

**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**

Andréia Maria Rodrigues Silva

**Desafios e perspectivas do Projeto Acompanhamento Pedagógico
Diferenciado (APD) para alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

Juiz de Fora

2019

Andréia Maria Rodrigues Silva

**Desafios e perspectivas do Projeto Acompanhamento Pedagógico
Diferenciado (APD) para alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a 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)

Silva, Andréia Maria Rodrigues.

Desafios e perspectivas do Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) para alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental / Andréia Maria Rodrigues Silva. -- 2019. 148 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. Dificuldades de aprendizagem. 2. Alfabetização e letramento. 3. Acompanhamento Pedagógico Diferenciado. I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

ANDRÉIA MARIA RODRIGUES SILVA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROJETO ACOMPANHAMENTO
PEDAGÓGICO DIFERENCIADO (APD) PARA ALUNOS DO 4º AO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

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 defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof.^a Dr.^a Laura Silveira Botelho (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos (membro interno)

Prof.^a Dr.^a Mirian Santos de Cerqueira (membro externo)

Dedico este trabalho ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe por sempre terem me incentivado a estudar e a perseguir meus sonhos. Dedico também aos meus filhos e ao meu esposo que participaram junto comigo desta jornada... tem um pouco de cada um de vocês nesta vitória.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus** por ter me dado sabedoria e persistência; sei que foi por sua vontade que cheguei até aqui e, por mais esta vitória, obrigada, pai de bondade!

Ao meu pai e eterno herói **Calisto** (*in memoriam*) e à minha mãe **Tereza**, meus grandes incentivadores, força e alicerce em todas as minhas lutas, por serem luz e amor incondicional em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos, **Lara Sthefanie e Lucas Winícius**, pela compreensão quanto à minha ausência nestes dois anos. Dedico a vocês todas as minhas conquistas e toda a imensidão do meu amor.

Ao meu marido, pela paciência, pelo companheirismo, pelo incentivo e pelo cuidado com nossos filhos nas minhas ausências.

Aos colegas de trabalho da Superintendência Regional de Ensino de Unaí, agradeço pelo companheirismo, incentivo e às valorosas contribuições na realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelos conhecimentos compartilhados.

À Prof.^a Dr.^a **Laura Silveira Botelho**, minha orientadora, pela atenção, paciência, competência e orientações precisas na condução deste trabalho. Seu apoio e atenção fizeram toda a diferença. Meu muito obrigada!

Aos Agentes de Suporte Acadêmico de todas as disciplinas, pelo acompanhamento e dedicação – especialmente à **Mônica Motta Salles Barreto Henriques**, pelo suporte tão presente nesta pesquisa, pela leitura atenta, pelos conselhos precisos e pelo incentivo constante durante a produção deste trabalho.

Aos colegas mestrandos da turma de 2017, agradeço pela amizade e companheirismo compartilhados, tornando essa jornada mais tranquila.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por financiar meus estudos e pela liberação das minhas atividades profissionais durante os encontros presenciais.

Aos meus amigos e familiares próximos, agradeço o incentivo e o entendimento por muitas vezes não poder me fazer presente nas comemorações e festividades ao longo destes dois anos, sei que entenderam meus motivos e sempre torceram pela minha vitória.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram presentes, apoiaram, torceram e contribuíram para a realização deste trabalho.

*Quem tem muito pouco, ou quase nada,
merece que a escola lhe abra horizontes.*

Emília Ferreiro

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão aqui abordado discute as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental atendidos no projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), baseado no inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita. Na perspectiva do projeto, analisamos quais são as possibilidades de uma intervenção pedagógica realizada pelo Professor para Ensino do Uso de Biblioteca (PEUB) junto a esses alunos que apresentam dificuldades nas escolas jurisdicionadas à SRE de Unaí/MG. Como referencial teórico, nos apoiamos nas abordagens de Emília Ferreiro, Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo e outros autores que abordam questões ligadas a este estudo. A metodologia de pesquisa foi pautada em dados empíricos de investigação, tendo como coleta de dados a realização de grupos focais constituído por professores designados do projeto, bem como Professores para Ensino do Uso de Biblioteca das escolas participantes da pesquisa. A partir dos dados coletados, delimitamos quatro eixos de análise que nos permitiram conhecer a realidade do trabalho desenvolvido para assim elaborarmos um Plano de Ação Educacional. Propomos então, com base nos resultados encontrados, três ações na tentativa de contribuir com o desenvolvimento do projeto. Tais ações se referem à formação continuada, planejada de acordo com as necessidades dos professores envolvidos no projeto, à antecipação da intervenção pedagógica para os primeiros anos do Ensino Fundamental em articulação com o Programa Mais Alfabetização, e ainda, a um trabalho de re(a)proximação da escola-família. Buscou-se, assim, fortalecer esses vínculos, numa tentativa de minimizar as dificuldades de alfabetização e letramento enfrentadas por alunos de 4º ao 9º ano das escolas circunscritas à Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG, proporcionando-lhes oportunidades e conhecimentos necessários à continuidade dos estudos com domínio das habilidades básicas de alfabetização e letramento.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Alfabetização e letramento.
Acompanhamento Pedagógico Diferenciado.

ABSTRACT

The present dissertation is developed in the Program of Professional Master in Education's Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case approached here discusses the learning difficulties presented by students from the 4th year until the 9th year of elementary school attended by the project of Pedagogical Attendance Differentiated (APD) based in the subsection I, article 32 of the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB (Law 9.394 / 1996), which determinate the development of the learning ability, having as basic ways the total mastery of reading and writing. In the perspective of the project, we analyzed the possibilities of a pedagogical intervention carried out by the Teacher for the Library Use (PEUB) with these students who presents difficulties in the jurisdictional schools of the SRE Unaí / MG. As a theoretical reference, we are supported by the approaches of Emília Ferreiro, Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo and other authors that approach the issues related to this study. The research methodology was based on empirical research data, having as a data collection an accomplishment of focus groups constituted by the teacher who were designated for the project and the teachers for the Library Use from the participating schools. From the collected data, we delimited three axes of analysis that allowed us to know the reality of the work developed and then we elaborate an Educational Action Plan with the objective of contributing with the development of the project in an attempt to minimize the difficulties of reading and writing skills and literacy from the 4th to the 9th year of schools limited to the Regional Superintendence of Education of Unaí / MG, providing them with the opportunities and knowledge necessary to carry on the studies with basic mastery in the abilities of reading and writing skills and literacy .

