando na realização dos diagnósticos dos alunos participantes do projeto. Vale ressaltar que as professoras que realizam este trabalho são excedentes na escola, ou seja, são servidoras efetivas com um cargo completo (16 horas/aulas semanal), mas que não possuem aulas suficientes para compor a sua carga horária. Dessa forma, cumprem as aulas que faltam como professoras de apoio pedagógico, trabalhando, com horário determinado, com esses alunos que fazem parte do projeto. As professoras são habilitadas em Geografia, Ciências e Inglês. Vale

ressaltar, aqui, que nesse grupo de servidores, não há professor de Língua Portuguesa, visto que todos eles possuem a carga-horária completa, que é exigida pela legislação vigente.

As dificuldades de rendimento escolar são diagnosticadas a partir das avaliações formais da escola, nas quais, o aluno não alcança o rendimento padrão dos demais. Já as dificuldades de aprendizagem são manifestadas através das dificuldades motoras ou psicomotoras, de atenção, memorização, compreensão, desinteresse, pouca participação nas aulas, infrequência e problemas de comportamento. Estes diagnósticos são realizados pelos professores em reuniões de Módulo II e nos Conselhos de classe.

Nesse grupo de alunos, a falta de assistência da família e falta de valores básicos como respeito, educação convivem com a deficiência na aprendizagem. Esses são os alunos que são atendidos com o apoio pedagógico no reforço escolar. A principal característica, que é igual a todos, é a defasagem em leitura e escrita, que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas.

Os professores de apoio pedagógico possuem material disponível para as suas atividades e, às vezes, confeccionam o material, mediante a necessidade, tendo em vista a dificuldade do aluno ou o seu avanço. São usados, para as aulas de reforço, jogos pedagógicos, referentes à formação de palavras (juntar as sílabas para formar as palavras); atividades impressas de ortografia, como completar as palavras com s/ss/ç/c, m/n, x/ch, g/j; cruzadinhas; textos diversos, desde textos mais simples até textos mais complexos, dependendo do grau de desempenho dos alunos; dentre outros.

Em relação aos três principais projetos supracitados, realizados pela escola como alternativa para tentar sanar/minimizar as defasagens dos alunos, no que se refere à leitura e escrita, estes são trabalhados de forma bem pontual pela equipe pedagógica e professores. Com o projeto soletrando, a escola acredita que os alunos terão, de forma lúdica, a oportunidade de lidar com a grafia correta das palavras, para, a partir daí, trabalhá-las em um contexto, atribuindo sentido e função no decorrer de sua vida. Por ser em forma de brincadeira, os alunos procuram se atentar para a grafia correta dos vocábulos, a partir de uma competição sadia e proveitosa. No entanto, vale ressaltar que este projeto prioriza apenas o código, que é importante para o início dos trabalhos com a alfabetização, mas que deve ser um

suporte para atender aos anseios da escola, diante da defasagem em leitura e escrita, sob uma perspectiva do letramento.

A Biblioteca Itinerante é uma tentativa de fazer com que os pais se envolvam com o processo de leitura dos filhos, além de estabelecer um tempo em casa, fora da escola, para se dedicar à aquisição das habilidades de leitura e, conseqüentemente, de escrita dos alunos. Percebemos, com este projeto, que os pais acabam se tornando agentes no processo de ensino-aprendizagem, junto à escola. É necessário que os responsáveis tenham esse sentimento de pertencimento, em relação à escola, conhecendo as reais dificuldades dos filhos e os auxiliando em casa. Pensando nisso, foi explicitado, aos alunos e aos pais, que caso tivessem dificuldades para ler e entender o livro, poderiam pedir ajuda ao filho mais velho, à vizinha ou amigo próximo. O importante é que os pais e os alunos interajam com a leitura, mesmo que isso tenha que ser feito por meio de um terceiro.

Já o projeto “Alfabetizar para Vencer” é constituído por ações pontuais, trabalhadas pelos professores excedentes, que cumprem carga horária na escola, buscando especificar aquilo que os alunos mais demonstram ter dificuldade. Esse projeto é uma solicitação da SEE/MG, junto a SRE de Nova Era, para lidar com questões específicas de alfabetização, junto àqueles alunos que ainda não se encontram em um nível satisfatório de leitura e escrita e não conseguem aliar a alfabetização ao letramento.

Este projeto, apesar de importante, é feito de forma particularizante pelos professores que nele trabalham. As atividades ficam a cargo do professor e do seu entendimento acerca da alfabetização e letramento. Os docentes acabam trabalhando a partir de um estudo superficial, com atividades encontradas na internet. Como já foi explicitado, são professores de Língua Inglesa, Geografia e Ciências, que realizam este projeto, com o auxílio das bibliotecárias e dos professores de Português.

Além dos docentes que realizam este projeto não terem formação específica, as bibliotecárias que auxiliam no desenvolvimento das atividades não possuem sequer pedagogia ou normal superior, como normalmente é exigido pela resolução de quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Isso ocorreu, porque as duas profissionais que atuam na biblioteca são efetivas em Ciências e História e, como são excedentes totais, a SEE solicitou que elas cumprissem as horas dos seus cargos na biblioteca.

Cabe ressaltar, aqui, que essa falta de informação teórica, acerca da alfabetização e do letramento, acaba afetando o desenvolvimento das ações/atividades. Evidentemente, o trabalho realizado pelas servidoras auxilia o desenvolvimento cognitivo dos alunos. No entanto, tais momentos poderiam ser melhor aproveitados, caso os servidores trabalhassem uma sequência didática específica, aliando a alfabetização e o letramento.

No ano de 2018, iniciou-se, na escola, a Sala de Recurso. Esta existe para trabalhar com alunos com necessidades especiais. O servidor para trabalhar nesta sala, deve possuir graduação ou pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. A escola objeto desta pesquisa não possui alunos com laudos médicos, diagnosticados como especiais para frequentarem esta sala. No entanto, existe esta sala na escola, pois é necessário ter uma em cada município e como a escola está situada na parte central do município, ela atende alunos de outras escolas. Nos momentos em que os alunos das outras escolas faltam, a professora auxilia alunos desta escola, que possuem defasagem em leitura e escrita. Vale ressaltar que o trabalho desta servidora é recente na escola, visto que se iniciou no ano passado. É importante lembrar que ela é a única que possui formação em pedagogia e que tem certa facilidade em trabalhar com a alfabetização.

Enfim, a escola busca, por meio destes projetos, minimizar as defasagens dos alunos em leitura e escrita, trabalhando, em conjunto, com os recursos que possui. Entretanto, falta conhecimento específico em alfabetização aliada ao letramento. Esta afirmação se justifica, visto que a escola não possui professor alfabetizador ou que tenha formação nesta área. Os responsáveis por tal tarefa são docentes de áreas específicas, como Geografia, Língua Inglesa, Ciências, que trabalham no apoio pedagógico a esses alunos. Os projetos desenvolvidos também são elaborados e acompanhados pela especialista, que é formada em matemática e possui pós-graduação em supervisão escolar. As bibliotecárias, por sua vez, também são servidoras de disciplina específica (Ciências e História), que, por estarem totalmente excedentes na escola, cumprem carga horária na biblioteca.

1.5.3 Desempenho dos alunos após as ações e projetos da escola

Mesmo com as ações específicas, pautadas nos projetos desenvolvidos pela escola durante 2 anos, com o intuito de auxiliar no processo de aquisição da leitura e

escrita de forma satisfatória, percebemos que esses alunos com deficiência nessas habilidades não têm se desenvolvido de forma satisfatória. Esta situação se agrava, quando percebemos que estes estudantes com defasagem nestes quesitos vão progredindo, sem consolidar estas habilidades, quando analisamos os relatórios pedagógicos realizados bimestralmente.

Como exemplo, podemos citar uma turma da escola do 8º ano (8002), do Ensino Fundamental (ano 2018), que apresenta uma grande parcela de alunos que ainda não possuem as habilidades de leitura e escrita consolidadas e vêm progredindo nos estudos com esta defasagem. Ressalto, novamente, que essa progressão acontece, devido à legislação vigente. Nesse sentido, esses alunos possuem uma avaliação diferenciada, por meio da qual, todo aprendizado, mínimo que seja, é levado em consideração. A seguir, apresentamos os resultados desta turma do 8º ano (8002), quando estes estavam no 6º ano (ano 2016) e no 7º ano (2017).

O quadro 1 apresenta o desempenho final desta turma no ano de 2017 (em que estavam cursando o 7º ano), demonstrando a média da turma nos 04 (quatro) bimestres do ano.

Quadro 1 – Nº de alunos / 7002 e nível de proficiência – ano 2017

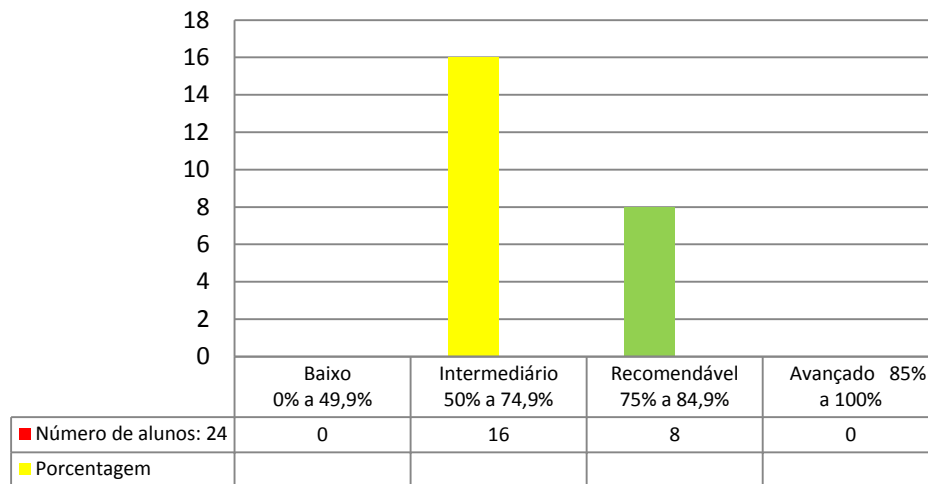
TOTAL DE ALUNOS	NÍVEL	VALOR	Nº DE ALUNOS NO NÍVEL	MÉDIA DA TURMA
24	BAIXO	De 0 a 59,9	00	71,5
	INTERMEDIÁRIO	De 60 a 74,9	16	
	RECOMENDADO	De 75 a 84,9	08	
	AVANÇADO	De 85 a 100	00	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos arquivos da escola (2018).

No quadro acima, percebemos que 66,6% dos alunos estão no nível intermediário, ou seja, não possuem os pré-requisitos recomendados para o ano/série em que estão cursando. O ponto positivo nesses dados é que não existem alunos no nível baixo, o que demonstra um avanço da escola.

O gráfico 6 demonstra o desempenho dos alunos no ano de 2017, o que deixa explícito que 71,5% dos estudantes se encontram no nível intermediário.

Gráfico 6– Desempenho da turma 7002/2017 da E. E. Professor Benjamim Araújo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O quadro 2 mostra a média geral desta mesma turma no 6º ano, no ano de 2016, em números de alunos.

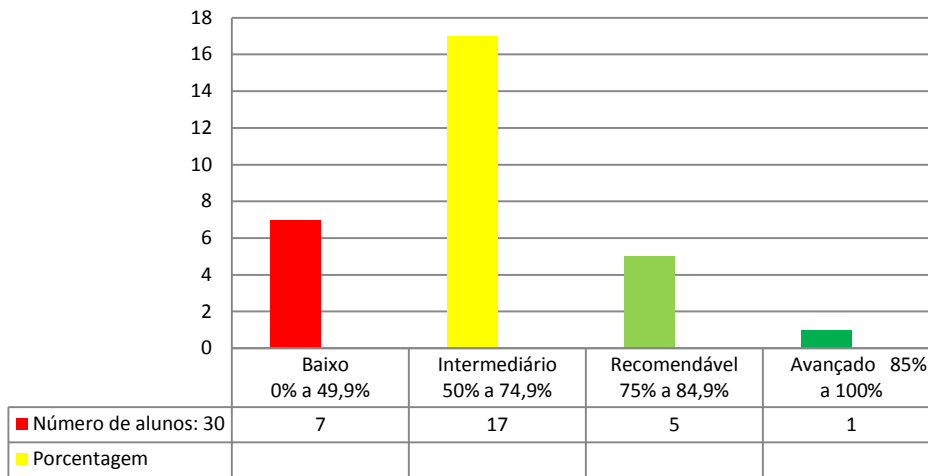
Quadro 2 – Nº de alunos / 6002 e nível de proficiência – ano 2016

TOTAL DE ALUNOS 30	NÍVEL	VALOR	Nº DE ALUNOS NO NÍVEL	MÉDIA DA TURMA
	BAIXO	De 0 a 59,9	07	62,51
	INTERMEDIÁRIO	De 60 a 74,9	17	
	RECOMENDADO	De 75 a 84,9	05	
	AVANÇADO	De 85 a 100	01	

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos arquivos da escola (2018).

O gráfico 7 explicita as informações contidas no quadro 2, demonstrando que esta mesma turma finalizou o ano de 2016 (em que estavam cursando o 6º ano) com 62,51% dos estudantes no nível intermediário.

Gráfico 7 – Desempenho da turma 6002/2016 da E. E. Professor Benjamim Araújo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ao analisar as figuras que representam os resultados finais de rendimento dos anos de 2016 e 2017 desta turma, anos em que eles estavam cursando, respectivamente, o 6º e o 7º ano, podemos perceber que mais de 50% dos alunos se enquadram no nível intermediário de aprendizagem. Ressalta-se que é uma turma que possui problemas em leitura e escrita, e os alunos progredem com pequenos avanços no que se refere a este quesito. Isso demonstra que devemos buscar soluções para que o nível de aprendizagem da turma seja elevado.

Outro indicador importante para analisarmos esta questão da progressão dos alunos pode ser encontrado na tabela 6 ao observarmos a porcentagem do padrão de desempenho dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, entre os anos de 2011 a 2016, na avaliação externa do SIMAVE/PROEB – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública / Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

Tabela 6 - Porcentagem por padrão de desempenho /Língua Portuguesa/ 9º ano / período de 2011 a 2016

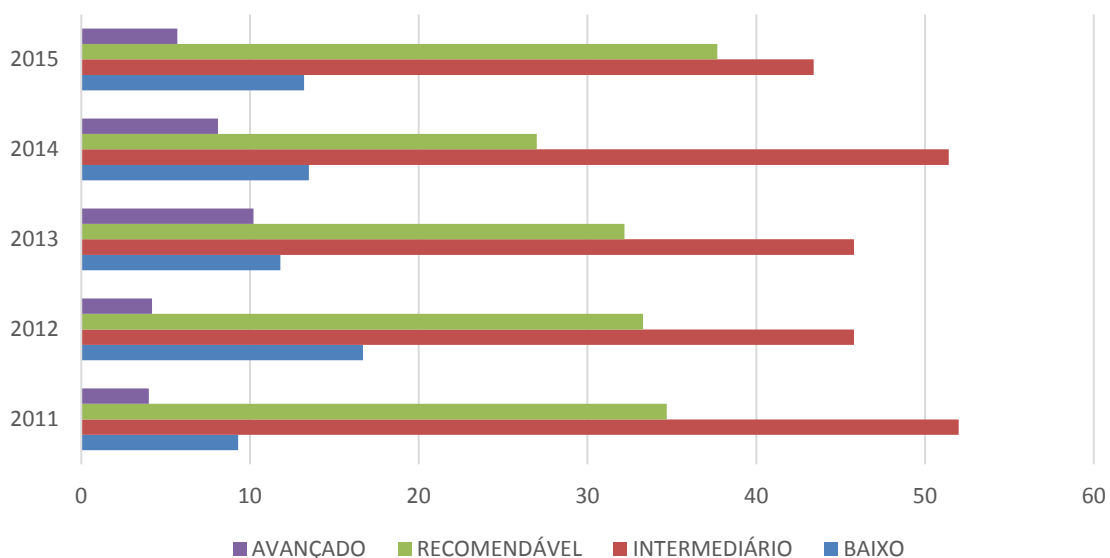
Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável	Avançado
2011	9,3	52,0	34,7	4,0
2012	16,7	45,8	33,3	4,2
2013	11,8	45,8	32,2	10,2
2014	13,5	51,4	27,0	8,1
2016	13,2	43,4	37,7	5,7

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do SIMAVE (CAEd, 2018).

De acordo com este quadro, podemos identificar que, no ano de 2011, 61,3% dos alunos se encontram abaixo do nível recomendado no 9º ano. No ano de 2012, tivemos 62,5%; em 2013, 57,6%; em 2014, 64,9%; e, por último, em 2016, 56,6% dos discentes ficaram entre o nível baixo e intermediário.

Apresentamos, no Gráfico 8, o desempenho dos alunos do 9º ano da escola cenário desta pesquisa, em um período de 5 (cinco) anos. Através dela, percebe-se uma oscilação entre os níveis de aprendizagem, principalmente no nível baixo, que ora aumenta, ora diminui.

Gráfico 8 – Desempenho das turmas de 9º ano da E. E. Professor Benjamim Araújo na avaliação externa Simave/Proeb – Período de 2011 a 2016



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No gráfico 8, entre 54,6% e 64,9% dos discentes costumam apresentar um desempenho baixo em leitura, escrita e interpretação, que não foi sanado nos quatro anos cursados por esses alunos, no Ensino Fundamental – Anos Finais.

É importante ressaltar que este problema é recorrente na escola e, como professor de Língua Portuguesa, vivenciei tal realidade por muitos anos. Desde que assumi o cargo de diretor desta Instituição de Ensino, no ano de 2016, a equipe gestora vem buscando intervenções pedagógicas com esses alunos. A escola tem realizado um trabalho com os professores efetivos excedentes (que atuam como apoio pedagógico), buscando minimizar a defasagem em leitura e escrita

apresentada por esses alunos, bem como projetos de leitura e escrita junto à biblioteca. No entanto, nota-se que essas intervenções não têm surtido o efeito necessário.