Key-words: Learning disabilities. Reading and writing skills and literacy. Pedagogical Attendance Differentiated

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do Ensino Fundamental segundo a Lei nº 11.274/2006.....	27
Figura 2 – Organograma da formação Pnaic em 2017/2018	35
Figura 3 – Resultados Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA - 2016)	37
Figura 4 – Escrita de criança no nível silábico	49
Figura 5 – Exemplos de escrita dos alunos.....	57
Figura 6 – Distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) no Estado de Minas Gerais	78
Figura 7 – Ferramenta 5W2H.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo: Ensino Fundamental de 08/09 anos.....	29
Quadro 2 – Total de alunos matriculados e total de alunos atendidos no projeto APD (por ano de escolaridade)	44
Quadro 3 - Quantitativo de alunos atendidos no Projeto APD por ano de escolaridade (Sede jurisdição)	45
Quadro 4 – Eixos de análise e objetivos	88
Quadro 5 – Sugestões dos professores para reduzir os níveis de dificuldades enfrentados pelos alunos	111
Quadro 6 – Ações e objetivos do PAE	115
Quadro 7 – Formação Continuada para professores PEUB atuantes no projeto APD	121
Quadro 8 – Articulação entre o Programa Mais Alfabetização e a Intervenção Pedagógica para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	124
Quadro 9 – Escola de Responsáveis: parceria escola-família em busca do desenvolvimento integral dos alunos	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos nos níveis de leitura e escrita nas escolas Analisadas.....	47
Tabela 2 – Escolas pertencentes à jurisdição SRE/Unaí	79

LISTA DE SIGLAS

APD	Acompanhamento Pedagógico Diferenciado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professor para Ensino do Uso de Biblioteca
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	22
1.1 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL).....	22
1.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (ORGANIZAÇÃO EM CICLOS)	24
1.2.1 A organização e o funcionamento do Ensino Fundamental de 9 anos no estado de Minas Gerais	28
1.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) .	31
1.3.1 Da Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA)	36
1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO (APD) NO ESTADO DE MINAS GERAIS	38
1.5 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO APD NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG EM TODAS AS ESCOLAS COM O APOIO DO PEUB (PROFESSOR PARA ENSINO DO USO DE BIBLIOTECA) .	43
1.6 EVIDÊNCIAS DE DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS ANALISADAS.....	46
1.6.1 Compreendendo a natureza alfabética do sistema de escrita...48	
1.6.2 Alfabetizar letrando: etapas do desenvolvimento dos níveis de escrita	50
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROJETO APD	61
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	61
2.1.1 A Relação entre a Alfabetização e o Fracasso Escolar	67
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	71
2.2.1 A pesquisa e a escolha do método: estudo de caso	72
2.3 ANÁLISE DE DADOS	77

2.3.1 Análise documental e caracterização das escolas selecionadas	77
2.3.2 Definição dos eixos de análise	88
2.3.2.1 <i>Operacionalização e logística do projeto APD</i>	89
2.3.2.2 <i>Avaliação, planejamento e materiais pedagógicos</i>	95
2.3.2.3 <i>Níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos</i>	103
2.3.2.4 <i>Facilitadores de aprendizagem/Melhoria no processo ensino aprendizagem</i>	107
2.3.2.5 <i>Algumas considerações parciais para elaboração do Plano de Ação Educacional</i>	111
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ENRIQUECENDO O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO	114
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E PERSPECTIVAS	118
3.2 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO: ANTECIPAÇÃO PARA O 2º ANO DE ESCOLARIDADE	123
3.3 INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: APROXIMANDO AS FAMÍLIAS EM BUSCA DE MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

Há muito se discute os temas alfabetização e letramento no Brasil. Muitos debates acerca dos temas são pautados nas ações da leitura e da escrita como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, mesmo a escola sendo reconhecida como principal responsável por propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de indivíduos alfabetizados e letrados, defrontamo-nos com um grande número de alunos que não estão alfabetizados dentro do prazo esperado, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental (Ciclo da Alfabetização), sobretudo nas escolas públicas.

Apesar das muitas pesquisas realizadas no campo da alfabetização, dos muitos métodos adotados nas últimas décadas, ainda nos deparamos com um grande número de alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização (SOARES, 2013, p. 14).

Deste modo, corroboramos² com a ideia de Cagliari (1997) de que a alfabetização tem sido uma questão discutida há muitas décadas no sistema educacional brasileiro, no qual se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, inúmeras reprovações e a evasão escolar.

Apoiados na perspectiva de que o desenvolvimento em leitura e escrita possibilita aos sujeitos uma formação crítica e cidadã, observamos que muitos alunos não conseguem se apropriar das habilidades inerentes ao processo de alfabetizar-se letrando. De acordo com Almeida (2011, p. 15), “há uma certeza na escola: a de que o maior problema da educação hoje é justamente a dificuldade, ou as dificuldades, em relação à leitura e à escrita em crianças em idade escolar no ensino fundamental”.

De acordo com Soares (2003), tem-se atribuído um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente que não se esgota na aprendizagem do código. Segundo a autora, não há uma definição apropriada para o termo alfabetização:

[...] Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente,

² Optamos, nesta dissertação, pelo uso da 1ª pessoa do plural, mas, em alguns momentos, a escrita será em 1ª pessoa do singular, quando trazer a experiência da própria pesquisadora.

que o termo alfabetização tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2003, p. 15)

Diante do exposto, podemos concluir que a alfabetização é uma atividade de natureza complexa que exige o estudo de diferentes perspectivas e que apenas o processo em si não poderá definir o sucesso ou fracasso de uma criança.

Normalmente, o fracasso escolar é visto como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem, ou seja, a falta de conhecimento e desenvolvimento das habilidades e competências esperadas para um nível de escolaridade. Assim, há de se levar em conta as desigualdades existentes na sociedade, considerando que nem todos os indivíduos enfrentam as situações da vida com os mesmos meios intelectuais e culturais. Essa desigualdade existe tanto nas sociedades sem escola quanto nas sociedades altamente escolarizadas (PERRENOUD, 2000).

Destarte, podemos considerar que a alfabetização depende de diferentes características e de diferentes culturas e que, por isso, o sucesso ou fracasso de uma criança vai depender do estágio de compreensão da escrita em que ela se encontra, além de considerar aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem.

Ao considerarmos que a alfabetização é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, corroboramos com o conceito proposto por Soares (2003) de que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa. Nesta pesquisa, discutimos as diferentes *facetas* da alfabetização e do letramento como dimensões complementares, e, por isso, indissociáveis, buscando entender as causas do fracasso escolar de muitos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Pautando-se na concepção de que toda criança tem capacidade para aprender, este estudo abordará as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental atendidos no projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD), baseado no inciso I do art. 32 da

Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O APD é um projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Consiste na seleção de algumas escolas que são contempladas para desenvolvê-lo com direito à contratação de um professor alfabetizador específico para trabalhar efetivamente com os alunos que apresentam dificuldades na aquisição inicial da leitura e da escrita. As escolas são selecionadas a partir de critérios estabelecidos pela SEE, dentre eles: escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, baixos índices nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e maior número de alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com projeto que as escolas encaminham previamente para seleção, após levantamento diagnóstico para identificação desses alunos.

A Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG atende a 27 escolas que ofertam o Ensino fundamental. Em 2018, apenas cinco escolas foram contempladas com o projeto APD. Considerando o alto índice de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas demais 22 escolas não atendidas, a SRE/Unaí propôs o desenvolvimento das ações em todas as escolas jurisdicionadas com o apoio do Professor para Ensino do Uso de Biblioteca (PEUB), por meio de uma Orientação expedida em 02 de abril de 2018, assinada pela Superintendente de Ensino, pelo setor de inspeção e pela responsável pedagógica pelas ações do projeto junto às escolas.³

Como servidora efetiva da SRE/Unaí desde 2013, atuo na Diretoria Pedagógica, na qual tive a oportunidade de ocupar a função de coordenadora regional do APD desde sua implementação em 2016. O fato de estar envolvida com esta problemática dos alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita é que me despertou o interesse pelo tema. Observamos, no acompanhamento do projeto, que muitos alunos chegam no 4º, 5º e até no 9º ano do Ensino Fundamental sem ao menos saber escrever seu nome. Dessa forma, enfrentam grandes dificuldades de prosseguir com êxito nos estudos; muitos chegam a abandonar a

³ A Orientação expedida pela SRE/Unaí consta no Anexo 1 desta dissertação.

escola ou vão sendo promovidos automaticamente sem os mínimos conhecimentos necessários. Assim, constatamos a necessidade de expandir a proposta do projeto para todas as escolas da jurisdição, buscando garantir o direito a todos os alunos que apresentam essas condições de dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Considerando-se a proposta de trabalho apresentada acima, esta pesquisa buscará responder à seguinte questão de investigação: *quais são as possibilidades de o Professor de Ensino e Uso de Biblioteca desenvolver, a partir da proposta do Projeto APD, uma intervenção pedagógica para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?*

Assim, o estudo em questão tem como objetivo geral compreender os desafios e possibilidades do projeto APD, a partir da perspectiva dos professores envolvidos. Ademais, a pesquisa apresenta como objetivos específicos: (i) descrever as políticas públicas que atendem ao processo de alfabetização e letramento de alunos de 4º ao 9º anos que não estão plenamente alfabetizados; (ii) analisar o projeto APD a partir da perspectiva dos professores envolvidos; (iii) elaborar uma proposta de trabalho sistemático para os profissionais de biblioteca, no intuito de estabelecer medidas pedagógicas para sanar as defasagens de ensino-aprendizagem encontradas.

Para cumprir a esses objetivos, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda as políticas educacionais no âmbito da Alfabetização e Letramento, que serão desdobrados em subseções partindo das políticas de macro para as de microsferas. Na primeira seção, abordaremos os direitos de aprendizagem previstos na legislação a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A segunda seção aborda o Ensino Fundamental de Nove Anos (Organização em ciclos), que envolve a Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que amplia o tempo de duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, bem como apresenta a organização e funcionamento do ensino no estado de Minas Gerais a partir da perspectiva do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A terceira seção apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional de Aprendizagem (ANA), como políticas públicas de fomento à alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A quarta seção retrata a implementação do projeto APD no estado de Minas Gerais, ressaltando que o projeto vem para atender os estudantes inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que tiveram comprometido o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever no Ciclo da Alfabetização, apontando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência educacional referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio da homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A quinta seção indica a Proposta de Desenvolvimento do APD na Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG em todas as escolas com o apoio do PEUB (Professor para Ensino do Uso de Biblioteca), com a exposição dos dados reais do projeto desenvolvido na regional.

Na sexta e última seção, mostramos evidências de defasagem em leitura e escrita no processo de alfabetização dos alunos das escolas analisadas, trazendo um breve diagnóstico dos alunos atendidos nessas unidades.

O segundo capítulo apresenta três seções: na primeira, a discussão teórica, trazendo abordagens principais de Magda Soares, Angela Kleiman, Roxane Rojo, por meio da corrente dos Novos Estudos de Letramento, discutidos por Street e seus colaboradores. Esses autores discutem os principais desafios da alfabetização e do letramento e as perspectivas para fazer com que cada aluno(a) tenha garantido o seu direito a aprender a ler e a escrever, mesmo que fora do Ciclo da alfabetização. Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico em que se deu a pesquisa, trazendo dados empíricos de investigação, por meio de realização de grupo focal realizado com professores designados do projeto, bem como Professores para Ensino do Uso de Biblioteca das escolas não contempladas. Já na terceira seção, foi feita a análise dos dados coletados, em que se objetivou entender os desafios e perspectivas enfrentados pelos professores no desenvolvimento do projeto e as possibilidades de melhoria da intervenção pedagógica com vistas ao progresso da aprendizagem dos alunos atendidos.

No terceiro capítulo, após tecidas as análises em relação à teoria abordada e aos resultados obtidos, elaboramos o Plano de Ação Educacional (PAE), sem a intenção de solucionar o problema em sua plenitude, mas com o intuito de contribuir com as ações de ensino-aprendizagem dos professores que atuam no projeto na tentativa de minimizar as dificuldades de alfabetização e letramento enfrentadas por alunos de 4º ao 9º ano das escolas circunscritas à Superintendência Regional de

Ensino de Unaí/MG, buscando garantir a todos os seus direitos de aprendizagem.

Por fim, tecemos as considerações finais deste estudo, resumindo os achados da pesquisa e apresentando as últimas argumentações para as propostas apresentadas.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na perspectiva da alfabetização e do letramento, trazemos, neste capítulo, as políticas públicas referentes à educação, com o objetivo de melhor compreender como tais políticas permeiam os processos de alfabetização brasileira e quais são os desafios envolvidos na sua implementação, desde a inclusão da criança de seis anos no espaço escolar, por meio da política do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007), até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), que estabelece prazo até os oito anos de idade para a alfabetização das crianças.