Diante do exposto, fica evidente que, devido a diversos motivos e, principalmente, em razão de uma política do estado de Minas Gerais, que privilegia a progressão parcial, os alunos com defasagem em leitura e escrita vão progredindo ano a ano, sem consolidar tais habilidades essenciais para o desenvolvimento de qualquer discente. O Estado de Minas Gerais, a partir da Resolução nº 2.197/2012, estabelece, no Título V, Artigos 74 e 75, que tratam da Avaliação da Aprendizagem, que os alunos poderão progredir nos estudos, levando-se em consideração a Progressão Parcial. Esta admite que os discentes sejam aprovados mesmo sem consolidar as habilidades necessárias em até 3 (três) disciplinas, que deverão ser trabalhadas no ano seguinte. De acordo com a Resolução nº 2.197/2012:

Art. 74 A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.

Art. 75 Poderá se beneficiar da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente. (MINAS GERAIS, 2012, p.17-18).

Vale ressaltar, aqui, que os alunos progridem na maioria dos conteúdos e ficam de progressão em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, essa é apenas uma forma dos alunos não ser reprovado, pois, no primeiro trimestre do ano subsequente, é de praxe que as escolas tenham resolvido as progressões dos alunos. Isso significa que muitas vezes os alunos apenas realizam trabalhos em casa e juntamente com uma prova quitam essa dependência do ano anterior, sem ao menos ter tido aulas específicas para sanar as dificuldades que não foram vencidas no ano anterior.

Diante da resolução explicitada acima e da situação problema da escola cenário desta pesquisa, fica evidente que, quanto mais se demora para intervir, mais difícil se torna a solução.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SUPORTE NECESSÁRIO PARA AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo, apresentamos uma análise sobre a importância da instituição escolar nas ações que visem à alfabetização, usando como suporte o letramento, bem como a necessidade de uma formação contínua dos professores de todas as áreas, para se trabalhar a leitura e escrita em sala de aula. Isso porque, para alguns alunos, a alfabetização não aconteceu na idade certa e essa defasagem deve ser suprimida no decorrer das séries seguintes, inclusive no Ensino Fundamental – Anos Finais. Temos como suporte teórico os Estudos sobre o Letramento, ancorados por estudiosos de algumas vertentes, como Street (2014), Kleiman (2007, 2006), Soares (2003, 2004) e Costa Val (2006).

Traçamos, portanto, uma reflexão dos trabalhos desenvolvidos pela escola, apresentados no capítulo I, tendo como suporte os teóricos supracitados, bem como os trabalhos desenvolvidos pelos alunos a partir dos projetos realizados para a consolidação das habilidades de leitura e escrita de uma parcela dos alunos da escola cenário desta pesquisa.

Em seguida, é apresentada uma pesquisa qualitativa interpretativista. Nesse caso, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: o grupo focal e a sessão reflexiva. O primeiro instrumento propicia um ambiente mais natural para a entrevista, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a própria. A interação, em uma entrevista em grupo, que proporciona o compartilhamento de ideias, é mais natural e autêntica. Por meio do segundo método, é possível entender e analisar criticamente as representações dos discentes, diante do trabalho realizado pelos professores. Liberalli, Magalhães e Romero (2003) ressaltam que a sessão reflexiva é um momento de investigação colaborativa, por meio do qual os participantes entendem e avaliam as suas representações implícitas, relacionadas aos conceitos de ensino-aprendizagem e de linguagem. Ademais, percebem o modo de agir, as práticas pedagógicas, intenções e motivos para agir de determinada forma.

A partir dessa perspectiva e pensando nos atores dessa pesquisa (professores que atuam como apoio pedagógico, especialista de educação básica e alunos com defasagem idade série), realizamos, primeiramente, o grupo focal com

os servidores elencados acima e, em seguida, a sessão reflexiva, com o grupo de alunos que estão com esta defasagem em leitura e escrita.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A dificuldade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pode acarretar, de um modo geral, defasagens na aprendizagem dos estudantes. Certamente, essa falta de habilidades está intrinsecamente ligada à dissociação da alfabetização ao letramento e à falta de conhecimento, por parte dos docentes nesse universo.

É necessário entender que qualquer ser humano que faça parte da sociedade letrada, antes mesmo de frequentar a escola, já está inserido no mundo da leitura e escrita. O problema é que se percebe uma distância entre a escola e o mundo em que o aluno vive, como se ele chegasse à escola sem conhecimento algum da língua. Muitas vezes, falta ao docente sensibilidade para trabalhar o conteúdo necessário, a partir da vivência dos alunos, buscando interagir o conhecimento acadêmico com o de mundo, que já vem interiorizado com os discentes.

Apesar de haver vários estudos acerca de novas técnicas de ensino, a maioria das escolas ainda permanece em uma estrutura tradicional, apegada a uma prática mecânica de aprendizagem da leitura e da escrita, preocupando-se mais com a decodificação dos signos do que com o seu uso no mundo em que vivemos. Cursos de capacitação são importantes para minimizar essa ideia tradicionalista que ainda está entranhada em algumas instituições de ensino.

Diante do que foi exposto, pretendemos realizar alguns levantamentos teóricos acerca da alfabetização e do letramento, aliados a práticas leitoras eficientes. Abordamos, ainda, a questão do processo de leitura e escrita na escola, como mediação leitora e a importância da capacitação dos docentes acerca das práticas leitoras, sob uma ótica do letramento. Para tanto, utilizamos autores que abordam essas questões, como Soares (2003,2004), Kleiman (2007), Costa Val (2006), Leite e Botelho (2011), Araújo e Reis (2014), Soares e Batista (2005), dentre outros.

2.1.1 Alfabetização e Letramento

É fato que há uma grande defasagem em leitura e escrita dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II – Anos Finais e isso acarreta em diversos problemas em sua vida escolar. As autoras Costa, Santos e Henriques (2017), no artigo intitulado “Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino fundamental sem saber ler e escrever?”, comprovam a informação supracitada no momento em que destacam o grande número de alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental com significativa defasagem em leitura e escrita. Segundo elas, esse problema com o processo de aquisição da leitura e escrita se apresenta desde o início da alfabetização, mesmo as legislações vigentes preconizando que os alunos estejam alfabetizados até o quinto ano.

Diante dessa realidade, fica evidente que alfabetizar vai muito além de aprender o código. Soares (2004) corrobora com esta afirmação, quando estabelece que os comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita vão se tornando mais importantes, à medida que, no seu dia a dia, passam a utilizar de forma significativa a língua escrita, identificando a insuficiência de apenas alfabetizar em uma visão mais tradicional.

Quando se aborda a questão de defasagem em leitura e escrita, um dos vários aspectos que chamam atenção é a questão da alfabetização ou de práticas leitoras que não foram realizada de forma satisfatória. Assim, os alunos com este tipo de dificuldade são classificados como analfabetos e, por isso, não serão capazes de avançar nos estudos. Nesse sentido, é importante ressaltar um grande equívoco que se instaura no processo de aquisição da leitura e escrita: a dissociação entre alfabetização e letramento. Para Kleiman (2007, p.2):

[...] o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento (...) limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita. (KLEIMAN, 2007, p. 02).

Segundo a autora, para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras

ortográficas, o uso de maiúsculas. No entanto, isso não se torna relevante se o aluno não conseguir também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve.

A escola deve preparar o aluno para a vida. Diante dessa afirmativa, fica evidente que o letramento é essencial nesse processo, visto que busca o aprendizado não só no ambiente escolar, mas nos mais diferentes espaços frequentados pelos alunos. Moresco (2014, p.4-5) nos informa que:

Letramentos são práticas sociais, podemos desenvolvê-los em diferentes espaços, como na família, na comunidade, no trabalho e também na escola. E, sendo a escola uma agência de letramento voltada para aprendizagens, formação educacional e preparação para a vida social e profissional, destacamos como significativo que esse local trabalhe a leitura e a escrita de modo a ampliar as noções de mundo e de produzir sentido, baseado na ideia dos letramentos. (MORESCO, 2014, p.4-5).

Segundo Kleiman (2007), a facilidade de aprendizagem depende, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos. Percebemos, nesta parcela de alunos da escola cenário desta pesquisa, que os discentes realmente não conseguem atribuir sentido aos textos que leem e escrevem.

Sobre isso, Soares (2004) ressalta que, apesar de diferentes, alfabetização e letramento são indissociáveis. Para ela, a alfabetização só tem sentido, quando trabalhada a partir do contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, a partir do letramento, que somente pode ser desenvolvida a partir da aprendizagem do sistema de escrita.

O que se vê nas escolas atualmente é uma gama de professores, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda entendem a alfabetização como simplesmente a aquisição do código. Vale salientar que o letramento, que é parte fundamental nesse processo de alfabetização, não é um termo muito utilizado na escola cenário desta pesquisa pelos professores de um modo geral.

Para Costa Val (2006), a alfabetização é um processo específico e necessário para a apropriação do sistema de escrita. O princípio alfabético e a ortografia auxiliam na leitura e na escrita dos alunos de forma autônoma. Segundo a autora, o letramento possibilita a entrada e participação dos discentes na cultura escrita e se inicia no momento em que a criança a conviver na sociedade com as variadas manifestações da escrita, como, por exemplo, placas, embalagens, comerciais,

dentre outros. Esse processo se prolonga por toda a vida, com a participação do sujeito na sociedade em que está inserido e que envolve a escrita, como, por exemplo, leitura de contratos e obras literárias.

A respeito dessa integração entre alfabetização e letramento, Costa Val (2006) defende que existem quatro componentes que devem ser mobilizados, quando se busca a articulação entre alfabetização e letramento: “[...] (1) a compreensão e valorização da cultura escrita; (2) a apropriação do sistema de escrita; (3) a leitura; (4) a produção de textos escritos.” (COSTA VAL, 2006, p.19).

Soares (2004) realiza uma reflexão muito importante acerca da relação entre alfabetização e letramento, que é imprescindível para a aquisição da leitura e escrita. Ela deixa explícito que se não mudarmos nossa forma de agir, em relação a este tema, a escola continuará fracassando neste quesito. Para Soares (2004), um dos caminhos para superarmos esse problema que enfrentamos na educação é, sem dúvida, “alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando”.

Esse trabalho de “alfabetizar letrando”, apresentado por Soares no parágrafo acima, é de suma importância. O letramento é algo que deve estar intrinsecamente ligado à escola em todos os momentos de aprendizagem e em todos os níveis de ensino. Assim, espera-se que o aluno seja alfabetizado, ou seja, conheça o código escrito, saiba ler e escrever e utilize esse conhecimento em práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais.

Em se tratando da leitura e escrita nas escolas, que é o foco de nossa pesquisa proposta no caso de gestão, Soares (2003) ressalta que o fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras é oriundo da perda de especificidade do processo de alfabetização. Para a autora, nas últimas décadas e, até hoje, há muitos termos usados pela mídia sobre competência em leitura e escrita do brasileiro: semianalfabeto, iletrado, analfabetos funcionais. Vale ressaltar que, independente da terminologia utilizada, é constante esse problema no país, e é nossa função, como gestor, buscar alternativas para minimizar ou até mesmo erradicar esse problema das instituições de ensino, que muito prejudica a consolidação das habilidades e competências fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme podemos observar em Kleiman (2007, p.4):

[...] é na escola que devem ser criados espaços para experimentar formas nas práticas sociais letradas e assumir os múltiplos

letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”. (KLEIMAN, 2007, p.4)

A partir desta constatação, fica evidente que a escola deve buscar alternativas para sanar e/ou minimizar essa defasagem em leitura e escrita, evidenciando a necessidade deste caso de gestão.

Na Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, é comum os professores explicitarem que determinados alunos são analfabetos e que, por isso, não conseguem acompanhar as aulas, fracassando nos resultados. No entanto, percebe-se que a equipe não possui suporte suficiente para classificá-los dessa forma e, assim, justificar o não aprendizado.

Segundo Costa, Santos e Henriques (2017, p. 32 - 33), para se trabalhar com a defasagem em leitura e escrita, é necessário:

Interrogar como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita por meio de levantamento bibliográfico, análise do nível de alfabetização em que se encontram os alunos e suas vivências com a leitura e escrita. (COSTA, SANTOS E HENRIQUES, 2017, p. 32 - 33)

Segundo Leite e Botelho (2011, p. 5 e 6), é necessário que a escola trabalhe de forma satisfatória a apropriação da língua oral e escrita, pois é através desses saberes que os indivíduos podem se comunicar, ter acesso às informações que circulam numa sociedade grafocêntrica como a atual, ser críticos, defender os seus pontos de vista, produzir saberes, etc. Esta afirmação é de suma importância para analisarmos a forma como temos trabalhado com esses alunos na busca da consolidação das habilidades e competências necessárias ao ato de ler e escrever. As autoras também se atentam ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo este documento, ao final do ensino fundamental, espera-se que o aluno tenha capacidade de, por meio do conhecimento da linguagem, resolver problemas cotidianos, ter acesso aos bens culturais e participação no mundo letrado.

Para Costa Val (2006, p.22), as habilidades em leitura e escrita são adquiridas na escola e em contextos sociais fora dela:

[...] o domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras

que são constitutivas do processo de letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, se realiza situada num contexto, se orienta por algum objetivo, tem alguma função e se dirige a algum leitor. (COSTA VAL, 2006, p.22).

Dessa forma, fica evidente que a escola passa a ser uma mediadora no que se refere à aquisição da leitura e escrita, visto que o aluno realiza esse processo de aquisição do conhecimento não apenas na instituição, mas também fora dela, a partir do ambiente em que vive, fazendo correlações no seu dia-a-dia.

Diante disso, percebemos que o professor deve buscar diferentes recursos didáticos e momentos em sala para atingir um nível de aprendizagem satisfatório. O trabalho da alfabetização, aliado ao letramento, deixa claro que o mundo exterior à escola e as situações vivências do aluno são fundamentais para o sucesso escolar. Vargas e Lopes (2006, p. 8 - 9) nos trazem uma reflexão interessante sobre esse aspecto, identificando que “[...] a aprendizagem acontece por meio de trocas significativas, linguagens acessíveis e diferenciadas e promoção da identidade da criança.”. Nessa perspectiva, fica claro que a aprendizagem acontece quando o aluno participa e a constrói a partir da interação entre professor-aluno e deste com o mundo que está à sua volta.

2.1.2 Letramento e formação de professores

Diante da atual realidade nas escolas, em geral, e também na escola cenário desta pesquisa, em que alunos chegam ao 6º ano sem o domínio da leitura e escrita, os professores regentes de aula (com formação específica para cada conteúdo), que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, precisam exercer a função de alfabetizar. No entanto, sabemos que para alfabetizar, são necessários conhecimentos específicos que dependem de uma formação pontual.

Como já foi explicitado, o professor não é mais visto como o detentor do saber e não cabe somente a ele o processo de ensino-aprendizagem. Esta acontece através da interação entre docentes e discentes, em que aqueles se tornam mediadores do conhecimento, evidenciando o conhecimento prévio e de mundo trazido por estes. Segundo Vargas e Lopes (2006, p.1):

[...] a aprendizagem é o produto de um processo complexo, em que vários fatores, em interação, corroboram para sua eficácia e sucesso. Nesse processo, o professor é o mediador das interações, tão fundamentais entre ele e as crianças e entre elas mesmas, nunca desprezando seus conhecimentos prévios e o contexto sociocultural e cognitivo onde estão inseridas. (VARGAS; LOPES, 2006, p.1)

Para as autoras, o professor, para atingir o sucesso em sua atuação em sala de aula, precisa respeitar as particularidades dos alunos, atendendo as necessidades de cada um. Em se tratando de alfabetização, o letramento é uma alternativa necessária, pois respeita o contexto em que os alunos estão inseridos, dando-lhes condições para se inserirem no mundo em que vivem.

Segundo Araújo e Reis (2014, p.2), são necessários vários aspectos para se alfabetizar, de fato, uma criança. Adquirir apenas o código não basta. O aluno deve adquirir habilidades específicas para utilizar a escrita das diferentes formas, no seu dia-a-dia. Para isso, o papel do professor é fundamental:

Não basta alfabetizar na perspectiva de apropriar-se só sistema de escrita alfabético e ortográfico, é necessário também apropriar-se de habilidades que possibilitem a leitura e escrita de forma adequada, nas diversas situações em que precisamos ler e escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diversos suportes, com diferentes objetivos e interlocutores. Para tanto, torna-se imprescindível que o professor compreenda, inicialmente, a importância e o significado de alfabetizar letrando e, assim, alfabetizar em contextos de letramento. (ARAÚJO; REIS, 2014, p.2).

Sabemos que a atuação dos professores é essencial nesse processo de aquisição do conhecimento. Daí a importância de estarmos embasados com as teorias sobre alfabetização e letramento, para que os docentes possam atuar de forma efetiva na sala de aula. Sobre isso, Santos (2016) ressalta que o docente é muito importante no processo de superação do fracasso escolar. Isso porque, para aprender, é necessário quem ensina e quem aprende, além do vínculo entre estes dois sujeitos, fundamental em um processo de ajuda mútua. O professor, nesse caso, é o mediador do conhecimento, auxiliando os alunos no processo de construção do conhecimento.