Partindo das concepções dessas políticas, buscamos relacioná-las com a política de implementação do Projeto APD, que é foco deste estudo.

1.1 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

O direito à educação foi consagrado pela primeira vez como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que preconiza a educação como um dos direitos humanos fundamentais, sendo assim considerada por se tratar de um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana. O artigo 205 declara que:

[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL/CF, 1988)

Em relação às crianças e aos adolescentes, tanto a Constituição Federal, no artigo 227, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º, preveem que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, incluindo-se aí a educação com absoluta prioridade. No artigo 208, Inciso I, a CF/88 ressalta que “a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive**

sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 – grifo da autora).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a principal legislação educacional brasileira, considerada a Carta Magna da Educação. Ela organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional – público e privado – em todo o país com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal. A Lei 9.394/96 (LDB) determina que à União cabe a função de estabelecer uma política nacional de educação, especialmente por meio de leis. Os estados, segundo a lei, devem oferecer o Ensino Fundamental gratuito e priorizar o Ensino Médio. E aos municípios cabe prover o Ensino Infantil (creche e pré-escola) e priorizar o Ensino Fundamental.

Em 2006 foi criada a Lei Federal nº 11.274, alterando os 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, ampliando, assim, o tempo de duração do ensino fundamental para 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.⁴

O Artigo 214 da CF/88, por meio da Emenda Constitucional (EC nº 59/2009), avança em relação às Constituições anteriores ao garantir que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009)

Em 2014, é sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei, já previsto no artigo 214 da Carta Magna transcrito acima. A Emenda Constitucional nº 59/2009, ao alterar tal artigo, melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua

⁴ Dada a importância dessa lei para o estudo em questão, a mesma será tratada mais detalhadamente na seção 1.2.

duração como decenal e aperfeiçoar seu objetivo articulando o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

Nas últimas décadas, o Ensino Fundamental no Brasil passou por uma série de mudanças. Um dos encaminhamentos por parte do Estado para resolver o problema da qualidade da educação foi a ampliação do tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2006, acrescentando um ano na etapa inicial da alfabetização e a definição do “ciclo da infância” com três anos de duração, ratificando que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento (BRASIL, 2008).

Na próxima seção, apresentamos as mudanças desencadeadas através da Lei nº 11.274/2006, como determinações legais vistas pelo Estado como possibilidade de diminuir o fracasso e a evasão logo no início da escolarização e proporcionar melhores condições para a continuidade nos estudos e para a participação no mundo da cidadania.

1.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (ORGANIZAÇÃO EM CICLOS)

Na busca pela redução do fracasso escolar, há mais de uma década foi criada a Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterando os 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, ampliando, assim, o tempo de duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), tal processo tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. De acordo com o documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*”,

[...] a criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2006a, p. 8)

Decorrendo dessa ampliação do Ensino Fundamental, foram criados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) os ciclos de alfabetização, em contraposição ao antigo sistema seriado, no qual o tempo escolar passa a ser organizado em períodos flexíveis, de forma a favorecer a aprendizagem proposta pelos currículos. De acordo com o Glossário Ceale⁵, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Para garantir a qualidade do ensino ofertado, a Resolução CNE/CEB nº 04 traz no seu art. 23, que:

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se com o produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2010)

Para tanto, é necessário que a escola seja um espaço de interação e acolhimento, no qual as crianças possam ser entendidas em suas necessidades, sendo respeitado o tempo de desenvolvimento de cada uma, de forma a serem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, contribuindo, assim, para processo contínuo de construção do conhecimento.

⁵ Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Para assegurar esse processo contínuo do aprendizado, é necessária uma constante articulação entre os níveis de ensino e, dentre eles, a passagem do Fundamental I para o Fundamental II, que é de extrema importância para garantir a qualidade da Educação Básica. A Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes curriculares, trata dessa importância no seu artigo 29, a saber:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

Ainda, no § 2º do mesmo artigo, destaca que, na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

- I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;
- II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (BRASIL, 2010)

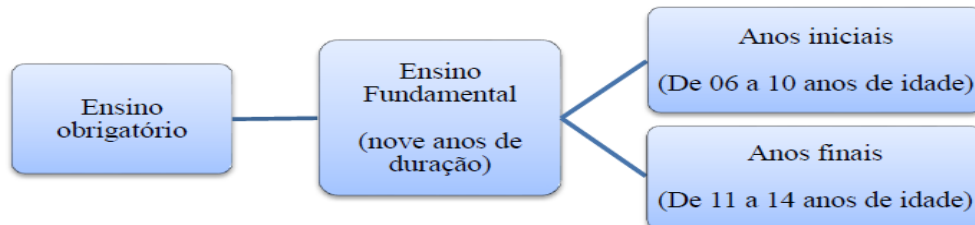
Conforme destaca Stigert (2016), outro aspecto importante de acordo com o documento “*Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos*”, do Ministério da Educação (2004), é que, apesar de o documento se referir às crianças de seis anos de idade e à mudança que a expansão do Ensino Fundamental de nove anos trazia no cenário educacional, havia também uma preocupação com a universalização do ensino da faixa etária de sete a quatorze anos de idade.

Segundo o mesmo documento, o PNE propõe a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos junto à “universalização do atendimento, na faixa etária de 7 a 14 anos” (p. 14) e destaca que, para ampliar o Ensino Fundamental, há a necessidade de “[...] planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além das metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade” (p. 15).

De acordo com a Lei Federal nº 11.274 de 2006, o Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade apropriada, foram privados da escolarização. Assim, essa lei amplia os espaços e o público, abarcando os estudantes dessas

modalidades educacionais. Com a aprovação da referida lei, a organização do Ensino Fundamental ficou da seguinte forma:

Figura 1 – Organização do Ensino Fundamental segundo a Lei nº 11.274/2006



Fonte: Stigert (2016).

Stigert (2016) destaca ainda que a aprovação da Lei nº 11.274/2006 levou em consideração dois fatores importantes:

O primeiro deles é que, conforme mostra o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, pesquisas mostraram que “81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental” (IBGE, Censo Demográfico 2000, p. 05). O segundo fator é que estudos realizados demonstraram que crianças que são inseridas na escola antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados cognitivos superiores em relação àquelas que ingressam apenas aos sete anos. (STIGERT, 2016, p. 51)

É importante ressaltar que Bertini et al. (2008) mencionam uma sessão de trabalho que aconteceu no ano de 2004, em que se reuniram representantes de alguns órgãos que discutiam questões referentes à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Entre os representantes presentes, Bertini et al. (2008) afirmam que havia autoridades dos estados de Minas Gerais, Bahia, Goiás, Distrito Federal e Maranhão, sendo que “destes, apenas dois haviam implementado na rede de ensino estadual a política do Ensino Fundamental de nove anos, Goiás e Minas Gerais”.

Vejamos, na seção seguinte, como se deu a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a organização e funcionamento do Ensino no Estado de Minas Gerais, para assim entendermos as políticas públicas propostas no estado

no sentido de minimizar os impactos negativos na educação mineira.

1.2.1 A organização e o funcionamento do Ensino Fundamental de 9 anos no estado de Minas Gerais

De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), o estado de Minas Gerais foi pioneiro, em relação aos demais estados brasileiros, na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, ao aceitar na escola, desde 2004, as crianças de 6 anos de idade.

Essa antecipação se deu por meio do Decreto Estadual nº 43.506 de 06 de agosto de 2003, regulamentado pela Resolução SEE nº 469/03, considerando a importância da ampliação do atendimento escolar e a urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública atendidos no estado. Tal resolução foi republicada em 02 de fevereiro de 2004 por meio da Resolução SEE nº 521/04, com a seguinte organização: o Ensino Fundamental de nove anos estrutura-se em cinco anos em ciclos e quatro anos finais em seriação.

De acordo com a Resolução 521/04, o Ciclo Inicial de alfabetização corresponde à fase introdutória, que se divide em duas fases:

Fase I: Destinada aos alunos que ingressaram no Ensino Fundamental aos seis anos, completados até 30 de abril de 2004 e aos que completarem sete anos de idade de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2004.

Fase II: Em 2004, os alunos que completarem sete anos até 31/07/2004 e aqueles que estiverem ingressando no Ensino Fundamental com idade superior a esse limite, devem ser matriculados na fase I do Ciclo de Alfabetização, podendo concluir o ensino fundamental em oito anos. (MINAS GERAIS, 2004)

Também o Ciclo Complementar de Alfabetização, com duração de dois anos, compreende duas fases: Fase III: Destinada aos alunos que concluíram o Ciclo Inicial de Alfabetização; Fase IV: Destinada aos alunos que alcançaram os objetivos da Fase III, finalizando os objetivos previstos no ciclo complementar.

Os quatro últimos anos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) permanecem inalterados, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 1 – Comparativo: Ensino Fundamental de 08/09 anos

6 anos		7 anos							8 anos
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Fase Introdutória	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	Ensino Fundamental de 8 anos
1ª série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	9ª Série	Ensino Fundamental de 9 anos - MG
									Ensino Fundamental de 9 anos - Organização do MEC

Fonte: Resolução SEE Nº 469/03.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos trouxe avanços para a educação mineira que resultaram, também, nas seguintes ampliações:

[...] a organização do ensino em ciclos de escolaridade, a Progressão Continuada e Parcial, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) os quais vêm, sempre, utilizando os resultados das avaliações internas e externas (SIMAVE, constituído pelo PROALFA e pelo PROEB), **para o diagnóstico, a identificação dos avanços de aprendizagem e para a formulação das intervenções a serem executadas a partir das propostas pedagógicas das escolas.** Essa ampliação tem garantido não só a continuidade dos percursos escolares dos estudantes, mas de maneira peculiar, um desenvolvimento cada vez melhor, mais qualitativo. (MINAS GERAIS, 2018, p. 193 – grifo da autora)

Atualmente, a educação mineira é direcionada pela Resolução SEE/MG nº 2.197, publicada em 26 de outubro de 2012, que revogou a Resolução SEE nº 521, de 02 de fevereiro de 2004; a resolução supracitada estabelece as novas e atuais diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais em consonância com a legislação nacional, com os fundamentos e procedimentos definidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, com as normas do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e com a estratégia governamental de longo prazo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2011- 2030.

Em seu Art. 28, descreve a estruturação do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, considerados como blocos pedagógicos sequenciais, conforme segue:

I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III - Ciclo Intermediário,

com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

Ainda de acordo com o Artigo 27 da Resolução SEE/MG 2.197/2012, o Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória, deve:

[...] comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (MINAS GERAIS, 2012)

Ancorados no artigo 29 da resolução acima, os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos.

É importante ressaltar o disposto nos artigos 72 e 73 no que se refere à detecção das dificuldades de aprendizagem apresentadas e no sentido de envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis.

Dessa forma, de acordo com a resolução, devem-se criar, ao longo do ano letivo, novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem baixo desempenho escolar, organizando agrupamentos temporários para alunos de níveis equivalentes de dificuldades, com a garantia de aprendizagem e de sua integração nas atividades cotidianas de sua turma.

Em legitimidade com o disposto acima, embasado na Resolução nº 2.197/2012 é que é implantado em Minas Gerais, no ano de 2016, o projeto APD (Acompanhamento Pedagógico Diferenciado), objeto de análise deste estudo e que será apresentado detalhadamente na seção 1.4.

Para o estudo em questão, faz-se importante sobrelevar a publicação da Resolução SEE/MG nº 4.058/2018, que altera o Artigo 70 da Resolução nº

2.197/2012, passando a vigorar a seguinte redação:

Na avaliação da aprendizagem, a escola deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, **adequando-os à faixa etária, às características de desenvolvimento do educando e suas necessidades de acessibilidade, utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.** (MINAS GERAIS, 2018 – grifo da autora)

Assim, cabe salientar que a alteração acima mencionada vem ao encontro dos objetivos propostos no projeto APD, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do educando e suas necessidades para uma adequada intervenção pedagógica.

Mesmo com a implantação da Lei Federal nº 11.274/2006, ampliando o Ensino Fundamental de oito para nove anos, e as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010, que estabelecerem as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, outras ações se fizeram necessárias em nível nacional na tentativa de garantir o direito à alfabetização na idade certa. Para auxiliar no desenvolvimento do Ciclo da Alfabetização, foi implantado, por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que será tratado na seção seguinte.

1.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

De acordo com a *Revista Educação em Foco* (MEDEIROS, MAGALHÃES e VARGAS, 2015, p. 13), em sua edição especial que trata sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC é um programa do Governo Federal instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, de formação continuada de professores alfabetizadores, firmado entre o MEC, as secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, e 38 universidades públicas brasileiras, entre elas a Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

O compromisso do programa é o de cumprir a meta de número 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 20), que tem como objetivo principal: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino

fundamental”⁶.