Kleiman (2007) também realiza diversos apontamentos interessantes acerca do modo de agir de professores ao se trabalhar com a leitura e escrita na escola, relacionando o letramento e a alfabetização. Para a autora, a observação dos

alunos, na sua grande heterogeneidade, proporciona pistas valiosas sobre suas práticas sociais de origem, que podem auxiliar o professor na hora de diagnosticar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Araújo e Reis (2014, p.5), o professor deve, através da formação continuada, buscar refletir sobre sua ação docente constantemente:

[...] a formação continuada é o momento de o professor aprender novos conceitos, discussões atuais referentes à educação e, principalmente, refletir sobre a sua ação docente, (re) significar sua postura profissional, no sentido de aprimorá-la, ou sustentar práticas já existentes. (ARAUJO; REIS, 2014, p.5).

Nesse sentido, fica claro que a constante formação continuada dos professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental, é necessária, visto que o perfil dos alunos que as escolas têm recebido está modificando sempre. No que se refere ao nível de alfabetização e letramento, por exemplo, as escolas têm recebido muitos discentes em defasagem, e os professores devem estar aptos a trabalhar com esse alunado.

Segundo Candau (1996), há dois modelos de formação continuada: o tradicional e o novo modelo de formação continuada. Para a autora, o tradicional/clássico especifica a reciclagem, como uma atualização da formação básica do professor. Já o novo modelo enfatiza três eixos: a escola como lócus de formação continuada, estabelecendo que é no trabalho do dia a dia que o professor aprende e reaprende sua prática e se aprimora; a valorização do saber docente, que é adquirido no dia a dia e que serve de base para uma reflexão profissional; e o ciclo de vida profissional dos professores, que se refere aos diferentes momentos profissionais do professor, como em início e final de carreira.

É evidente que o gestor também tem um papel fundamental na aquisição dessas habilidades de leitura e escrita, visto que, cabe a ele, juntamente com a equipe pedagógica, articular junto aos professores ações efetivas a partir de estudos e embasados em discursos de autoridade sobre o tema. Santos (2016, p.9) corrobora com a informação supracitada, ao especificar que:

O trabalho dos gestores se assenta sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas - professores, funcionários, alunos e pais para efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. (SANTOS, 2016, p.9).

Diante disso, como gestor escolar, percebemos que o professor exerce um papel primordial no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos. Ademais, uma boa prática, com atividades corretas, pode fazer uma grande diferença e mudar essa realidade.

Araújo e Reis (2014, p.6) deixam claro que, através dos cursos de formação o professor, é possível entender a questão da alfabetização aliada ao letramento, como forma de mudança social dos alunos a partir da leitura e escrita:

A formação continuada é importante para o professor, pois a partir dela ele irá atualizar-se sobre os métodos de alfabetização e refletir sobre seu trabalho em sala de aula, para, assim, realizar uma prática que articule alfabetização e letramento e, a partir disso, passar a entender a leitura e a escrita como função social. (ARAÚJO; REIS, 2014, p.6).

Segundo Kleiman (2008), as mudanças no sistema educacional criam incertezas, que acabam atrapalhando o professor alfabetizador e de língua materna. Para a autora, essas incertezas acontecem devido ao desconhecimento desses profissionais sobre as teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais. Esse desconhecimento advém, segundo ela, da falta desses conteúdos nos programas dos cursos de pedagogia e letras.

Apesar desse entrave acima apresentado por Kleiman (2008), esta ressalta que a formação do professor é uma “construção pessoal”, que vem a partir de seu conhecimento do conteúdo que leciona, dos métodos e modos de ensiná-la e das suas experiências didáticas anteriores, que o auxiliam a “diagnosticar, avaliar e decidir um curso de ação”.

Sobre a formação do professor e o letramento necessário para o local de trabalho, Kleiman (2008, p.512) nos afirma que:

O letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem. (KLEIMAN, 2008, p.512)

Nesse sentido, fica claro que, ao professor, cabe não apenas ser conhecedor dos conteúdos que ministra, muito menos ser possuidor de vários cursos de formação. É necessário ter a sensibilidade de perceber as habilidades e competências que os alunos já possuem, as características locais que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. A partir disso, os docentes serão capazes de criar situações, para que o que está sendo ensinado faça, de fato, sentido para a vida do aluno. Para Kleiman (2008), é a familiaridade do docente com as práticas de letramento que determina os limites e possibilidades dos saberes teóricos que fundamentam o ensino em sala de aula.

Dessa forma, como percurso metodológico, procuramos observar como se dão as práticas em sala de aula dos professores, bem como nas aulas de apoio pedagógico, que são estritamente voltadas para esse fim.

2.1.3 Projetos de Letramento no processo de ensino-aprendizagem

Ao analisar os projetos desenvolvidos pela escola cenário desta pesquisa, percebemos que, apesar de todos os esforços da instituição, não temos conseguido alcançar os resultados desejados. Entendemos que mudanças devem ser feitas para que possamos colher o almejado. Trabalhar com projetos envolve uma dinâmica bem específica, com objetivos bem claros.

Botelho (2017), ancorada nas teorias de Kleiman (2000), afirma que trabalhar com textos, por si só, não é suficiente para desenvolver o letramento dos estudantes. Para Botelho, é necessário trabalhar textos, em uma perspectiva dos Projetos de Letramento, “em que as produções de textos e as práticas de leitura e oralidade circulam socialmente, impactam, de alguma forma, aquela comunidade em que estão inseridos os alunos”.

Segundo Kleiman (2000, p. 238), um Projeto de Letramento:

[...] é um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2008, p.238).

Em relação a esta pesquisa, buscamos minimizar a defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos que ainda não conseguiram consolidar essas habilidades. Esses discentes acabam ficando excluídos na sala de aula, por não conseguirem acompanhar os conteúdos ministrados. Trabalhar o ensino da língua materna em alunos que, a princípio, já passaram da idade de serem alfabetizados não é fácil. Requer muita dedicação e estudos específicos, que nortearão o trabalho da escola e de seus professores.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), fortemente ancorados em Kleiman (2000), trabalhar a linguagem, em uma perspectiva orientadora de exclusão/inclusão, com fundamentos de uma abordagem aberta de educação, tem como saída a prática de projetos e, no ensino da Língua Materna, os chamados projetos de letramento. Para elas, essa é uma alternativa que prioriza a inclusão, a participação, favorecendo as interações de confiança, afeto e satisfação pessoal.

Os projetos de letramento, então, procuram destacar a importância de a leitura e a escrita como ferramentas para a ascensão social dos estudantes, buscando desenvolver a autonomia, indispensável para o exercício pleno da cidadania de qualquer ser humano.

Trabalhar com projetos requer uma mudança radical na estrutura da escola, nos servidores, pais e também alunos, que ainda carregam essa ideia conteudista, que sempre fez parte do universo escolar. A maioria das instituições escolares ainda seguem os preceitos da escola tradicional, apesar de todo o esforço que se tem feito para mudar. Sobre isso, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.19) nos dizem que:

[...] mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são muito lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que, que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.19).

Apesar de lenta, essas mudanças devem acontecer, pois os alunos mudaram, a sociedade sofreu transformações, e isso se tornou quase que inevitável. A escola deve aprender a aliar essa cultura tradicional às “novidades” que têm feito a diferença na educação, como a pedagogia de projetos. Trabalhar com projetos significa deixar de lado a rígida disciplinarização dos conteúdos e buscar um modo

diferente de ensinar e aprender, através do lúdico e do trabalho em grupo, em que um é parceiro do outro (alunos e professores), e ambos estão unidos com o mesmo objetivo.

Os projetos de letramento estão intrinsecamente ligados às práticas de letramento, que buscam ensinar a partir do novo, aliando, ao processo de aquisição do conhecimento, as tecnologias. Nesse sentido, trabalhar a língua materna, em uma perspectiva do letramento, é aperfeiçoar o trabalho docente, utilizando a leitura e a escrita nas práticas sociais e não apenas de forma mecânica.

Para Kleiman (2005), os projetos de letramento buscam atividades que envolvam a língua escrita em situações diversas, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Como exemplo, ela cita: assistir às aulas, enviar cartas, escrever diários. Percebemos, aí, que o evento de letramento advém de situações concretas, que podem ser encontradas em projetos bem elaborados para esse fim.

Trabalhar com projetos requer uma mudança significativa do fazer docente e discente, através de um trabalho coletivo, com um planejamento bem específico e objetivos bem determinados. Para as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.20), os projetos também “[...]podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz.”. Em se tratando da pesquisa que realizamos, é importante salientar que esse novo olhar da comunidade escolar e do seu entorno sobre a importância da educação na vida dos alunos é essencial para que consigamos trabalhar em conjunto e alcançar, de fato, os objetivos de uma educação de qualidade, com todos aprendendo e fazendo a diferença na vida em sociedade.

Trabalhar com projetos é, na verdade, eliminar o binômio professor versus aluno e concentrar na interação desses agentes, buscando as suas potencialidades, conhecimentos prévios e de mundo para a construção do conhecimento. O partilhamento de conhecimentos é que fará, da construção do saber, uma forma de transformação da sociedade. Nesse sentido, ressalta-se que o professor não é mais o detentor do saber e sim um mediador do conhecimento. Isso porque o aluno é um sujeito dotado de conhecimento, que não pode ser ignorado pela escola, mas aproveitado para o processo de ensino-aprendizagem. Para que esta mediação seja possível, é necessário que o docente conheça, de fato, o conhecimento que os

alunos já possuem e consiga articular com o conhecimento novo, mediando a aprendizagem, construindo-a em conjunto. Muitos professores ainda são distantes dos alunos e isso acaba dificultando essa mediação.

Diante do que foi explicitado até aqui, percebemos que projeto de letramento, conforme Kleiman (2000), é concebido como um conjunto de atividades, cuja realização envolve a utilização da escrita para a circulação ampla de textos dentro e fora da escola. Esses projetos estão voltados para questões sociais mais abrangentes, em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada, a partir dos interesses e das necessidades dos alunos. Para ela, os projetos de letramento transformam “[...] objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.”. (KLEIMAN, 2000, p. 238)

Trabalhar com projetos de letramento envolve desmistificar a sala de aula como o único lugar possível para o processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que a sala de aula pode até ser o início e o final das ações na construção do saber, mas outros espaços devem ser utilizados, principalmente ao se trabalhar com projetos. Dessa forma, modifica-se essa imagem de que o professor está na frente e é detentor do saber, e os alunos estão sentados, subordinados a ele, apenas recebendo o conhecimento do docente. Sobre essa relação entre espaço e construção do saber, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.53) alegam que “[...] o aluno deixa de ser alguém que apenas acumula verticalmente o conhecimento e passa a ser um agente que alarga o seu domínio de experiência e de vinculação com o mundo vivencial.”.

Nos Projetos que envolvem o letramento, subentende-se uma forma de aprender que deve ser compreendida, como defendem Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.48), “[...] não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído, (re)contextualizado, trabalhado como algo novo – não vivido –, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente.”.

Nesse sentido, percebemos que os alunos e professores precisam, por meio de um esforço colaborativo, se posicionar, diante dos problemas que surgem no decorrer do projeto. Além disso, é fundamental que eles também busquem, juntos, alternativas para que as ações sejam concluídas com sucesso e façam a diferença na vida de todos. Na escola cenário desta pesquisa, percebemos que os docentes

ainda trabalham de forma tradicional e não surpreendem os alunos com “algo novo”, como sugerem os autores acima. A visão tradicionalista do ensino ainda permanece, embora disfarçada, pois não é possível visualizar esse “esforço colaborativo” tão importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da relação professor-aluno não ser vertical, devemos nos ater à ideia de que o papel do professor é fundamental para que o processo da construção do conhecimento seja realizado de forma eficaz. O professor deve ser um agente do letramento. Segundo Kleiman (2006), um professor-agente do letramento é aquele:

[...] mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 82-83).

Nesse sentido, o professor é visto como aquele que deve fazer com que os alunos sejam capazes de realizar a aproximação entre o conteúdo e o mundo que está a sua volta, dando sentido àquilo que é ensinado.

Sem técnica específica nem bagagem teórica, os professores tentam realizar essa “ponte” entre o que é ensinado e o mundo a sua volta. O conhecimento de mundo dos alunos desta escola cenário da pesquisa é muito limitado ao pequeno espaço em que vivem e à cidade do interior na qual residem, com poucas oportunidades. Muitas vezes, os textos trabalhados nos livros didáticos trazem realidades ainda muito distantes da maioria dos alunos desta escola, e a interação acaba ficando um pouco comprometida. Devido a essas peculiaridades dos alunos, os projetos de letramento devem ser bem elaborados, até para que os estudantes sejam capazes de vislumbrar algo diferente do que vivem, mas que faz parte do mundo em que estão inseridos.

Dessa forma, trabalhar com projetos de letramento significa refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita nas situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os projetos de letramento se caracterizam como uma abertura à mobilização social, ao diálogo e à reflexão. Segundo os autores, esse tipo de projeto proporciona o uso social e efetivo da leitura e escrita. Ler e escrever são atividades voltadas para as necessidades sociais dos discentes que agem dentro e fora da escola.

Enfim, a partir do que foi explicitado, percebemos que os projetos de letramento auxiliam no processo de aprendizagem, oportunizando uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar. Como está centrado na prática social, os conhecimentos se tornam mais significativos e atraentes, pois os alunos veem mais sentido naquilo que estão aprendendo.

2.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção traz o percurso metodológico desta dissertação, que foi realizada através dos resultados da pesquisa de campo, a partir do referencial teórico estudado e dos dados da escola coletados e apresentados. Para a pesquisa de campo, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: i) grupo focal com a especialista e com os professores que trabalham especificamente com os alunos com defasagem em leitura e escrita, visto que não possuem a carga-horária completa e cumprem-na em apoio pedagógico; e ii) sessão reflexiva com o grupo de alunos que ainda não desenvolveram as habilidades e competências da leitura na idade certa.

A primeira etapa do processo metodológico foi o grupo focal. Com a finalidade de analisar os trabalhos desenvolvidos com esses alunos com defasagem em leitura e escrita, optamos por realizar um grupo com os professores que atuam no apoio pedagógico, a especialista da escola e a professora da sala de recursos. Essa metodologia foi escolhida, por se tratar de uma interação e reflexão coletiva, que levantará informações relevantes para a melhoria do processo de ensino e aprendizado, através da problematização das ações realizadas com esses alunos em defasagem.

Lervolino e Pelicioni (2001, p. 116) destacam que “[...] a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos.”. Nesse sentido, o grupo focal será utilizado como instrumento para o levantamento de dados de forma coletiva. Assim, trabalhamos com quatro professores e a especialista da escola.

Como segunda etapa desse procedimento metodológico, realizamos a “sessão reflexiva”, que teve como sujeitos de pesquisa 6 (seis) alunos, que se encontram no 7º, 8º e 9º anos e ainda não consolidaram as competências e

habilidades em leitura e escrita. Vale ressaltar que o número de alunos da escola que possui defasagem em leitura e escrita vai muito além de 6. No entanto, para que possamos realizar a sessão reflexiva tranquilamente, foi necessário escolher apenas essa quantidade, tendo como critério, estudantes que falam mais, que tem mais aguçada a oratória e são mais críticos na percepção diária. É importante ressaltar que, para que esta atividade fosse realizada, foi assinado, pelos pais dos alunos, um termo de consentimento livre e esclarecido, visto que discentes são menores de idade (ver Apêndice A).

Nos termos de Santos (2014), a sessão reflexiva (doravante SR) é definida como “um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las”. Ao definir o gênero sessão Reflexiva para essa pesquisa, também levamos em consideração que elas são um espaço de constituição do estudante crítico-reflexivo, que é capaz de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A sessão reflexiva pode ser definida como um momento de reflexão em conjunto sobre as práticas de ensino, por exemplo, buscando explicitá-las, confrontá-las e reconstruí-las, se for o caso.

Liberalli (2008) explica que a prática reflexiva crítica nos leva à tomada de consciência sobre a prática do professor. Dessa forma, objetiva desenvolver o ensino crítico, questionador, que traz consigo a transformação da realidade, a partir do debate e da análise da teoria ligada à prática. Por ser um instrumento que busca a reflexão de uma forma lúdica, tal metodologia foi escolhida para ser aplicada aos alunos desta pesquisa. Por meio da ludicidade, buscamos realizar uma ação que pudesse extrair informações que subsidiassem a elaboração de estratégias voltadas à melhoria do desempenho escolar.

Ao definirmos esse instrumento de pesquisa, levamos em consideração que esta sessão reflexiva é um espaço de análise do que está dando certo ou não, em relação às práticas pedagógicas estabelecidas pela escola. Por meio de tal debate, é possível minimizar a defasagem em leitura e escrita de uma parcela de alunos da escola cenário desta pesquisa, que hoje se encontram em todos os anos/séries da instituição (6º ao 9º ano). Este instrumento é uma ferramenta que nos permite entender e refletir criticamente sobre as representações e atividades dos professores que atuam como apoio pedagógico e dos alunos que ainda possuem uma defasagem em leitura e escrita.

O objetivo principal foi analisar essa sessão reflexiva, de modo a identificar o que os alunos esperam dos docentes, em relação à aprendizagem em leitura e escrita. Na sessão reflexiva, os discentes, em uma ação colaborativa, fizeram uma análise das ações desenvolvidas pela escola, no que se refere ao objetivo principal, que é minimizar a defasagem que esses alunos possuem em leitura e escrita.

Segundo Liberalli (2004), descrever permite que os sujeitos da pesquisa visualizem as suas ações, através do problema. Informar concede aos sujeitos que eles compreendam onde, como e por que o fato ocorre. Confrontar proporciona aos sujeitos uma visão crítica de si mesmos, estabelecendo uma relação com os acontecimentos que influenciam o pensar e o agir. Reconstruir é a forma de buscar alternativas para as ações já realizadas, procurando modificá-las para alcançar os objetivos pretendidos, a partir da compreensão das práticas vivenciadas.