A portaria 867/12 traz, em seu artigo 5º, os principais objetivos das ações do PNAIC:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V- Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 2)

Para alcançar os objetivos propostos, o PNAIC foi firmado em quatro eixos de sustentação (formação continuada presencial; material didático; avaliações; gestão, mobilização e controle social) e foi desenvolvido da seguinte forma:

Em 2013 com ênfase nos estudos de Alfabetização – Língua Portuguesa em interface com os demais conteúdos escolares, por meio dos Direitos de Aprendizagem. Em 2014, o foco foi na Alfabetização Matemática com aprofundamento em Língua Portuguesa. Em 2015, os diversos conteúdos escolares são retomados em cadernos especiais juntamente com temáticas pertinentes, tais como currículo, criança, organização do trabalho escolar e da ação docente, planejamento e avaliação. (MEDEIROS, MAGALHÃES e VARGAS, 2015, p. 13)

A edição do programa em 2016 foi delineada a partir do documento Orientador intitulado “*PNAIC em Ação 2016*”, que traz a criança como foco principal, com proposição de um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2016).

A formação de 2016 partiu da análise de aspectos decisivos, necessários e importantes para responder ao diagnóstico das turmas do Ciclo Básico de Alfabetização, como os resultados apontados pelas Avaliações Internas e Externas, as Matrizes da ANA, os Direitos de Aprendizagem apresentados nos materiais do

⁶ Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, esse compromisso de alfabetização é antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental.

PNAIC dos anos anteriores, de forma a compreender a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar.

Dessa forma, o documento “*PNAIC em Ação 2016*” ressalta a importância das práticas sociais da leitura e escrita, destacando que:

Essas práticas sociais são também vivenciadas na escola, o que torna todo o currículo das séries iniciais uma oportunidade **de alfabetizar a criança, em um ambiente lúdico e motivador de novos aprendizados**, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI. (BRASIL, 2016 – grifo da autora)

A edição 2016 fortaleceu também a valorização dos professores, permitindo a participação de professores-alfabetizadores no grupo de orientadores de estudo, incentivando a formação entre pares e enaltecendo o protagonismo dos bons educadores. Desse modo, a formação dos docentes, na perspectiva do Programa, visa a valorizar seus conhecimentos e incentivá-los a colocar em prática os saberes adquiridos de forma a contribuir efetivamente na melhoria da alfabetização no país.

Em 2017, diante da análise do cenário educacional da educação básica no país e da observação de alguns pontos de fragilidade nas edições anteriores do programa, reafirma-se, por meio de seu *Documento Orientador*, a relevância da continuidade do PNAIC:

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma **perspectiva ampliada de alfabetização**, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (BRASIL, 2017)

Por conseguinte, em consonância com as orientações do Ministério da Educação, é notório que a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e correção de rumos, sempre mantendo o interesse público como

norte.

Assim, consideradas as experiências, os desafios remanescentes e as evidências encontradas em escolas e redes, em articulação entre o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), novas propostas foram inseridas nesta edição. Dentre elas, destacam-se o fortalecimento do regime de colaboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas, passando a responsabilidade e unificação da formação para os municípios (formação única para rede municipal e estadual), bem como a ênfase na responsabilidade dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e do letramento dos estudantes de suas redes com base nos boletins da Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA) 2016⁷, a fim de definirem metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública (BRASIL, 2017).

Em consonância com o Documento Orientador (2017), salienta-se a valorização do papel das Instituições de Ensino Superior (IES) como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas a docência, didática e metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, deem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento.

Sobreleva-se, ainda, que nesta edição a formação aconteceu no último trimestre do ano de 2017, tendo continuidade no 1º semestre do ano de 2018; tal mudança agradou aos participantes cursistas que há muito solicitavam que a formação tivesse início em conciliação com o ano letivo, sendo assim possível de aplicar as ações propostas na formação ao longo de todo o ano junto aos alunos. Dessa forma, a escola foi concebida como *locus* preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente (BRASIL, 2017).

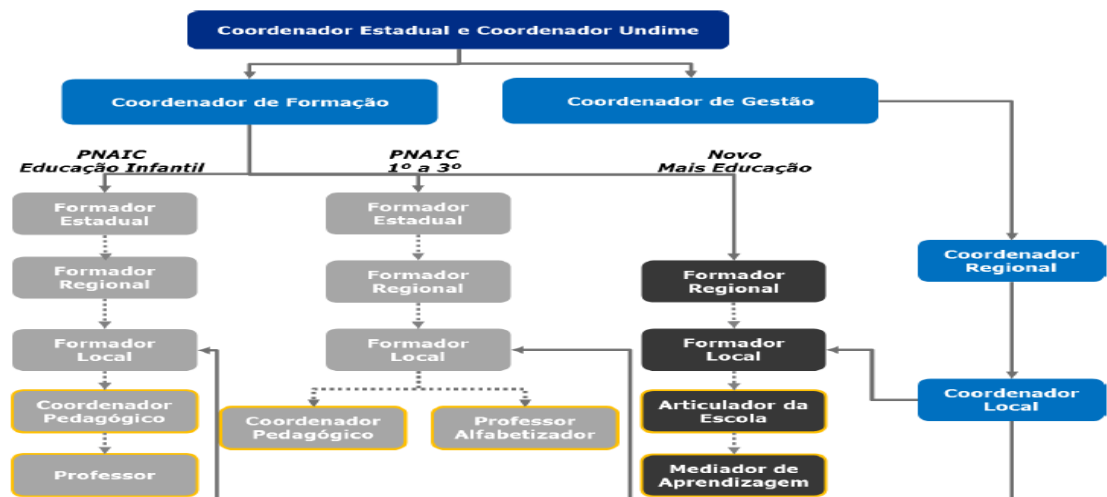
O maior destaque da formação PNAIC, em 2017, refere-se ao atendimento aos participantes que, nesta versão, atendeu a três grupos diferenciados: (a)

⁷ Os boletins pedagógicos da Avaliação Nacional da Aprendizagem encontram-se disponíveis para consulta no sítio eletrônico do INEP: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>.

professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; (b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e (c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (PNME), dos profissionais que trabalham diretamente com alfabetização, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. É importante destacar que, nas edições anteriores, a formação era oferecida apenas para professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano (ciclo da alfabetização).

Com significativas mudanças no desenho de formação do programa desde sua implementação até a edição atual, ele passou a contar, em 2017, com um novo organograma, conforme ilustrado abaixo:

Figura 2 – Organograma da formação Pnaic em 2017/2018



Fonte: Documento Orientador PNAIC (2017).

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2017/2018 foi dada autonomia para as redes trabalharem com programas e materiais próprios; no entanto, o material anteriormente encaminhado pelo MEC continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes, podendo ser usado concomitantemente com os demais materiais definidos pelas redes.

A visão de futuro do PNAIC, de acordo com o Documento Orientador (2017),

está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os

desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas. (BRASIL, 2017)

No entanto, encerrada a formação no mês de maio de 2018, e com a transição de governo de 2018 para 2019 até o final do 1º trimestre de 2019, não obtivemos informações sobre a continuidade do programa.

Na próxima seção, apresentaremos a ANA, que, desde 2013, foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), através da Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013.

A ANA é uma das estratégias para execução do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), instituído pelo governo federal em julho de 2012. A previsão no PNAIC era a de que a ANA seria anual e seus resultados seriam disponibilizados para as escolas como instrumento de monitoramento e de ajuste nos currículos.

1.3.1 Da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa considerada como avaliação de larga escala, censitária, que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental.

A Avaliação Nacional da Aprendizagem traz como objetivos principais: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira e produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global, bem como os estados e municípios de forma a acompanhar seus respectivos resultados. Dessa forma, a avaliação da alfabetização foi aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016.

Em 2015, a avaliação da alfabetização foi suspensa pelo governo federal. Segundo o presidente do INEP, Francisco Soares, a decisão de suspensão foi

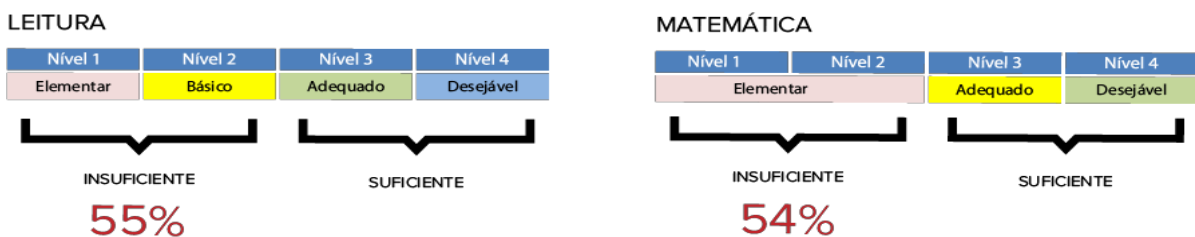
pedagógica, uma vez que o processamento dos dados do ano de 2014 foram terminados em meados de julho de 2015 e que o foco da avaliação está em monitorar a aprendizagem dos alunos e não apenas em acumular avaliações.⁸

Em 2016, houve a última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização de acordo com a Portaria do INEP nº 410, de 22 de julho de 2016. Ainda de acordo com o INEP, em 2019 haverá mudanças na sua aplicação:

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. (INEP, 2019)⁹

A ANA foi concebida com o propósito de que através dos seus resultados, fosse possível concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades; contudo, os indicadores de desempenho medidos através da ANA (2016) sinalizam uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de aprendizagem (especialmente em leitura e matemática), o que acaba por acionar a preocupação em torno do processo de alfabetização e, conseqüentemente, de todas as etapas da educação básica, conforme constatamos na figura a seguir:

Figura 3 – Resultados Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA - 2016)



Fonte: Inep/ANA (2016).

Conforme observamos, dos alunos avaliados pela ANA em 2016, 55% apresentam níveis de Leitura insuficientes e, em Matemática, 54%. Mais da metade

⁸ De acordo com matéria publicada no site UOL Educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

⁹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 26 mar.2019.

dos alunos não apresenta resultados satisfatórios, o que nos leva a confirmar, mais uma vez, que a maioria dos alunos está chegando ao 4º ano de escolaridade sem consolidar as habilidades básicas inerentes ao processo de alfabetização e letramento. Diante desses dados é que nos importa tratar sobre a implementação de políticas públicas que possam ajudar a sanar essas dificuldades enfrentadas pelos alunos, como é o caso do projeto APD, desenvolvido no estado de Minas Gerais, que será apresentado na próxima seção.

1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO (APD) NO ESTADO DE MINAS GERAIS

O projeto APD é baseado no inciso I do art. 32 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) se legitima também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/Ensino Fundamental 04/2010) e na Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, que orientam e enfatizam a importância da oferta de novas oportunidades de aprendizagem sempre que o estudante apresentar dificuldades, sobretudo nos processos de leitura, de produção textual oral e escrita e de cálculos matemáticos simples.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pautada nos seus princípios educacionais de promoção da pluralidade, da integralidade e da equidade, implantou, no ano de 2016, nas 47 (quarenta e sete) Superintendências Regionais de Ensino, o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado – APD, destinado aos estudantes inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com ou sem distorção idade/ano de escolaridade e que ainda não dominam o processo de alfabetização e letramento (MINAS GERAIS, 2016).

O *Documento Base* (2016) considera que a legislação educacional garante o acesso dos indivíduos à escola. Contudo, o direito ao acesso por si só não garante a qualidade do processo educativo, uma vez que muitos estudantes se encontram inseridos no contexto educacional, porém excluídos do processo educativo.

Dessa forma, o projeto APD é direcionado pelo *Documento Orientador*, lançado a cada ano, considerando a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, buscando cumprir o que prevê o art. 22 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura que a Educação Básica “tem por finalidades

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Para garantir essa formação ao estudante, o projeto propõe uma reflexão sobre esse sujeito, considerando que:

- O estudante é um ser social. O comportamento de seres sociais não é necessariamente igual. As pessoas são diversas, têm pensamentos próprios, sentem, expressam-se e aprendem de maneira peculiar. **Portanto, cada estudante é singular, é único.**
- As questões sociais vividas por esses estudantes, como falta de cuidado dos pais ou responsáveis, má nutrição, violência, “restrição” cultural dificultam o processo ensino e aprendizagem, mas não o inviabilizam. (MINAS GERAIS, 2016 – grifo da autora)

De suma relevância para o desenvolvimento dos estudantes é o cuidado e o respeito com as diferenças e o ritmo de cada um; é necessário que as instituições despertem para esse olhar a fim de garantir uma formação positiva, garantido igualdade e equidade a todos. O documento ainda considera que:

- O estudante, a partir do Ciclo Complementar do Ensino Fundamental, que ainda não domina o processo de alfabetização e letramento está em situação de “*mau êxito*”¹⁰. O “*mau êxito*” tem que ser encarado como uma experiência vivida pelo estudante, como uma situação em que ele se encontra naquele momento da sua história escolar, e não como uma marca registrada do sujeito.
- Os estudantes que não adquiriram os saberes que são demandados pela instituição escolar, avaliados com indicadores (notas, aprovação), que os colocarão em posição de “êxito ou mau êxito”, muitas vezes, reagem com indisciplina, agressão, apatia ou desinteresse, numa clara demonstração de negação daquele status quo.
- Estudantes em situação de defasagem, muitas vezes, são humilhados e rejeitados a ponto de serem desumanizados, numa clara demonstração de legitimação da desigualdade. (MINAS GERAIS, 2016 – grifo e nota da autora)

Os estudantes nessa posição de “*mau êxito*” no projeto APD recebem acolhimento, fazendo com que o aluno se sinta seguro e confiante para melhorar sua aprendizagem, bem como seu convívio social. A autoestima do estudante pode ser resgatada pela alta expectativa do professor em relação à sua aprendizagem (MINAS GERAIS, 2016).