Liberalli (2008) analisa quatro ações discursivas que concretizam a reflexão nesta perspectiva. Segundo ela, estas são tratadas separadamente, por fins didáticos. A primeira ação é “descrever”, que consiste na descrição das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Ao levar em consideração a nossa pesquisa e que a sessão reflexiva será realizada com alunos da instituição, buscamos identificar: em que situações a leitura e a escrita se tornam difíceis? Segundo Liberalli (2008), ao falar de si, o ser humano traz à realidade uma consciência de seus atos e tudo que o influencia, como o ambiente em que vive e a sua história de vida, e marca o discurso pelo distanciamento e envolvimento do assunto tratado.

A outra ação reflexiva, descrita por Liberalli (2008), é “informar”. Esta tem como objetivo explicar e/ou generalizar as ações, através de teorias, com foco na discussão de conceitos relacionados ao fazer docente. No caso da pesquisa que ora fazemos, esperamos que os alunos, dentro de suas possibilidades, explicitem as possíveis causas das dificuldades que encontram no processo de leitura e escrita.

A terceira ação reflexiva é “confrontar”, que tem como intuito o questionamento das ações pedagógicas estabelecidas pela escola. Para Liberalli (2008), o ato de confrontar nos remete às questões políticas, porque valores, conceitos e concepções entram em cena, evidenciando visões e ações resultantes de normas absorvidas ao longo da nossa vida. Neste caso, esperamos relacionar o que é ensinado à metodologia usada para o ensino. Também pretendemos refletir acerca das possíveis causas das dificuldades dos alunos, em relação ao desenvolvimento, de forma satisfatória, da leitura e da escrita. .

A quarta ação reflexiva, descrita pela autora, é “reconstruir”. Esta se caracteriza pela possibilidade de mudança, de inovação. Neste momento, é importante que os alunos realizem uma reflexão acerca de como se dá todo o processo de ensino-aprendizagem, entendendo que as práticas de ensino são mutáveis e que tudo pode ser modificado, para que eles consigam, realmente, aprender o que é ensinado. Neste ponto, é importante que os alunos explicitem as suas necessidades e dificuldades, de forma que as ações pedagógicas possam vir ao encontro dos anseios deles. A ação de reconstruir, segundo Liberalli (2008), dá um suporte para à escola na ampliação de suas suas perspectivas de trabalho com autorregulação, autogerenciamento e autorresponsabilidade de seus fazeres.

O quadro 3 apresenta os objetivos a serem alcançados na sessão reflexiva realizada com os alunos com defasagem em leitura e escrita da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, levando em consideração as quatro ações propostas por Liberalli (2008) adaptadas para esta pesquisa e para o público alvo que realizará a sessão reflexiva.

Quadro 3– Objetivo da sessão reflexiva, a partir das ações discursivas propostas por Liberalli (2008)

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
Descrever as dificuldades dos estudantes, diante do processo de leitura e escrita.	Identificar as possíveis causas dessas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, em relação à leitura e à escrita.	Relacionar o que é ensinado e a metodologia usada para o ensino	Explicitar de que forma podem ser feitas atividades, para que a leitura e a escrita se tornem algo mais fácil de ser consolidado. O que deve ser feito diferente?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Liberalli (2008).

A partir das reflexões de todos os envolvidos nesta pesquisa de campo, discutimos os resultados encontrados, por meio da análise dos dados, confrontando-os com os aportes teóricos estudados no capítulo do referencial teórico. Diante disso, tecemos algumas considerações sobre as implicações desse estudo no processo de ensino-aprendizagem da escola, buscando minimizar a defasagem em leitura e escrita desses alunos.

Enfim, a capacidade e necessidade de refletir é propícia a todo ser humano, seja ele adulto ou criança/adolescente. Dessa forma, o instrumento metodológico

utilizado para os alunos foi de grande valia para construirmos um Plano de Ação Educacional, uma vez que foi capaz de nos auxiliar na reflexão da questão problema desta dissertação.

Apresentamos, na tabela 7, a relação do número de alunos que participaram da sessão reflexiva, identificando-o por idade/ano.

Tabela 7 - Perfil dos estudantes selecionados para a pesquisa de campo

Etapa Educacional	Quantidade	Idade
7º ano	02 alunos	12 e 14 anos
8º ano	02 alunos	13 a 15 anos
9º ano	02 alunos	14 a 16 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da compilação de informações emitidas pelos entrevistados e dados disponíveis no arquivo da escola. (2019)

Na próxima sessão, é descrito o desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa realizados nesta pesquisa, buscando evidenciar dados importantes para a análise e produção do PAE – Plano de Atendimento Educacional.

2.2.1 Desenvolvimento dos instrumentos de pesquisa

Em relação aos instrumentos de pesquisa, como base para coletar dados para análise, realizamos um grupo focal com professores e especialista e uma sessão reflexiva com os estudantes em defasagem em leitura e escrita.

O grupo focal, realizado com os docentes, foi o primeiro instrumento, para o levantamento de dados específicos de forma coletiva, feito de forma coletiva, a partir de uma reflexão em grupo. Neste processo, optamos por trabalhar com os quatro professores que lecionam de forma individualizada com os alunos da escola que possuem defasagem em leitura e escrita. Ademais, a supervisora pedagógica também participou do debate, já que ela acompanha esse trabalho dos docentes.

Para o desenvolvimento desta metodologia, optamos por realizar a reunião após às 17h20, no horário e dia do módulo II⁴, visto que, neste horário, não há aulas na escola, fato que evita ruídos. Segundo Kind (2014, p. 129), “[...] o ambiente ideal

⁴ O Módulo II são reuniões semanais de atividades extraclasse, de caráter coletivo, de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais

para a realização de grupos focais deve: propiciar privacidade; ser confortável; estar livre de interferências sonoras; ser de fácil acesso para os participantes.”.

Para aplicação deste instrumento, foi estipulado um tempo de aproximadamente uma hora para a execução de todas as fases: preparação, apresentação, debate em grupo e encerramento. É importante ressaltar que todo o processo foi gravado, com a devida autorização de todos os participantes. O espaço foi preparado com antecedência, tendo sido as carteiras organizadas em forma de círculo. Além disso, os participantes se sentaram onde quiseram, perto daquele que têm mais afinidade, como sempre acontece nas reuniões da escola.

O pesquisador atuou como moderador, estimulando a interação e o debate entre os participantes. Ressalta-se, aqui, que sabemos que é de praxe que o moderador seja diferente do pesquisador. No entanto, considerando o objetivo da pesquisa e o conhecimento que o pesquisador tem da instituição de ensino, optamos por manter o investigador.

Além disso, o encontro de grupo focal teve como auxílio uma pessoa fora do convívio da escola, que atuou como observador neste procedimento metodológico. Assim, ele ficou responsável por auxiliar nos registros e na gravação do áudio, colaborando com este processo de coleta das evidências. O grupo focal ocorreu no dia 12 de abril de 2019, às 17h30 horas, na escola cenário desta pesquisa.

Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro, disponível no Apêndice C. Para dar início ao processo de pesquisa, o moderador agradeceu a participação dos professores e supervisora. Em seguida, explicou o intuito da pesquisa e do desenvolvimento deste instrumento de coleta de dados. Disse, ainda, que a participação era voluntária e as identidades dos participantes seriam preservadas, sendo os dados utilizados unicamente para fins acadêmicos. Os educadores foram organizados em formato de meia-lua, em um ambiente livre de ruídos. Ressaltamos que os cinco participantes deste grupo focal foram identificados por meio de números. O quadro 4 apresenta as características básicas dos servidores que participaram do grupo focal.

Quadro 4– Perfil dos servidores que participarão do grupo focal

Servidor	Área de atuação	Formação	Tempo de atuação na escola	Idade
Especialista	Supervisora	Licenciatura plena em matemática e pós-graduação lato sensu em Supervisão, Orientação e Inspeção escolar.	- 28 anos como professora e diretora (Cargo 01- aposentado) - 02 anos como supervisora escolar (Cargo 02 - ativo)	55 anos
Professor 1	Geografia	Licenciatura plena em Geografia.	24 anos	49 anos
Professor 2	AEE – Atendimento Escolar Especializado. (Professor de Sala de Recurso)	Licenciatura plena em Pedagogia e Pós graduação em Educação Especial.	1 ano	35 anos
Professor 3	Ciências	Licenciatura plena em Biologia	20 anos	45 anos
Professor 4	Língua Inglesa	Licenciatura plena em Língua Inglesa	24 anos	54 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da compilação de informações emitidas pelos entrevistados e dados disponíveis no arquivo da escola. (2019)

Para Kind (2014, p. 125):

[...] os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo. Os dados obtidos, então, levam em conta o processo do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo. (KIND, 2014, p. 125)

O segundo instrumento de coleta de dados, conforme já mencionado, foi a sessão reflexiva, que aconteceu em uma sala de aula da escola cenário desta pesquisa, no contra turno, de forma que fosse possível haver um nível de silêncio satisfatório e que nada pudesse tirar a atenção dos estudantes. É importante salientar que, antes da realização da sessão reflexiva com os alunos, os pais foram chamados à escola para ouvir esclarecimentos a respeito da proposta da pesquisa e sobre a importância da participação dos alunos. Na oportunidade, apresentamos os objetivos desse instrumento de coleta de dados, bem como solicitamos a liberação do menor para participar, a partir de um termo de livre consentimento, que foi apresentado aos pais/responsáveis. Nele, havia todas as especificidades desse trabalho. A sessão reflexiva aconteceu no dia 13/04/2019 e foi gravada em áudio.

As informações obtidas são importantes para colaborar com a análise das ações da escola e dos professores. Por meio dela, procura-se pensar em ações que possam minimizar a defasagem em leitura e escrita de alguns estudantes da escola. Dessa forma, confrontamos as ações da escola/professores perante a impressão dos estudantes quanto ao seu desenvolvimento e eficiência no quesito leitura e escrita. No dia marcado, oferecemos, antes da sessão reflexiva, um lanche especial para os estudantes que dela fariam parte.

Para iniciarmos os trabalhos, realizamos uma dinâmica, no intuito de tornar o momento lúdico e acolhedor para os estudantes. Para isso, o pesquisador levou os alunos para a sala de vídeo da escola, e os estudantes assistiram ao episódio “A Coroa do Imperador”, da minissérie “Cidade dos Homens”, exibida em 2002, pela Rede Globo.

O episódio narra a realidade escolar de dois meninos e traça paralelos entre o cotidiano que eles vivenciam e o conteúdo ministrado na escola. É demonstrado, no filme, que os alunos tentam interromper a professora para manifestar suas dúvidas, no entanto, são ignorados. A professora representa a detentora do conhecimento e só a ela cabe a função de passar o conteúdo. Os alunos, por sua vez, acabam ficando agitados, e a aula não consegue ser proferida da forma como deveria.

Em um certo momento do filme, a professora diz que haverá uma excursão para conhecerem a coroa do imperador, que tem relação com a matéria “Independência do Brasil”, que estava sendo ministrada pela professora. Um dos pré-requisitos para irem ao passeio era demonstrarem que sabiam o conteúdo, supostamente explicado pela docente. Diante disso, os alunos foram submetidos a uma avaliação oral, e nenhum dos alunos obteve sucesso e a professora cancela a excursão.

No entanto, um aluno, após o cancelamento, explica a independência do Brasil e a invasão do território português, comandada por Napoleão Bonaparte, através de sua própria experiência adquirida na favela onde mora. Nesse momento, é feita uma comparação entre os soldados de Napoleão e os traficantes. Essa interação entre o que é vivenciado pelos alunos, no dia a dia, e o que se ensina na escola é essencial para uma aprendizagem, como deixa claro o filme.

Após a exibição deste filme, com duração de aproximadamente 27 minutos, o pesquisador levou os alunos para um outro espaço da escola e começou a comentar as cenas do filme, instigando a participação dos alunos. Uma das funções desta

análise do filme foi mostrar, aos alunos, que a aprendizagem acontece de forma interativa e em parceria: professor e aluno devem estar em sintonia para que aconteça, de fato, o processo de ensino-aprendizagem. Os dois são fundamentais nesse processo. À medida que a discussão foi acontecendo, foram sendo feitas indagações aos estudantes, relacionadas com o filme assistido, de forma que fosse feito um contraponto com a realidade escolar deles. O quadro 5 apresenta os questionamentos que foram realizados aos alunos:

Quadro 5– Questionamentos realizados aos alunos sobre o vídeo “A coroa do Imperador”

INDAGAÇÕES
1- Vocês gostaram do episódio? 2- Era aula de que matéria? 2- O que mais lhes chamou atenção? 3- Por que os alunos ficavam inquietos falando o tempo todo na hora da explicação da professora? 4- A professora respondia o que os alunos perguntavam? 5- Os alunos estavam aprendendo o que a professora estava ensinando? 6- Quando falaram da coroa, o que as personagens Acerola e Laranjinha pensaram? 7- Eles iriam fazer uma excursão para conhecer a Coroa do Imperador. Qual era a condição? 8- A princípio, os alunos conseguiram atingir os objetivos para viajar? 9- No final, um aluno conseguiu explicar toda a matéria para a professora. O que fez o aluno aprender a matéria explicada? 10- Para que os alunos conseguissem entender a matéria, como que aquela aula deveria ter sido dada pela professora?

Fonte: Elaborado pelo autor para realizar a sessão reflexiva (2019).

A partir das discussões realizadas na dinâmica, iniciamos a sessão reflexiva, no qual abordamos a questão das dificuldades encontradas por eles na leitura e na escrita. Nesse caso, buscamos evidenciar o processo de ensino-aprendizagem, diante do trabalho dos professores e das ações dos estudantes diante dele. Foram realizadas perguntas específicas, de forma que os estudantes pudessem informar, descrever, confrontar e reconstruir as ações da escola, diante do processo de leitura e escrita.

O quadro 6 especifica as questões indagadas aos alunos, na perspectiva das quatro ações discursivas propostas por Liberalli (2008):

Quadro 6– Indagações feitas na sessão reflexiva, a partir das ações discursivas propostas por Liberalli (2008)

Ação Discursiva	Indagações
Descrever	Vocês poderiam descrever uma situação de dificuldade com a leitura e com a escrita? O que vocês mais gostam de fazer nas aulas de apoio? O que vocês menos gostam de fazer durante as aulas? O que vocês acham que poderia ser feito mais vezes? As Atividades dadas pelos professores ajudam vocês a aprenderem mais?
Informar	Vocês conseguiriam me dizer por que vocês têm dificuldades em aprender o que é ensinado?
Confrontar	Como os professores ensinam vocês a ler e a escrever? O que vocês acham da forma de ensinar dos professores?
Reconstruir	O que vocês esperam que a escola faça de diferente no jeito de ensinar?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Liberalli (2008).

O Grupo Focal, realizado com os professores de apoio pedagógico e com a especialista de Educação Básica, e a sessão reflexiva, com alunos que participam desse apoio pedagógico, atenderam às expectativas do investigador, visto que os participantes interagiram, debateram e inspiraram alterações e estratégias para a operacionalização do PAE. Esta análise coletiva das atividades, realizada com os alunos que ainda não atingiram a proficiência em leitura e escrita, foi importante para legitimar as propostas de intervenção, uma vez que os servidores se sentiram parte do processo de ensino-aprendizagem e corresponsáveis pelo desenvolvimento dos alunos.

Vale ressaltar que, na realização do grupo focal, os servidores da escola iniciaram meio tímidos, com certo receio, mas, no decorrer dos questionamentos, conseguiram apresentar a perspectivas a respeito da situação da escola e da aprendizagem dos alunos, diante das aulas de apoio pedagógico. Em relação à sessão reflexiva realizada com os estudantes, estes tiveram muita dificuldade em expor opinião e explicitar o que era questionado. No entanto, o filme auxiliou muito os alunos e aguçou, de forma positiva, a criticidade deles.

A partir dessa perspectiva, Coelho e Linhares (2008, p. 3) ressaltam que:

[...] a participação em seu sentido pleno se caracteriza por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questão que lhe são afetas.

Para Coelho e Linhares (2008), a participação ativa dos sujeitos de uma unidade de ensino é extremamente importante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Isso porque eles conhecem as especificidades e anseios dos alunos, o que influencia diretamente na aquisição do conhecimento.

Com base na análise dos dados coletados através do grupo focal e da sessão reflexiva, elaboramos um Plano de Intervenção Pedagógica, com o intuito de minimizar a defasagem existente na leitura e escrita de um grupo de alunos da instituição.

Segundo Gatti (2012), o desenvolvimento de pesquisas, no campo da educação, exige um padrão de qualidade de ordem científica e profissional, pois, para que ocorra a construção metodológica, temos que entender os conceitos, bem como realizar a comunicação de diversos setores sociais e acadêmicos.

Nesse sentido, Gatti (2012) salienta que as pesquisas partem do resultado de uma análise crítica do contexto social, com abordagem interacional, que considera aluno, professor, conhecimento, situação e contexto. Especifica, também, que a abordagem bibliográfica permite a fundamentação da pesquisa e a realização de interpretações, além de ampliar a criatividade do pesquisador.

Diante do que foi exposto, acredita-se que os instrumentos que foram utilizados e o levantamento bibliográfico deste caso de gestão possibilitaram a análise dos dados. Vale salientar que esta pesquisa tem como função principal investigar o porquê a escola, mesmo com todo trabalho realizado, não tem conseguido minimizar a defasagem de leitura e escrita de uma parcela dos alunos.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

As evidências coletadas, por meio do Grupo Focal e da Sessão Reflexiva, são importantes para a análise das ações realizadas pela escola, com o intuito de minimizar a defasagem em leitura e escrita dos alunos. Nesse sentido, o estudo destes dados contribuiu para a elaboração de um Plano de Ação Educacional, que tem como intenção dinamizar o processo de ensino-aprendizagem da escola cenário desta pesquisa.

Realizamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, a partir dos eixos “Alfabetização e Letramento”, “Letramento e formação de professores” e

“Projetos e ações da escola”. Aliados a esses elementos, abordamos a reflexão dos estudantes a esse respeito, a partir das ações discursivas descritas por Liberalli (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Como forma de organizar a análise, tanto do grupo focal, quanto da Sessão Reflexiva, os professores e os estudantes foram denominados por números: Professor 1, 2, 3, 4, Especialista e Estudante 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Dessa forma, optamos por preservar os sujeitos que contribuíram, como fonte, para esta pesquisa. É importante ressaltar que os dados relativos às reflexões feitas com os professores/especialistas, no grupo focal, e alunos, na sessão reflexiva, foram distribuídos no decorrer da análise, de acordo com os três eixos explicitados e nas discussões trazidas nesta dissertação.

2.3.1 Os Processos de leitura e escrita na E. E. Prof. Benjamim Araújo

Esta seção tem a função de, por meio dos dados coletados e de referenciais teóricos, conhecer e analisar como se dá o processo de leitura e escrita na escola, para que, posteriormente, possamos intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem da instituição.

Para iniciar um trabalho com todo e qualquer estudante, é necessário que o professor conheça a realidade em que eles estão inseridos, assim como o seu conhecimento de mundo e escolar.

Ao serem questionados acerca do perfil dos alunos que são atendidos, a especialista afirmou que:

[...] são alunos que não têm acompanhamento e têm uma frequência baixa, o que desencadeia em uma dificuldade para trabalhar, porque você não consegue uma sistematização de atividades, eles faltam muito, né, e não tem um acompanhamento em casa, então dificulta o trabalho na escola. São carentes. São carentes de família, são carentes socialmente, são carentes economicamente e de conhecimento principalmente. (ESPECIALISTA. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Realmente, a falta de acompanhamento dos pais e a carência afetiva, social, econômica influenciam muito no processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Santos (2016, p.2-3) explicita que:

[...] o fracasso escolar é causado por um conjunto de fatores. Daí a necessidade de observarmos a importância de uma família comprometida, de uma escola ciente de seus deveres, de professores dedicados ao seu fazer pedagógico em sala, do poder público que reconhece o quanto é imprescindível ele ser atuante incentivando e desenvolvendo projetos. (SANTOS, 2016, p.2-3).

A carência dos alunos, em vários níveis (econômico, social e familiar), influencia no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a escola não pode transferir a responsabilidade do não aprendizado a isso. A instituição deve buscar estratégias para sanar as dificuldades dos alunos, mesmo diante de um quadro de certo abandono, como este que ora é traçado pelos professores.

Ao serem questionados sobre o que esses alunos conseguiram adquirir no decorrer desses anos que frequentaram as aulas de apoio pedagógico, a professora 2 afirmou que:

[...] não se trabalha só a alfabetização desses alunos, né, trabalha todas essas outras deficiências que eles trazem, como convivência. Os avanços na alfabetização são poucos, porque são muitos anos queimados, são muitas etapas queimadas quando chegam pra gente aqui. E o período que eles ficam conosco, o mínimo que a gente consegue de aprendizagem, de avanço, pra gente é muito, porque eles ficam relativamente um pequeno tempo com a gente, né. (PROFESSOR 2. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Ainda em relação à aquisição do conhecimento nas aulas de apoio, a professora 3 acrescentou:

[...] esse tipo de conhecimento do aluno é importante, porque ele desenvolve a autoconfiança dele, porque muitas vezes uma das barreiras que faz com que o aluno não aprenda é justamente a falta de autoestima, a falta de conhecimento de si próprio, então esse trabalho coletivo, social, é muito importante. Então o aluno avança mais em outras habilidades, tendo essas habilidades. (PROFESSOR 3. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Diante das características explicitadas dos alunos pelos professores, do ambiente em que vivem e da situação em que se encontram, em relação à sociedade e à família, fica evidente que é necessário um envolvimento maior da escola nesse aspecto, já que a afetividade está intrinsecamente ligada à aprendizagem. No entanto, só tal questão não resolve o problema da defasagem dos alunos em leitura e escrita. A escola deve auxiliar a família nesse aspecto, mas deve cumprir a sua função de ensinar. A princípio, percebe-se que os professores

ênfatizam mais a questão do relacionamento e este sobrepõe a necessidade de adquirir o conhecimento necessário para avançar nos estudos e se alfabetizar, de fato, tendo como base o letramento. Sobre isso, Vargas e Lopes (2006, p.8 - 9) ênfatizam que:

A construção da aprendizagem acontece por meio de trocas significativas, linguagens acessíveis e diferenciadas e promoção da identidade da criança. A sociedade contemporânea articula-se em novas demandas, lançando mão de possibilidades múltiplas na relação pedagógica. A autonomia pretendida nas salas de aula precisa ter ressonância com o ideário de um novo paradigma epistemológico, no qual o sujeito participa e constrói sua aprendizagem em interação. (VARGAS; LOPES, 2006, p.8-9).

Sobre o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, os professores sinalizam que não possuem formação para isso e que trabalham da forma como acreditam ser o correto. A docente 4 informou que:

Eu vejo a metodologia como uma dificuldade, porque eu falei aqui que não tenho especialização em alfabetização e vejo também a dificuldade que a gente tem de trazer a família pra junto desse aluno pra apoiar esse aluno, porque se é um aluno, que ele vem de sérios problemas, a família já percebeu. Ele já chegou aqui no sexto ano com toda a defasagem, e a gente não pode contar em momento algum com o apoio da família. E a gente tem essa dificuldade, porque a gente não tem formação especializada nesta área. E aí o que acontece, no meu caso, por exemplo. Eu não vou citar, mas eu tenho aluno que eu trabalhei com eles 3, 4 anos direto. E aí se você for olhar em termos de leitura, escrita e ortografia, a evolução foi mínima, mas em termos de desenvoltura, socialização, ele se tornou uma criança mais alegre, mais aberta, dialogando mais. Então a gente sabe que tem algumas coisas que vão além da leitura e da escrita, que o aluno vai continuar ali com aquelas dificuldades de leitura e escrita, mas ele vai deslanchar em outra coisa. (PROFESSOR 4. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Percebe-se, na fala da professora, que a falta de conhecimento na área de alfabetização e letramento tem atrapalhado o desenvolvimento das aulas com esses estudantes. Dentre os entrevistados, a maioria dos professores e da especialista não possui formação específica para trabalhar com esses estudantes, visto que não possui habilitação específica para alfabetizar. Apenas a professora da Sala de Recursos tem formação específica para alfabetizar. No entanto, a carga horária dela é pequena (16 aulas semanais), o que dificulta o desenvolvimento das atividades.

Ela atende cada aluno, individualmente, 50 minutos por semana. Além disso, tem que atender a alunos de todas as escolas do município que necessitam. Essa é uma prerrogativa da Secretaria de Estado de Educação. A metodologia, bem como o planejamento das aulas, fica aquém do esperado e, às vezes, por isso, o trabalho não tem surtido o efeito necessário. Vale lembrar que este trabalho de apoio pedagógico vem sendo desenvolvido por quatro anos, e os estudantes não têm avançado muito na leitura e escrita.

Na sessão reflexiva, realizada com os alunos, foi indagado o que eles mais gostam de fazer nas aulas apoio. Os estudantes 2 e 3 responderam que: “Eu gosto de copiar e ler. Mesma coisa. Eu gosto de copiar, ler e montar os quebra-cabeças.”. (ESTUDANTES 2 e 3. Sessão Reflexiva realizada em 13 de abril de 2019).

As atividades realizadas nas aulas de apoio e relatadas pelos alunos contribuem de forma pouco significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Fazer cópia, montar quebra cabeças, colorir e desenhar pode até auxiliar no raciocínio, na coordenação motora, mas são muito elementares, se observarmos que os estudantes possuem uma faixa etária entre 11 e 15 anos. Tendo em vista estas informações, conjectura-se que não é realizado um planejamento para as aulas de apoio, e os professores trabalham sem a sistematização necessária para qualquer desenvolvimento bem-sucedido na área da educação.

Sobre isso, Kleiman (2010, p.381) defende que é viável trazer os conteúdos considerados “[...]relevantes e analisá-los junto com os alunos, na linha da atividade analítica que sustenta a construção do conhecimento sobre a língua e linguagem, a partir da prática social.”. Nesta mesma linha de raciocínio, Vargas e Lopes (2006, p.2) explicitam que:

No âmbito escolar, o professor, para atingir a eficácia de sua atuação, precisa lançar mão de propostas que respeitem essas particularidades, com o objetivo de atender às necessidades das crianças. O letramento é uma dessas propostas, pois respeita a criança em seu contexto e lhe proporciona condições para construir sua interpretação de mundo, bem como sua inserção no mesmo. (VARGAS; LOPES, 2006, p.2).

Questionados a respeito da evolução desses alunos, de acordo com a percepção do professor 4, houve certo avanço comportamental, pois é perceptível a diferença dos alunos que são atendidos nas aulas de apoio pedagógico em sala de

aula. Segundo ele, os alunos têm mais respeito e mais carinho, pelo fato de eles terem um atendimento diferenciado. Vargas e Lopes (2006, p.28) afirmam que:

O conhecimento é percebido quando há manifestação de mudança de atitudes e comportamentos, na prática social. Portanto, o conhecimento mediador, num processo ação-reflexão-ação simultaneamente, possibilitando a transformação social (VARGAS; LOPES, 2006, p.28).

Nota-se que a evolução é muito mais afetiva, de comportamento, do que propriamente de conhecimento. A aula de “reforço”, dada pelos professores de apoio aos alunos que possuem uma defasagem em leitura e escrita, parece ter sido muito mais uma sessão de reflexão da vida, da importância do estudo. Nesse sentido, a aquisição da leitura e escrita se torna coadjuvante no desenvolvimento das aulas ministradas.

Na sessão reflexiva, os estudantes relataram que gostariam de ter aulas diferentes, fora da sala de aula. Em determinado momento, eles dão indícios de que essa aula tradicional nem sempre é proveitosa e atrativa e indicam atividades fora da sala de aula e atividades com filmes. Sobre o trabalho de alfabetização de forma diferenciada, Soares (2004, p.100) nos informa que:

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita (...) com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p.100).

Sobre a questão do processo de aquisição do conhecimento, foi questionado, aos estudantes, o porquê de eles não conseguirem aprender facilmente o que é ensinado. O estudante 2 sinalizou que tem preguiça. Segundo ele, a preguiça é que dificulta o aprendizado. Já o estudante 6 disse que sabe que é importante o que o professor ensina, mas no momento em que vai realizar a atividade, não consegue, que percebe que não conseguiu assimilar o que foi ensinado.

É importante, mas na hora que eu pego pra fazer, num consigo, num guento, num entra na cabeça da gente pra fazer isso aqui. (ESTUDANTE 6. Sessão Reflexiva realizada em 13 de abril de 2019).

A fala do estudante acima demonstra que o conteúdo mediado pelo professor, muitas vezes, não é assimilado pelo aluno. Em relação às dificuldades em aprender, alguns estudantes sinalizaram a questão da preguiça e de que estudar não é bom. Nesse caso, percebe-se que a ação da família faz diferença. Os pais que incentivam os filhos a estudar, que dão o suporte necessário para que eles possam se desenvolver auxiliam a escola no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque o aluno deve perceber a importância do estudo também em casa, para que esta suposta preguiça seja minimizada. Acreditamos que a preguiça, citada pelo estudante, tem mais a ver com a relação que ele tem com o ato de estudar e sua importância para o seu dia a dia. Cabe também, à escola, refletir com esses alunos sobre a importância do estudo. Além disso, é fundamental, mais uma vez, estabelecer uma relação entre o que é ensinado e a vida fora escola, princípio básico que ancora a perspectiva do letramento, que despertará uma vontade maior do estudante em aprender.

A questão do despertar a vontade do aluno por aprender está ligada, principalmente, à metodologia utilizada pelo professor. Os alunos deixaram explícito, na sessão reflexiva, que veem o estudo como algo chato, mas necessário. Sobre isso, o estudante 3 sinalizou que:

[...] tipo assim, você vai fazer um trem, é ruim, porque isso aqui é ruim. Mas é quase bom, porque seu amigo vai te ajudar num trabalho, numa coisa e... Tipo assim, eu... o senhor sabe como que eu sou, tipo assim. Ai, isso aqui vai ser bom pra sua vida. Eu não gosto de fazer, mas tá na cabeça que é bom, a preguiça mata a gente, entendeu, né? (ESTUDANTE 6. Sessão Reflexiva realizada em 13 de abril de 2019).

Soares (2004, p. 100) deixa claro que “[...] alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando” é um caminho que deve ser seguido para conseguirmos superar defasagens em diferentes etapas de escolarização. Se não for dessa forma, Ela afirma que, ao privilegiar a alfabetização ou somente o letramento, a escola continuará “[...] como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso.” (SOARES, 2004, p.100). Percebemos, enfim, que a instituição cenário desta pesquisa precisa reavaliar a metodologia utilizada pelos professores, buscar uma relação mais próxima entre o que é ensinado e a metodologia mais adequada para isso.

2.3.2 A Formação de Professores no desenvolvimento das ações escolares

Esta subseção tem por objetivo analisar, a partir das informações coletadas por meio da realização da entrevista coletiva, as percepções dos docentes a respeito da formação voltada para a perspectiva do letramento. Aos professores, foi indagado se a não formação específica para alfabetizar é um problema e atrapalha o desenvolvimento das atividades realizadas com os alunos. O docente 4 informou que:

Às vezes se torna um problema. A gente vai alfabetizar, porque são alunos que chegam aqui que ainda não foram alfabetizados e têm vários problemas que a gente identifica, que às vezes a gente não tem especialização própria pra trabalhar com esses problemas, então isso se torna uma barreira. Porque no meu caso, por exemplo, eu tenho especialização pra trabalhar com aluno que já tem esse pré-requisito básico de leitura, escrita e interpretação, então a partir daí, eu identifico um problema na sala de aula e eu vou trabalhar no apoio, só que eu vou trabalhar à minha maneira, porque eu não tenho formação especializada. (PROFESSOR 4. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Mediante a análise dos dados coletados por meio do grupo focal, é possível compreender que a falta de formação para alfabetizar é um problema que foi apontado pelos professores como um dos responsáveis por afetar o processo de ensino-aprendizagem. Segundo eles, todos professores que atuam no apoio pedagógico não trabalham embasados em uma metodologia apropriada e não possuem o conhecimento necessário para se trabalhar com práticas leitoras eficientes, tendo como base o letramento. Nesse sentido, trabalham da forma como julgam correto, sem sistematização, nem a partir de vertentes atuais na área da alfabetização. É importante ressaltar que os professores, durante a entrevista realizada, não teceram reflexões sobre a necessidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Quando perguntados sobre as maiores dificuldades que possuem em relação ao trabalho com alunos em defasagem em leitura e escrita, a professora 1 relatou que:

Eu acho que essa sistemática mesmo de planejamento, de qual a dificuldade e como vou trabalhar. Uma vez que eu não sou

alfabetizadora, que caminho eu devo seguir pra que aquele aluno vença tal dificuldade. (PROFESSOR 1. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Cada vez mais, percebemos que é uma constante a chegada de alunos ao Ensino Fundamental II ainda com dificuldades em leitura e escrita. Diante dessa realidade, os professores dessa etapa de ensino devem buscar se aprimorar nesse tema tão importante para o desenvolvimento escolar dos estudantes. Sobre a necessidade dessa formação continuada do professor, Araújo e Reis (2014, p.2) explicitam que:

Torna-se imprescindível a formação continuada do professor. Não só aquela proporcionada pelos órgãos responsáveis, mas a formação como iniciativa dele próprio. Essa sempre direcionada para um agir docente cada vez mais pautado em estudos cientificamente estruturados e aliados a sua prática. (ARAÚJO; REIS, 2014, p.2).

Trabalhar leitura e escrita, no Ensino Fundamental – Anos Finais com alunos em defasagem nesta área, não é tarefa fácil. Para se trabalhar práticas leitoras eficientes com alunos com dificuldades neste quesito, é necessário muito estudo e busca de intervenções específicas. Como as próprias autoras, Araújo e Reis (2014, p.11), afirmaram, “[...] a aprendizagem da escrita de um modo restrito e fragmentado não transforma a realidade do indivíduo.”. Assim, os professores devem se capacitar, para que o aluno possa usar a leitura e a escrita em todos os momentos de sua vida e não apenas na escola.

Ao serem questionados sobre as atividades que são fornecidas pelos professores para a aquisição de leitura e escrita, os alunos disseram que tem professor que solicita que eles copiem parágrafos de livro, para poder entregar e ver se escreveram correto. Outros informaram que lhes é solicitado que leiam um livro da biblioteca, que eles mesmo escolhem, e façam um resumo para entregar. No entanto, alguns disseram que: “[...] tem hora, tipo assim, que eu tô apertado, precisando fazer um trem, aí eu vou e faço isso, pego lá atrás do livro, pego da internet.” (ESTUDANTES 1 e 5. Sessão Reflexiva realizada em 13 de abril de 2019).

Atividades que envolvem apenas cópia pura e simples têm a sua função, como, por exemplo, melhorar a caligrafia e aperfeiçoar as habilidades de leitura e escrita, mas não auxiliam de forma significativa nas práticas de leitura e escrita dos estudantes. A ação de fazer resumos dos livros lidos, segundo relatos dos alunos na

sessão reflexiva, parece não estar sendo muito exitosa. Isso porque os estudantes não leem e entregam um resumo que se encontra no final do livro ou retirado da internet. O aluno 4 relata que, para entregar o resumo solicitado pelo professor, ele vai no final do livro e copia de lá: “Mas tem hora, tipo assim, que eu tô apertado, precisando fazer um trem, aí eu vou e faço isso, pego lá atrás do livro. “(ESTUDANTE 4. Sessão Reflexiva realizada em 13 de abril de 2019).

É interessante ressaltar, aqui, que, às vezes, isso pode acontecer, porque os alunos não conhecem o gênero resumo. Não estudaram uma sequência didática desse gênero textual, e o professor não trabalha com a prática de reescrita, o que auxiliaria os alunos no processo de produção. Dessa forma, acaba sendo mais cômodo deixar os alunos copiarem resumos prontos do que trabalhar as especificidades do gênero.

Sobre a atividade de realizar cópia de textos de livros ou outros materiais didáticos, Araújo e Reis (2014) explicam que alfabetizar não é apenas se apropriar do sistema de escrita alfabético e ortográfico. É necessário possibilitar que eles utilizem a leitura e escrita de forma satisfatória, utilizando os diversos gêneros textuais, com seus objetivos específicos. Isso é alfabetizar letrando.

Ressalta-se, aqui, que o trabalho com a cópia possui uma certa sistematização. No entanto, é imprescindível que se realizem ações voltadas ao uso social da leitura e escrita, com práticas leitoras mais significativas para a vida desses estudantes.

Perguntados sobre como os professores os ensinam a ler, o estudante 1 disse que os docentes solicitam que eles leiam textos e, posteriormente, realizem uma discussão sobre o que foi lido. Sobre isso, o aluno 2 disse que gosta de ler: “Pouquinho. Ler, mas ler... pouquinho também. Se a professora mandar eu ler um textinho, assim, eu leio. Mas se mandar eu ler um textão, não leio não.” (ESTUDANTE 2. Sessão Reflexiva realizado em 13 de abril de 2019).

Neste questionamento, percebemos, mais uma vez, a falta de formação específica para se trabalhar com a leitura, além de uma falta de sistematização das atividades trabalhadas com os estudantes. Araújo e Reis (2014) argumentam que a formação continuada é muito importante para o docente. Isso porque ele irá se atualizar sobre os métodos existentes dos processos de ensino-aprendizagem, além de refletir acerca do trabalho docente, buscando articular conceitos e a sua práxis.

A formação continuada dos professores é importante para toda instituição de ensino. Como explicita Araújo e Reis (2014), não se deve esperar apenas essa formação proporcionada pela escola ou pela Secretaria de Estado de Educação, mas aquela de iniciativa própria do docente. Isso porque estará direcionada para a mudança do agir docente, pautado em estudos científicos e aliada à prática em sala de aula.

Vale ressaltar, aqui, que, apesar da formação continuada estar diretamente relacionada ao docente e a ele interessar a aquisição de novos conhecimentos para a sua prática docente, também é dever da escola e das redes de ensino proporcionarem essa formação. Na escola, por exemplo, as horas destinadas a reuniões pedagógicas semanalmente podem e devem ser utilizadas como uma formação continuada, a partir de análise de estudiosos e teorias que contemplem as necessidades da instituição.

Enfim, diante do que foi explicitado acerca da formação de professores, vimos a necessidade de se trabalhar com os docentes práticas de leituras exitosas, que agregam valor ao conhecimento que os estudantes trazem consigo, enfatizando o letramento como base do processo de ensino-aprendizagem.

2.3.3 Projetos e ações da escola

Neste subitem, buscamos analisar as ações da escola, diante da dificuldade de uma parcela dos alunos na leitura e escrita. Foi solicitado, aos professores que participaram do grupo focal, que falassem sobre como lidam com o desafio de trabalhar com alunos que possuem graus de diferentes de dificuldades e que estão em variadas etapas de ensino. De modo geral, a professora 2 disse que uma das estratégias adotadas é o uso de atividades diferenciadas. Segundo ela, para cada dificuldade, trabalha-se uma atividade diferenciada:

Alguns você trabalha com texto, e aí você vai trabalhar interpretação, né. Buscar fazer inferências. Pedir pra ele conversar, ele tem muita dificuldade em expressar as suas ideias. E outros você vai trabalhar com alfabetização, ali a nível inicial mesmo de alfabetização (PROFESSOR 2. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

De acordo com a resposta da professora 2, percebe-se que as atividades diferenciadas são apenas exercícios simples, retirados de algum lugar, sem uma

sequência didática, nem uma metodologia específica. Ressalta-se aqui, que os exercícios realizados pelos professores, mesmo que sejam consideradas simples, auxiliam de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observamos, por meio da análise da fala dos docentes, que, como eles não possuem uma formação adequada em ensino de língua portuguesa, boa parte das atividades não seguem uma sistematização específica para o processo.

Kleiman (2007, p.6) explicita que:

[...] para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa (BRASIL, 1997) (KLEIMAN, 2007, p.6).

A autora sinaliza que nenhuma dessas etapas do processo de ler e escrever será importante, caso o aluno não consiga atribuir sentido àquilo que lê ou escreve.

A falta de sistematização, bem como de teorias específicas da alfabetização, parece estar influenciando negativamente no processo de aquisição da leitura e escrita dos estudantes. Para Costa Val (2006), os estudantes vivem em uma sociedade letrada. Devido a isso, têm contato diariamente com textos escritos e acabam formulando hipóteses sobre a sua função e uso. Assim, é necessário que se faça uma relação entre o que se ensina em sala de aula e o que os alunos vivenciam no seu dia a dia. Para ela, não respeitar essa realidade é “artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita”.

Diante do que foi explicitado por Costa Val (2006), fica evidente que, quando os alunos se interessam pelo que lêem ou escrevem, eles fazem o uso social da leitura e da escrita, principalmente em contextos que apresentam a realidade em que vivem.

Diante dessa perspectiva de Costa Val (2006), a professora 3 dissertou acerca dos projetos desenvolvidos pela escola para este fim. Um docente disse que:

Eu acho assim, que nós temos que intensificar esses projetos de leitura, escrita, interpretação, atividades orais no sexto ano. Eu acho

que... Até porque eu já falei isso aqui na escola com os colegas, com a especialista. Porque eu acho que o sexto ano tem que ter um projeto intensivo. Um intensivão mesmo. Nessa área aí. Porque aí eu acho que isso vai surtir um efeito mais rápido. (PROFESSOR 3. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

O docente acima explicitou a questão de um projeto com os alunos, como um intensivão, em que os alunos seriam separados em grupos menores e trabalhariam com exercícios bem tradicionais de leitura e escrita. Os projetos desenvolvidos pela escola, com o intuito de avançar no desempenho da leitura e da escrita, são bons. No entanto, precisam ser reelaborados, tendo como base o letramento e não apenas atividades tradicionais que não trabalham práticas leitoras eficientes, nem despertam o interesse dos estudantes. As práticas leitoras devem envolver todos os conteúdos: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Educação Religiosa, Língua Inglesa e Artes, além de buscar relacionar com o ambiente em que vivem. O trabalho interdisciplinar é essencial no desenvolvimento da leitura e escrita, tão importantes em todo e qualquer conteúdo e para toda a vida do estudante fora da escola.

Aos professores e especialista presentes, foi indagado, ainda, que ações poderiam ser feitas na escola, com vistas a tentar minimizar essa defasagem em leitura e escrita dos alunos. Sobre isso, a professora 4 relatou o seguinte:

Eu acho que não resolve eu trabalhar com o aluno o meu conteúdo de geografia, do jeito que eu tenho que seguir, se esse aluno não consegue ler e interpretar texto simples. Então, eu vou ter que focar em quê? Eu vou ter que focar em leitura e interpretação de texto, atividades orais e escritas. Então, eu acho que essa tem que ser uma ação em conjunto, todos nós temos que voltar pra isso. Atividades orais, leitura, interpretação, para que o aluno, depois que ele desenvolver essa leitura, essa interpretação, aí sim eu vou entrar com o meu conteúdo. (PROFESSOR 4. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

É importante ressaltar que realizar um trabalho intensivo, com todas as disciplinas, voltado para a leitura e escrita, é interessante, conforme sugere a professora. No entanto, fazer isso, sem uma metodologia adequada, aliada a teorias de alfabetização e letramento, não surtirá o efeito pretendido. Soares e Batista (2005) nos mostram que a metodologia está intrinsicamente ligada à teoria e que não é possível atuar em sala de aula sem o conhecimento do que se deseja ensinar a partir de procedimentos metodológicos.

A especialista indicou que os projetos que envolvem a leitura e a escrita normalmente ficam a cargo da disciplina de Língua Portuguesa. Não há uma interdisciplinaridade neste quesito. O trabalho interdisciplinar é fundamental para se conseguir êxito no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à leitura e escrita, principalmente em uma escola que atende os anos finais do ensino fundamental. É importante ressaltar que os professores de outras disciplinas, como História e Geografia, trabalham a leitura com os alunos dentro de seu conteúdo. A professora 2, por exemplo, afirmou que lê e trabalha compreensão de textos em sua disciplina:

Quando a gente, quando eu falei que a gente tem que focar na leitura e na interpretação, eu falei o seguinte: eu vou focar na leitura e na interpretação de textos simples dentro da Geografia, não vou poder seguir o planejamento do sexto ano em Geografia. (PROFESSOR 2. Grupo Focal realizado em 12 de abril de 2019).

Essa é uma iniciativa interessante, que certamente auxilia o processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à prática leitora dos estudantes. Além disso, é necessário frisar que esta tarefa não cabe apenas aos professores de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas. Isso porque a leitura e compreensão textual é a base para a aprendizagem de todos os conteúdos.

Sobre isso, Kleiman (2005, p.23) estabelece que:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005, p.23).

Pensando nos projetos que a escola trabalha, foi perguntado, aos alunos, na sessão reflexiva, sobre o que eles esperam que a escola faça de diferente no jeito de ensinar. Um estudante disse que os professores passam muito no quadro e que eles deveriam falar mais do que escrever.

Tipo assim, escreve muito no quadro. Se ela explicasse com a voz mesmo, falando que... o que era pra fazer no quadro era melhor". Outro aluno disse que era para fazerem igual ao filme a que assistiram antes da sessão reflexiva: "Fazendo igual o filme, comparando a vida da gente, e tal. O Acerola comparou a aula com o

que tava acontecendo com ele lá. Tipo, tava tendo uma guerra entre as duas favelas e entre os dois personagens lá, que é os donos de lá. Aí ele comparou o Napoleão com o outro lá que tava tendo a guerra lá”. (ESTUDANTES. Sessão Reflexiva realizado em 13 de abril de 2019).

A dinâmica, a partir do filme, foi bem interessante e despertou, nos estudantes, um dado interessante, que é relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula com a vida real, em uma perspectiva de letramento. Não há como alfabetizar sem uma articulação com o letramento. Como destacam Leite e Botelho (2011, p.2), as práticas sociais de leitura e de escrita “[...] estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade (...) formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramento”.

Aliar o conhecimento que deve ser adquirido na escola com a vivência pessoal dos estudantes é uma das formas de se conseguir a atenção dos alunos e fazer com que haja uma aprendizagem que seja de fato significativa. Araújo e Reis (2014) também defendem que a mudança do professor acontecerá a partir de cursos de formação que valorizem o conhecimento docente, por meio da troca de saberes.

Os estudantes perceberam, a partir do vídeo da dinâmica, que o ensino se tornará mais fácil se houver uma relação do conteúdo estudado com o contexto que eles vivem. Tentar alfabetizar esses alunos, sem ter como suporte o letramento, é muito difícil. Essa relação com a realidade realmente é necessária, para que o ensino seja significativo para os estudantes.

De posse das informações coletadas nos dois instrumentos de pesquisa realizados (Grupo Focal com os professores/especialista e Sessão Reflexiva com os alunos), percebemos que aliar o conteúdo trabalhado à vivência do aluno é a melhor forma para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. No caso específico da defasagem em leitura e escrita da escola cenário desta pesquisa, fica claro que devemos buscar a alfabetização dessa parcela de alunos que ainda não adquiriu estas habilidades, aliando ao letramento.

Leite e Botelho (2018, p.8) explicitam a importância de se alfabetizar letrando:

O que muitas vezes acontece é a preocupação de que a criança aproprie-se da leitura e da escrita, mas de forma equivocada e mal trabalhada, fazendo com que o ato de ler e escrever sejam realizados “mecanicamente” e totalmente desassociados das práticas sociais (LEITE; BOTELHO, 2018, p. 8).

Diante do que foi explicitado, é possível concluir que a instituição escolar é o ambiente social em que estudantes e docentes interagem, construindo diversos saberes. O professor é agente decisivo na sua condução e na função de interpretar as necessidades e anseios dos alunos, buscando aliar o que é ensinado e o que se pretende aprender. Dessa forma, a escola deve trabalhar com a ideia de coletivo, que permite a troca e compreensão das informações necessárias ao desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula.

Na Sessão Reflexiva realizada com os estudantes, percebemos que a processo de construção do conhecimento deve ter como ponto de partida a visão global, que funciona como uma oportunidade de o professor contextualizar o ensino, isto é, buscar, com o aluno e no aluno, os conhecimentos prévios que este tem sobre o tema trabalhado.

A forma como se adquire o conhecimento implica diretamente no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas e hábitos. Sua função consiste em provocar desafios e orientar o aluno, dando autonomia nesse ato de aprender. Assim, fica claro que a diversificação dos métodos de ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Como pudemos observar, tanto no grupo focal realizado com os professores e especialista, quanto na sessão reflexiva realizada com os estudantes, trabalhar com projetos tem sido um ganho importante no processo de ensino-aprendizagem da escola cenário desta pesquisa. No entanto, vimos que o trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. E isso deve ser trabalhado de forma mais harmoniosa na instituição.

Os projetos desenvolvidos na escola, que têm como objetivo minimizar a defasagem em leitura e escrita dos estudantes que ainda não adquiriram estas habilidades, precisam ser reestruturados. Para isso, é necessário buscar ultrapassar os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, análise e interpretação. O papel do professor, em suas intervenções, é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa.

Dessa forma, é necessário reestruturar todas as ações da escola que têm como função minimizar essa defasagem em leitura e escrita, de forma que os alunos sejam alfabetizados, tendo como base o letramento. Essa vivência dos estudantes deve estar intrinsecamente ligada aos conteúdos escolares, ao processo de alfabetização, como deixaram bem claros os estudantes na sessão reflexiva e é corroborado com teóricos, como Costa Val (2006), Kleiman (2007), Soares (2003), Leite e Botelho (2011) e outros.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ALIANDO A TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE), como proposta para a melhoria do processo de ensino e aprendizado da escola cenário desta pesquisa, tendo como intuito minimizar a defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos estudantes da instituição.

Este PAE foi elaborado com base nos resultados de uma pesquisa de campo realizada, que investigou a percepção dos professores e alunos da escola sobre as ações da escola voltadas à alfabetização e letramento de uma parcela de alunos que ainda não adquiriu os pré-requisitos nesta área.

Temos como objetivo realizar um plano de ação que consiga reorganizar os projetos já desenvolvidos pela escola, de forma a minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos que ainda não consolidarem essas habilidades. Além disso, tal PAE busca também potencializar o processo de ensino e aprendizagem da instituição como um todo, tendo como base o letramento.

As ações deste plano foram elaboradas por meio da metodologia 5W2H, que é realizada a partir das sete perguntas: What (O quê?), Why (Por quê?), Where (Onde?), When (Quando?), Who (Quem?), How (Como?) e How much (Quanto?) (FRANKLIN; NUSS, 2016).

De acordo com os autores Franklin e Nuss (2016, p.2), a metodologia 5W2H é composta por:

- Indicadores de resultado: meio para gerenciar o plano de ação e verificar se resultado está sendo atingido. São eles que quantificam e qualificam o resultado. São fontes importantes para a avaliação;
- Ação: tudo de que necessitamos fazer para atingir o resultado proposto;
- Prazo: data precisa em que o gerenciamento será feito;
- Responsável: pessoa que nem sempre terá de realizar uma ação, mas será fundamental para que essa ação seja cumprida. O responsável pela ação tem nome e sobrenome, não pode ser o grupo todo;
- Recursos: tudo de que necessitamos para realizar a ação. Não apenas recursos financeiros, mas custo, recursos de conhecimento, tempo em horas, infraestrutura (sala e material necessário), recursos políticos, de organização ou até uma ação realizadora anteriorme.nte. (FRANKLIN; NUSS, 2016, p.2)

Franklin e Nuss (2016) explicitam que o Plano de Ação 5W2H nos permite identificar as ações, os responsáveis, os recursos necessários e a definição dos prazos para alcançarmos nossos objetivos.

A partir da análise dos projetos desenvolvidos pela escola e das percepções dos alunos e professores/especialista, percebemos que os projetos são interessantes, mas que devem ser reelaborados, atentando-se para a questão do letramento. A formação dos professores, neste quesito, também é muito importante. Além disso, ficou nítida a necessidade de inovar, em relação às metodologias utilizadas.

De acordo com os dados coletados, são necessárias ações mais sistemáticas, tendo como base a alfabetização, aliada ao letramento, uma vez que discentes relataram a necessidade de relacionar o conteúdo à prática vivida. Além disso, ficou evidente que os professores precisam se instruir, em relação à alfabetização e letramento, visto que, em sua maioria, não possuem formação específica para isso e lidam com alunos que ainda não consolidaram esta etapa do ensino.

Este Plano Educacional tem como pretensão desenvolver as competências e habilidades básicas, no que se refere à leitura e escrita de uma parcela dos estudantes. Para isso, temos como objetivo articular a equipe gestora e pedagógica da escola, buscando dinamizar o processo de ensino-aprendizado, minimizando as fragilidades das ações e projetos da escola para este fim. Dessa forma, conseguiremos melhorar os resultados das avaliações internas e externas, para a formação da cidadania e para o desenvolvimento integral dos estudantes desta escola.

Este capítulo foi organizado em três seções, com três possibilidades de ações, que serão implementadas na escola cenário desta pesquisa. Estas, por sua vez, têm o intuito de minimizar a defasagem da leitura e escrita dos alunos que ainda não consolidaram essas habilidades, bem como avançar ainda mais nesse quesito, em relação aos alunos que já adquiriram.

Neste contexto, o Plano de Ação Educacional possui os objetivos de: i) desenvolver uma capacitação continuada de todos os professores da escola, buscando estudar as teorias e projetos que envolvem as práticas de leitura e escrita e, também, alfabetização e o letramento; ii) aperfeiçoar os projetos e ações já desenvolvidos pela escola, tendo como base a alfabetização, aliada ao letramento;

iii) realizar ações pedagógicas diversificadas no cotidiano da escola, a partir de oficinas que busquem articular o lúdico às atividades que desenvolvam a leitura e escrita dos estudantes que necessitam; e iv) promover reuniões pedagógicas semanais, visando monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações. Tais proposições estão elencadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Síntese das ações do Plano de Ação Educacional

What (O quê?)	Why (Por quê?)	Where (Onde?)	When (Quando?)	Who (Quem?)	How (Como?)	How much (Quanto?)
Ação 01 – Desenvolver capacitação continuada para os professores em suas diversas áreas.	Para auxiliar os professores a trabalharem com os alunos que não consolidaram as habilidades e competências em leitura e escrita.	Na escola.	Agosto a Dezembro de 2019.	Direção, especialista e professora alfabetizadora da Sala de Recurso.	Através de estudos sistemáticos do assunto, em grupo, nos módulos II, com o auxílio da professora alfabetizadora que atua na sala de recursos.	Sem custo
Ação 02 – Atualizar os projetos e ações escolares	Para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.	Na escola.	Fevereiro a dezembro de 2020.	Direção, especialista, professores e bibliotecárias.	Reestruturar os projetos já existentes, tendo como base o letramento.	Sem custo
Ação 03 – Ações pedagógicas diversificadas	Para aliar o lúdico à prática pedagógica, incentivando os estudantes a aprender.	Na escola.	Fevereiro a dezembro de 2020.	Direção, especialista e professores.	Todos os professores trabalharão com oficinas e outras ações diversificadas, com o foco na leitura e escrita, quinzenalmente.	Sem custo
Ação 04 – Monitoramento e avaliação do PAE	Para avaliar os pontos positivos e negativos do PAE e, se necessário, realizar a correção de percurso e aprimoramento	Na escola.	Agosto de 2019 a dezembro de 2020.	Direção e especialista.	Realizar reuniões mensais, produção de relatórios, apontando pontos positivos e as necessidades de melhoria	Sem custo

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Na próxima seção, as propostas do Plano de Ação Educacional (PAE) são especificadas. Descrevemos, ainda, os mecanismos de implementação das medidas que buscam dinamizar o processo de construção do conhecimento da escola estudada e, como consequência, minimizar a defasagem existente em leitura e escrita.

Nas seções seguintes, detalhamos as propostas do Plano de Ação Educacional (PAE). Além disso, descremos os mecanismos de implementação das medidas que buscam dinamizar o processo de aquisição do conhecimento da escola estudada, principalmente em se tratando de leitura e escrita.

3.1 CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesta primeira seção, pretendemos discutir sobre a criação de um espaço de capacitação quinzenal, para que os professores possam estudar e se atualizar no quesito leitura e escrita, alfabetização e letramento.

De acordo com a análise do Grupo Focal, realizado com os professores e a especialista, percebemos a necessidade de capacitar os docentes da escola, diante da realidade que temos enfrentado: alunos chegando no 6º ano do Ensino Fundamental sem os pré-requisitos básicos de leitura e escrita consolidados. Como nesta etapa do ensino os professores são específicos para cada disciplina e não possuem habilitação nem conhecimento na área da alfabetização, é necessário que se crie um espaço na escola para essa capacitação. Dessa forma, o Módulo II, que também é denominado como capacitação em serviço, será um momento crucial para alcançarmos nossos objetivos.

As reuniões coletivas de atividades extraclasse, denominadas de reuniões de Módulo II, de acordo com o Ofício Circular GS nº 2.663, de 13 de setembro de 2016, são de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser organizadas pela Direção Escolar, em conjunto com o Especialista de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, com vistas a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico e as necessidades da escola (MINAS GERAIS, 2016). Diante disso, propõe-se o planejamento e a capacitação dos docentes sobre um tema nos momentos dessas reuniões.

Por meio de tais encontros, será possível apresentar a importância do especialista no desenvolvimento do Módulo II, em consonância com a gestão

escolar. O papel de pesquisador e formador do supervisor escolar deve ser o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como leitura, escrita, alfabetização e letramento.

A especialista da escola não é pedagoga nem possui formação alguma para isso. No entanto, é muito dedicada, proativa e busca o conhecimento diariamente. Com o auxílio da professora alfabetizadora, que atua na Sala de Recursos da Instituição, assim como do diretor e especialista, tais profissionais poderão planejar capacitações internas sobre a alfabetização e o letramento. Por meio destes momentos de formação, espera-se que os professores possam ser facilitadores no processo de consolidação da leitura e da escrita.

A tabela 8, a seguir, traz o detalhamento dos dias, horário e local dos encontros para a capacitação dos docentes.

Tabela 8– Cronograma para as reuniões de capacitação dos docentes

Data	Horário de início	Tempo de duração	Local
06/08/19	17h30	2 horas	Escola
20/08/19	17h30	2 horas	Escola
03/09/19	17h30	2 horas	Escola
17/09/19	17h30	2 horas	Escola
01/10/19	17h30	2 horas	Escola
22/10/19	17h30	2 horas	Escola
05/11/19	17h30	2 horas	Escola
26/11/19	17h30	2 horas	Escola
03/12/19	17h30	2 horas	Escola

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Propõe-se que sejam realizados estudos detalhados de textos específicos da área, como Magda Soares; (Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas e Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos); Maria da Graça Costa Val (O que é ser alfabetizado e letrado?); Angêla B. Kleiman (Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?, Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento e Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna); dentre outros.

Pretendemos disponibilizar cada texto para estudo com uma semana de antecedência, de modo que cada professor faça uma leitura prévia sobre o assunto. Dessa forma, no dia da capacitação, será realizada uma roda de conversa, com vistas a debater o assunto e buscar alternativas para aliar a teoria estudada à prática em sala de aula.

Tal sugestão deve ser avaliada e opinada pelos professores. Nesse sentido, a frequência e a dinâmica dos encontros poderão ser reformuladas, de acordo com as demandas e problematizações feitas por todos os participantes. O problema da leitura e escrita é recorrente na escola e assunto que sempre está em pauta nas reuniões e conselhos de classe. Diante disso, acreditamos que os docentes se interessarão pelo estudo proposto, visto que é uma preocupação constante da equipe escolar.

Ao considerarmos que a teoria só terá sentido, caso esteja aliada à prática docente, uma ideia a ser levantada, com a especialista e professores, seria utilizarmos o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os Cadernos de Formação do Pnaic fornecem subsídios para a formação continuada de professores, especificando a importância da boa preparação destes para a alfabetização dos estudantes, acompanhando as transformações da sociedade. Também, como forma de sugestão para inspirar este momento de formação dos professores, buscaremos exemplos de sequências didáticas, que podem ser retiradas do Centro de Referência Virtual do Professor da SEE - MG. Além disso, outros materiais que podem ser utilizados são os projetos de letramentos, que poderão dar o suporte necessário para iniciarmos este processo de formação continuada.

Através destas capacitações, pretendemos, além de dar o suporte teórico necessário para que os professores possam trabalhar de forma mais tranquila e eficaz com os alunos que ainda não possuem as habilidades de leitura e escrita consolidadas, conscientizá-los que o ensino de qualidade, com a metodologia adequada, faz a diferença e melhora o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, o docente desempenha um papel fundamental, atuando como mediador do processo de construção do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, ancorados nos saberes existentes e na prática de sala de aula, os educadores devem questionar o seu trabalho pedagógico, observar o trabalho dos demais, analisar e refletir acerca das teorias estudadas e aprender com tais observações, modificando o seu modo de agir em sala de aula, de forma coerente, pautando-se, para tanto, em estudos que apresentam resultados positivos.

3.2 REORGANIZAR OS PROJETOS ESCOLARES

A partir do referencial teórico estudado acerca da alfabetização e letramento e da análise dos dados coletados por meio do Grupo Focal e da Sessão Reflexiva, percebemos a necessidade de atualizar os projetos ofertados pela instituição, visto que o nosso objetivo principal é minimizar a defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos alunos da escola. E isso só será alcançado de forma satisfatória, se buscarmos referências nas teorias de ensino de leitura e escrita e nas teorias sobre alfabetização, aliada ao letramento.

Percebemos que os projetos são interessantes e atendem à nossa demanda, mas ainda não conseguem consolidar, em todos os alunos, as habilidades de leitura e escrita. Para conseguirmos atingir nossos objetivos com os projetos desenvolvidos, optamos por trabalhar no ano de 2020 com três projetos, que atenderão nossas necessidades, uma vez que serão reformulados, tendo como base o letramento. Dessa forma, a partir da capacitação que será realizada no segundo semestre de 2019, a equipe gestora (direção e especialista) e os professores estarão mais aptos para trabalhar com projetos que tenham como base a alfabetização aliada ao letramento.

O Projeto de Leitura da Escola é importante para despertar o prazer dos alunos pela leitura. Deveria ser um momento para a “leitura deleite”. No entanto, percebemos que não há uma maior interação dos alunos, dos professores e das bibliotecárias com a leitura que é feita, buscando relacionar o tema com a vida que está a nossa volta. Além disso, este projeto fica restrito ao professor de Língua Portuguesa, como foi apontado por uma professora no Grupo Focal realizado.

Sugerimos ampliar esse momento de ir à biblioteca para a leitura semanal, envolvendo todos os conteúdos. Cada semana a turma visitará a biblioteca com uma disciplina diferente, e os textos a serem lidos serão relacionados com o conteúdo. Após a leitura, alguns alunos poderão apresentar o assunto para a sala e todos, em uma Roda de Conversa. Dessa forma, poderão dialogar sobre o tema, tendo o professor e a bibliotecária como mediadores, buscando inferências no nosso dia a dia. Isso fará com que os estudantes consigam relacionar o que estão lendo com o mundo em que vivem, havendo, assim, uma aprendizagem significativa para os alunos.

Ressalta-se, aqui, que esta é uma sugestão inicial, que serve apenas para inspirar novos projetos e adaptações aos projetos existentes. Após o semestre de estudos propostos nos momentos de capacitações, já elencados no item 3.1, a ideia é que a equipe de professores, juntamente com a especialista, bibliotecárias, gestor escolar e os alunos líderes de turma, possa elaborar e/ou adaptar os projetos de forma colaborativa, a partir dos interesses dos alunos e das necessidades identificadas no dia a dia em sala de aula.

O Projeto Biblioteca Itinerante tem como intuito principal que o estudante leve um livro para casa e leia com alguém da família. Em seguida, eles (aluno e parente) respondem a um questionário/ficha do livro, para entregar ao professor/bibliotecário. A leitura, feita em conjunto com a família, é muito importante e desperta mais a vontade de ler nos estudantes, principalmente aqueles do 6º ano. Percebemos que o entrave principal é a forma de finalizar esta ação, por meio de questionários e formulários. Sugerimos que, ao levar o livro para casa, o estudante e, quando possível, o familiar possam contar a história para a turma, buscando relacionar o enredo com algo real, demonstrando a importância da leitura para a reflexão do nosso dia a dia. A apresentação oral da história, de maneira mais informal, trará mais benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, do que uma ficha ou questionário a ser respondido. Esta proposta será melhor elaborada, a partir da contribuição dos professores, bibliotecárias, alunos e da família.

Já o Projeto Alfabetizar para Vencer deverá ser reestruturado, principalmente, no que tange à metodologia usada pelos docentes e às atividades produzidas para os estudantes. As aulas deverão seguir uma sequência didática, que privilegie a alfabetização, tendo como base os preceitos do letramento.

É importante salientar que a capacitação, a ser realizada com os professores durante o segundo semestre de 2019, auxiliará significativamente no desenvolvimento das aulas ministradas, de forma individual, pelos professores excedente. Por meio de tal treinamento, tais docentes poderão atuar, de forma mais assertiva, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ainda não consolidadas. Para tanto, é necessário que haja um acompanhamento sistemático da especialista, de forma que bimestralmente seja realizado um conselho com os professores para visualizarmos os avanços dos discentes.

A seguir, detalhamos, no quadro 8, as estratégias para a implementação desta proposta de reorganização dos projetos desenvolvidos pela escola investigada.

Quadro 8 – Detalhamento da proposta de reorganização dos projetos da escola

Projetos	Objetivos	Responsáveis	Mudanças	Período
Projeto de Leitura	Melhorar a leitura e as inferências dos estudantes, a partir do que leem, como algo prazeroso e não como obrigação. (Leitura deleite)	Direção, Especialista, Bibliotecária, Professores.	Envolvimento de todas as disciplinas, apresentação oral da leitura, com debate com os colegas e professores, contextualizando, com a vida real. Posteriormente, os alunos produzirão um parágrafo, dissertando sobre a história apresentada	Abril a dezembro de 2020.
Biblioteca Itinerante	Aproximar a leitura dos alunos e de suas famílias, estreitando a relação com a escola e com o ato de ler.	Direção, Especialista, Bibliotecária, Professores.	Aos invés de apresentar questionário /ficha do livro que leu, o estudante e o responsável apresentarão a leitura à turma, buscando relacionar a história a um fato real.	Abril a dezembro de 2020.
Alfabetizar para Vencer	Consolidar as habilidades de leitura e escrita de uma parcela dos alunos da escola. Alfabetizando e letrando os alunos.	Direção, Especialista, Bibliotecária, Professores.	Modificar a metodologia utilizada e as atividades, tendo como parâmetro os estudos de alfabetização aliada ao letramento.	Abril a dezembro de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Conforme podemos observar no quadro 8, sugerimos que sejam realizadas atualizações nos projetos desenvolvidos pela escola. Isso porque estes são mecanismos importantes para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para os discentes, bem como minimizar a defasagem existente em leitura e, conseqüentemente, a escrita, seguindo a máxima de que “só se aprende a ler, lendo e só se aprende a escrever, escrevendo”.

É importante ressaltar, ainda, que a estruturação dos projetos será elaborada pelos professores, direção, especialista e bibliotecárias, por meio das

capacitações, que serão realizadas nos módulos II da escola e já descritas no subitem 3.1.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIVERSIFICADAS

Essa subseção visa buscar alternativas mais lúdicas para se trabalhar a questão da leitura e escrita com os estudantes, aliando teoria à prática, através de oficinas. Estas, por sua vez, têm o intuito de ampliar a prática pedagógica dos professores, estreitando os laços entre conteúdo e realidade vivida pelos estudantes, como explicitado pelos estudantes na Sessão Reflexiva realizada com eles.

É essencial que as oficinas sejam elaboradas pela equipe de professores da escola, que conhece a fundo as principais dificuldades dos alunos. Deve-se atentar, porém, para o fato de que as oficinas devem ser pensadas a partir de projetos que envolvem os interesses dos alunos. Como forma de ilustração, podemos citar um tema a ser trabalhado em forma de oficina, que seriam os ditados populares, que poderão auxiliar a equipe de professores, juntamente com as bibliotecárias e especialista, a elaborar outras, que vão ao encontro das necessidades e anseios dos estudantes.

O trabalho com os ditados populares pode contribuir para a formação de leitores e para o desenvolvimento de habilidades essenciais a leitura: Ler e apreciar, inferir, concordar, discordar e perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura.

Como procedimento didático, as oficinas são instrumentos importantes para o aperfeiçoamento didático em uma escola. É uma situação de aprendizagem dinâmica e aberta, que evidencia a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

Diferentemente de um modelo mais engessado, que normalmente acontece nas salas de aula, e baseado na mera transmissão de informações, trabalhar em forma de oficina propicia experiências diversificadas. Ademais, proporciona uma abordagem mais reflexiva dos desafios atuais da escola cenário desta pesquisa.

3.4 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Esta ação tem como objetivo analisar, compartilhar informações e refletir acerca da operacionalização das propostas deste Plano de Ação Educacional. Ela se justifica, uma vez que é necessário que haja um monitoramento e avaliação constante do desenvolvimento das atividades propostas nesse Plano de Ação, de modo a conseguirmos minimizar, de fato, a defasagem existente em leitura e escrita de nossos alunos que ainda não consolidaram essas habilidades.

Para que a execução das ações propostas nesse PAE consiga atingir a meta proposta, é imprescindível o acompanhamento contínuo das ações, pontuando o que foi proveitoso e o que deve ser modificado, sempre atentando para as necessidades e interesses dos estudantes. Para esse acompanhamento, ressaltamos a necessidade da participação efetiva de todos os envolvidos nesse processo: professores, especialista, bibliotecárias, alunos e gestor.

A responsabilidade coletiva, sem atribuição de culpa, é necessária para a implementação do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades. Dessa forma, propomos que, ao final de cada semestre letivo, o grupo de trabalho, citado acima, produza relatórios e gráficos, analisando a efetividade das ações sugeridas pela escola.

Nesta perspectiva, seria interessante que o material produzido para análise das ações seja estudado nas reuniões administrativas e pedagógicas da instituição e nas reuniões de pais, para que toda a comunidade escolar esteja ciente das ações da escola e dos resultados destas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essas reuniões serão importantes para promover uma maior integração entre a comunidade e a equipe escolar, fortalecendo a aprendizagem dos estudantes.

A intenção deste grupo de trabalho, para o acompanhamento das ações da PAE, não é vigiar ou coibir os docentes na função de mediador do conhecimento. Trata-se de uma forma de auxiliá-los no que for necessário e buscar alternativas para as ações que, porventura, não surtirem efeito positivo na aquisição da leitura e escrita. O trabalho em equipe é imprescindível para um resultado positivo nesse objetivo principal, que é minimizar a defasagem em leitura e escrita de nossos alunos.

É importante ressaltar que os alunos indicaram, na sessão reflexiva realizada, que o conteúdo será mais fácil de ser assimilado, caso haja uma maior interação com o cotidiano deles. Daí a importância de buscar referências em projetos de letramentos, que têm o intuito de realizar atividades de um interesse real na vida dos alunos, envolvendo a escrita. Analisar práticas leitoras eficientes, que possam ser adaptadas para a realidade dos alunos desta escola cenário da pesquisa, seria uma ação interessante para iniciarmos os trabalhos com os estudantes.

A seguir, são apresentadas as considerações finais deste caso de gestão. Neste último item, retomamos a análise sobre a importância da leitura e escrita na vida de qualquer cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caso de gestão teve como objetivo principal analisar o porquê de a Escola Estadual Professor Benjamim Araújo não ter êxito, ao tentar minimizar a defasagem em leitura e escrita de uma parcela dos estudantes, mesmo com várias ações e projetos desenvolvidos para este fim. Podemos afirmar que a leitura e a escrita são consideradas elementos básicos, sendo uma das principais formas de interação na sociedade. A leitura não é um ato solitário, isolado.

Os alunos trazem consigo uma série de experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita. No entanto, a sua compreensão é ainda muito restrita, necessitando da mediação do professor, de que forma que seja possível ampliar o universo em torno do símbolo escrito.

Sobre isso, Moresco (2014, p.18) explicita que:

Com a contribuição dos estudos do letramento, que voltam seu olhar para o uso social da leitura e escrita, a escola é desafiada a trabalhar nessa perspectiva a fim de dar mais sentido para suas práticas, aproximando o cotidiano de seus estudantes o máximo possível da vida social fora da escola. (MORESCO, 2014, p.18).

Nesse sentido, este estudo de caso, ao analisar os procedimentos de leitura e escrita realizados na Escola Estadual Professor Benjamim Araújo, teve o objetivo de minimizar a defasagem de alguns alunos da escola neste quesito. Para tanto, foram estudadas as práticas de leitura na instituição. Os estudos nos mostraram que havia várias fragilidades nas ações e projetos desenvolvidos. Nesse sentido, tal contexto estava prejudicando o bom desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e escrita.

Nesta perspectiva, estudamos a defasagem em leitura e escrita no Brasil, nas escolas mineiras e, conseqüentemente, a função das avaliações externas para as políticas educacionais. Realizamos uma análise dos dados da escola cenário desta pesquisa, evidenciando, por meio dela, os resultados dos estudantes, por um determinado período, nas avaliações internas e externas, nos projetos e ações desenvolvidas pela escola. Esse estudo nos proporcionou conhecer a realidade da escola, suas potencialidades e fragilidades. Após essa análise, buscamos, como referencial teórico, autores que abordam a questão da alfabetização e do letramento, explicitando o letramento e a formação do professor e projetos de letramento.

A partir de dois instrumentos de pesquisa utilizados, Grupo Focal com os professores/especialista e a Sessão Reflexiva com os alunos, pudemos analisar o problema, sob a ótica das duas “peças” fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem: docente e discente. Tendo como parâmetro as análises dos dados de pesquisa e do referencial teórico, elaboramos o Plano de Ação Educacional para a escola.

Produzir o PAE, a partir dos anseios e desejos dos professores e dos estudantes, certamente fará a diferença em seu desenvolvimento. É possível afirmar isso, uma vez ações, realizadas a partir dos desejos dos interessados e executores reais do projeto, são essenciais para legitimar as iniciativas sugeridas. Além disso, elas também contribuem para a inserção dos professores na constituição deste planejamento educacional, promovendo responsabilidade, motivação e interesse dos mediadores pedagógicos e dos estudantes.

Nesse momento, é importante ressaltar que a escola está inserida na rede estadual de ensino de Minas Gerais e, por isso, deve seguir todas as regras e preceitos sugeridos pela Secretaria de Estado de Educação. No entanto, as instituições de ensino possuem autonomia para propor ações/projetos para atender especificidades da comunidade escolar. Vale lembrar que o artigo 15 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece que as unidades escolares, por meio de uma gestão democrática, são autônomas para promover ações administrativas, financeiras e pedagógicas, objetivando atender às demandas dos estudantes.

Diante da prerrogativa supracitada, realizamos esta dissertação, que teve o intuito de estudar os dados da escola, relativos ao desempenho de avaliações internas e externas, além de projetos e ações que buscavam minimizar a defasagem em leitura e escrita de alguns alunos do 6º ano, que, muitas vezes, chegam ao 9º ano com esta dificuldade.

A partir dos estudos realizados, percebemos que esta defasagem de leitura e escrita, em alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, é algo recorrente em Minas Gerais e no Brasil. Muitas escolas ainda não estão preparadas para esta nova realidade, e os professores especializados em cada disciplina não possuem o conhecimento necessário para trabalhar com essa defasagem.

Os resultados encontrados apontam a necessidade de se reestruturar os projetos desenvolvidos na escola, visto que a forma como os trabalhos com a leitura e escrita vêm sendo desenvolvidos na está alcançando os objetivos. Ademais, tais

iniciativas, em muitos casos, vão de encontro aos interesses dos alunos. Aliado a isso, percebemos que há uma necessidade de ampliar a metodologia utilizada em sala de aula, tendo como base a ludicidade e uma relação mais aflorada entre o que se está estudando e a vivência dos alunos fora da escola.

Dando sequência aos resultados encontrados na pesquisa, verificamos a necessidade de haver capacitações específicas, dentro dessa área de alfabetização e letramento, de forma a evidenciar práticas leitoras que fazem a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos as potencialidades e fragilidades da instituição, em relação à maneira como estava sendo trabalhado o problema detectado e sugerimos ações para, de fato, conseguirmos alcançar nosso objetivo, que é consolidar as habilidades de leitura e escrita em todos os alunos da escola.

É importante destacar que um dos fatores que contribuem para que os alunos não consigam desenvolver, de forma satisfatória, a leitura e escrita na escola, seria a falta de práticas leitoras. Estas, por sua vez, são fundamentais para que a ação de ler e escrever passe a ter sentido e fazer a diferença na vida dos estudantes.

É importante ressaltar que as ações explicitadas no PAE não estão prontas e acabadas em si. Nesse sentido, são apenas sugestões que representam o ponto de partida para que o objetivo geral deste projeto seja alcançado. Esperamos que, a partir do momento em que o PAE comece a ser executado, que as ações sejam modificadas, ampliadas e/ou suprimidas, de acordo com a necessidade dos estudantes.

Por meio desta dissertação, concluímos que como a escola é uma instituição inclusiva, em todos os seus aspectos, as ações de toda a equipe escolar devem ser moldadas, com vistas a atender às especificidades dos alunos. No caso da leitura e escrita em sala de aula, percebemos que as práticas leitoras devem ser vistas e revistas a todo momento, com o intuito de adaptá-las aos anseios e necessidades dos estudantes. Enfim, é essencial trabalhar com práticas leitoras, atividades sócio-culturais de mediação de leitura que objetivam oportunizar, a leitores em formação, vivências de leitura, em uma perspectiva inovadora.

Esperamos que esta dissertação auxilie a toda equipe da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo a minimizar as defasagens em leitura e escrita existentes entre uma parcela dos alunos da instituição. Nesse momento final, é importante ressaltar, mais uma vez, que trabalhar a leitura e a escrita, na

perspectiva do letramento, não deve ser algo apenas idealizado, mas praticado. Somente a partir de práticas leitoras bem estruturadas, poderemos formar alunos capazes de entender aquilo que leem, de forma que possam ter uma visão crítica, diante das diversas possibilidades de leitura. Dessa forma, a escola conseguirá garantir, aos seus alunos, o direito de um ensino de qualidade e significativo para as suas vidas, permitindo que os estudantes sejam capazes de transformarem a realidade em que estão inseridos, galgando voos maiores na vida, a partir da educação adquirida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. N. de; REIS, S. R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. In: ANPED SUL, X, Florianópolis, 2014.

Anais... Florianópolis: Anped Sul, out. 2014. Disponível em:

http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

BARBOSA, A. **Provérbios**. Letras [online], 5 jun. 2019. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/adoniran-barbosa/1338871/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução nº4, de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. **Resolução nº12, de 8 de maio de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. Expansão da Rede. **Programa Mais Educação** [online]. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 02 mar. 2019.

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Sistema de monitoramento da Aprendizagem. **Resultados das Avaliações externas – Simave/ Proeb** [online]. Juiz de Fora, MG, 2018.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A.M. de M. R. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Paulo:EDUFSCar e FINEP, 1996.

COELHO, S. do B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. Revista Eletrônica Lato Sensu, UNICENTRO, ano 3, n.1, 2008.

COSTA, A. de O.; SANTOS, I. S, HENRIQUES, M. da M. S. B. Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino fundamental sem saber ler e escrever? In: BORGES, E. M. et al. (Orgs.). **Casos de gestão**: políticas e situações do cotidiano educacional. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017.

COSTA VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: FREIRE, M. A.; CARVALHO, H. M. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. **Ferramenta de Gerenciamento**. Resende: AEDB, Faculdade de Engenharia de Resende, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FUNDAÇÃO LEMANN; MERITT. **Minas Gerais – Censo Escolar – 2017**. Portal Qedu [online], 2018. Disponível em: http://www.qedu.org.br/estado/113-minas-gerais/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 09 agos. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados da Prova Brasil (2017). Brasília, DF, 2018.. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 27 de agosto de 2018.

GARCIA-REIS, A. R.; BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). Leitura e escrita de textos instrucionais. Recife: Pipa comunicação, 2017.

GATTI, B. A. O curso de Pedagogia: dilemas e convergências.

EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a**

formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a**

escrever? Brasília/DF: MEC; Campinas/ SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32 n53, p.1-25, dez. 2007.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Belo Horizonte, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
- LEITE, J. A. de O.; BOTELHO, L.S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 10, p. 01-21, jan./jun. 2011.
- LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.
- LIBERALLI, F., MAGALHÃES, M.; ROMERO, T. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Eds.) **Reflexões e Ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- LIBERALLI, F. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v.4, n.2, p. 45-56, 2004.
- LIBERALLI, F. **Formação Crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2011a. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=16134>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 45.489, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria Estadual de Educação. Belo Horizonte, MG, 2011b. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=16134>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas

escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em: <http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=16134>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Revista de Gestão Escolar**. Simave -2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v.2, jan./dez.2014. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/06/SIMAVE-RGE-WEB.pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 2.663, de 13 de setembro de 2016**. Orienta sobre como deve ser o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adocio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

MORESCO, S.S. Os eventos de letramento nas práticas de professores do ensino médio. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED SUL, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/741-0.pdf. Acesso em 17 out. 2018.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G.A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

SANTOS, A. de J. **Gestão Escolar: combatendo o fracasso**. 2016. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1750>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SILVA, E. A.da; BRUM, M.H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 29, p.186-201, 2014.

SOARES, M. B. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, p.p.5 – 17, Outubro, 2003. Disponível em: [File:///D:/DADOS/Downloads/Letramento%20\(1\).pdf](File:///D:/DADOS/Downloads/Letramento%20(1).pdf). Acesso em 21 de março de 2018.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**, Artmed Editora, p.96 – 100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 28 Ago. 2018.

SOARES, M. B.; BATISTA, A.A.G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

VARGAS, A. L. S.; LOPES, A. M. L. O letramento e o papel do professor num processo interdisciplinar de construção de conhecimentos. In: JORNADA DA EDUCAÇÃO, 2006. **Anais...**Santa Maria: UNIFRAN, 2006. Disponível em: <http://unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/O%20LETRAMENTO%20E%20O%20PAPEL%20DO%20PROFESSOR%20NUM%20PROCESSO%20INTERDISC%20C3%A0.pdf>. Acesso em 04 out. 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO: UM DESAFIO PARA OS GESTORES DA ATUALIDADE”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizado desta escola. Nesta pesquisa pretendemos “estudar o contexto desta unidade educacional, analisar o trabalho desenvolvido e propor um Plano de Ação Educacional, que visa minimizar a defasagem de leitura e escrita dos estudantes desta escola”.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer um trabalho de reflexão intitulado “Sessão Reflexiva”, relacionados ao trabalho desenvolvido por esta instituição”. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: “mínimos e estão relacionados à oralidade”. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, “estes dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, além de ser garantido sigilo, de acordo com as normas da legislação brasileira”. A pesquisa pode ajudar “a melhorar o processo de construção do conhecimento na escola investigada”.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não trará qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: ALEXANDER PEREIRA FRADE

Endereço: Praça JK, nº 02 - Centro

CEP: 35984-00 / Dionísio – MG

Fone: (31) 99947-0811

E-mail: alexanderf.mestrado@Caed.ufjf.br

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E ORIENTADOR PEDAGÓGICO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E SUPERVISOR PEDAGÓGICO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR BENJAMIM ARAÚJO: UM DESAFIO PARA OS GESTORES DA ATUALIDADE”**. Nesta pesquisa pretendemos descrever e estudar o contexto desta unidade educacional, problematizar as fragilidades dos projetos da escola e analisar as políticas públicas estaduais para o Ensino Médio. O motivo que nos leva a investigar esta escola é a necessidade de dinamização do seu processo de ensino e aprendizado.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários com os professores e a supervisora da instituição. A pesquisa contribuirá para a elaboração de um Plano de Ação Educacional que concorra para melhoria do aprendizado dos discentes deste educandário.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura participante

Assinatura pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: ALEXANDER PEREIRA FRADE

Endereço: Rua Devanir José de Castro, 175 - Centro

CEP: 35984-00 / Dionísio – MG

Fone: (31) 99947-0811

E-mail: alexanderf.mestrado@Caed.ufjf.br

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES E ESPECIALISTA DA ESCOLA

- 1- Qual a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
- 2- Para você, como é o apoio pedagógico oferecido pela escola?
- 3- Qual é o perfil dos alunos atendidos pelo apoio pedagógico?
- 4- Para você quais conhecimentos os alunos conseguiram adquirir ao longo do processo de acompanhamento?
- 5- Como é realizado o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos? Como vocês lidam com esse desafio de trabalhar com alunos com diferentes dificuldades e diferentes etapas de ensino?
- 6- Faça um breve relato de seu trabalho com esses alunos, considerando as dificuldades em leitura escrita apresentadas por eles.
- 7- Que elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem destes alunos?
- 8- O que podemos realizar na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita?

ANEXO A – FICHA DE LEITURA

PROJETO “BIBLIOTECA ITINERANTE” – FICHA DE LEITURA

TURMA: _____ NOME DO ALUNO: _____

1. LIVRO

Título do livro	
Nome do autor	
Nome do ilustrador	
Editora e Edição	
Publicação	
Número de páginas	

2. PERSONAGENS

Quem são	
O que fazem na história	

3. LOCAL

Onde se passa a maior parte da história	
Como é esse lugar	

4. TEMPO

Quando acontecem os fatos	
Como você sabe disso	

5. ENREDO

Qual é a ideia principal da história	
De qual parte da história você mais gostou	

6. RESUMO DO LIVRO

--

7. OPINIÃO JUSTIFICADA DO LEITOR

--

ANEXO B – DEPOIMENTO DA FAMÍLIA

PROJETO “BIBLIOTECA ITINERANTE” -QUESTIONÁRIO/DEPOIMENTO DA FAMÍLIA

Nº	PERGUNTA	RESPOSTA
1	Houve alguma coisa de que vocês gostaram na leitura?	
2	Houve alguma coisa de que vocês não gostaram?	
3	A leitura foi cansativa? Porque?	
4	Depois da leitura, foi o que vocês esperavam?	
5	Vocês já leram outros livros antes?	
6	Vocês tem o hábito de ler jornais, revistas? Porque?	
7	Se você quiser deixar sua opinião ou sugestão...	

ANEXO C – CRONOGRAMA DE VISITA DA SACOLA
PROJETO “BIBLIOTECA ITINERANTE” - CRONOGRAMA DE VISITA DA
SACOLA

TURMA	ALUNO	INÍCIO	TÉRMINO	OBSERVAÇÃO
6001				
6002				
7001				
7002				
8001				
8002				
9001				
9002				

ANEXO E – MÚSICA: PROVÉRBIOS – ADONIRAM BARBOSA

Muita verdade se esconde
Entre o céu e a terra
Cão que ladra não morde
Bom cabrito não berra

Minha terra tem curíntias
Onde canta o curió
Não tem nada mais gostoso
Que o pastel da minha vó

Pergunte ao velho colombo
Que também usava franja
Se galinha velha é boa
Ou é melhor sua canja

Muito trabalho ele teve
Você sabe como é
Botar um ovo é fácil
Difícil é botar ele em pé

Tire o cavalo da chuva
Que depois o sol esquenta
Para curar um mau feito
Use chá e água benta

Mosca com boca fechada
E rato que rói a roupa
Sexta-feira dia 13
Panela velha dá sopa

Um gato que é escaldado
De água fria tem um medo
Ensinar o pulo do gato

Nem mais tarde e nem mais cedo

Teimoso como uma mula
É o canguru saltador
Aquilo que não tem cura
Só pode ser mal de amor

Não olhe os dentes do bicho
Se for um cavalo dado
Falar mal, bater no peito
Isso também é pecado

Pão de ló não deve dar
Pra quem dentes não tiver
Não discuta futebol
E nem bata em sua mulher

O macaco no seu galho
É preguiça o dia inteiro
Barata que é esperta
Não cruza o galinheiro

Periquito leva a fama
Papagaio come milho
O bolo não quer galocha
E o trem só anda no trilho

A galinha do vizinho
Fez isso a final de contas
Bota ovo amarelinho
Minhas quebradas são contas

<https://www.lettras.mus.br/adoniran-barbosa/1338871/>