Assim, considerando que cada estudante tem seu ritmo e modo peculiar de

¹⁰ Termo utilizado tal qual é citado no Documento Orientador do projeto APD.

aprender, esse projeto vem para atender os estudantes inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que tiveram comprometido o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever no Ciclo da Alfabetização. Os critérios adotados no projeto consideram a análise do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, dificuldades relacionadas à leitura e produção de textos, dificuldades quanto aos aspectos básicos da ortografia. Além dos aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, a partir de 2017 o projeto passa a considerar também as dificuldades relativas às operações básicas dos cálculos matemáticos. Tais proposições buscam assegurar o direito à aprendizagem, já mencionado, por meio do art. 32 da LDB.

O projeto consiste na seleção de algumas escolas que são contempladas para desenvolvê-lo com direito à contratação de um professor alfabetizador específico para trabalhar efetivamente com esses alunos as dificuldades apresentadas por eles. As escolas são selecionadas a partir de critérios estabelecidos pela SEE, dentre eles: escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, baixos índices nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), e maior número de alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, de acordo com projeto que as escolas encaminham previamente para seleção, após levantamento diagnóstico para identificação destes alunos.

Dentre outras dinâmicas didático-pedagógicas, o Acompanhamento Pedagógico Diferenciado propõe a construção de Projetos, partindo de uma avaliação diagnóstica inicial em Língua Portuguesa e Matemática para atendimento em agrupamentos temporários, visando a atender os estudantes em suas necessidades educacionais específicas. De acordo com o *Documento Orientador*, “as avaliações diagnósticas devem estar em consonância com a idade e o desenvolvimento cognitivo do estudante, isto é, o nível de complexidade deve ser adequado à faixa etária e ao desenvolvimento intelectual” (MINAS GERAIS, 2018, p. 2).

Ainda em consonância com o Documento Orientador, a execução do projeto deve ser pensada na lógica do turno regular, na perspectiva de agrupamentos temporários e flexíveis em dias e horários estabelecidos pelo coletivo da escola. Dessa forma, o estudante não é desvinculado de sua turma de origem, não perde o vínculo com seus colegas e professor-regente. Para que ele seja efetivo, deve

contemplar o planejamento, a execução das ações, avaliação da aprendizagem e a necessidade de replanejamento, pensando nas singularidades do processo de aprendizagem dos estudantes.

O *Documento Orientador* ressalta, ainda, a importância de um olhar cuidadoso para os principais atores envolvidos no processo, sempre considerando as especificidades tanto dos estudantes atendidos como dos profissionais envolvidos. A proposta é adotar diferentes tempos e formas de aprendizagem, considerando a diversidade como condição do processo formativo de todos. Segundo o documento:

A escola como um todo deve ser pensado como espaço educativo, e, portanto, o desenvolvimento do projeto não precisa ficar restrito às salas de aula. O professor poderá incluir no seu planejamento a utilização da biblioteca, laboratório de informática, quadra e todos os espaços internos e externos como possibilidades de desenvolvimento das atividades de alfabetização. (MINAS GERAIS, 2018, p. 3)

O Projeto deve dar especial atenção às questões do relacionamento e convivência que podem gerar discriminação e exclusão vivenciadas dentro e fora das escolas por essas crianças e jovens; o professor deve ser o mediador de todo o processo, tendo compromisso e sensibilidade para lidar com os estudantes, com suas experiências e saberes, com suas trajetórias de negação de direito, e, sobretudo, acreditar que a educação promove a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Conforme já mencionado, as escolas contempladas com o projeto APD têm direito à contratação de um profissional específico para o desenvolvimento das ações. Esse profissional deve ser um professor alfabetizador, com experiência comprovada em alfabetização, que é designado para o trabalho de acordo com o tempo destinado ao projeto (geralmente em torno de seis a oito meses).

Nas demais escolas (não contempladas), esse trabalho é exercido pelo PEUB, concomitantemente com as outras atribuições do cargo. Cada escola tem autonomia para determinar a carga horária que será destinada ao desenvolvimento das ações de intervenção pedagógica. Há de se ressaltar que o cargo de Professor para Ensino e Uso de Biblioteca não exige experiência em alfabetização, podendo ser exercido por qualquer professor licenciado em qualquer componente curricular. Por isso, sabemos que, muitas vezes, não dominam os saberes desejáveis para as

práticas de se alfabetizar letrando, sendo necessário adequarem o trabalho a esse contexto.

Conforme documento orientador, a metodologia utilizada no projeto deve considerar aspectos fundamentais de Língua Portuguesa e Matemática que possibilitam a compreensão e o entendimento do mundo nos aspectos práticos da vida cotidiana.¹¹ Os conteúdos deverão ser desenvolvidos numa perspectiva interdisciplinar, e o planejamento deve ser articulado entre os professores para que o estudante aprenda a ler e a escrever considerando os diferentes contextos de uso da leitura e da escrita (MINAS GERAIS, 2018).

Tais aspectos se reafirmam na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento – e que ressalta, ao longo de seu texto, a necessidade de garantir que os sujeitos do Ensino Fundamental sejam protagonistas nos seus processos de aprendizagem. A saber, o documento propõe:

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende **e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.** (BRASIL, 2017, p. 15 – grifo da autora)

Quanto ao processo de alfabetização, a BNCC indica um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Tais aprendizagens se desdobram em competências, que indicam o que os estudantes devem “saber” e o que devem “saber fazer”, isto é, o que devem conhecer e como podem mobilizar esses conhecimentos em suas vidas cotidianas.

O documento destaca também a importância de se aprofundar as experiências com as modalidades oral e escrita já iniciadas no âmbito familiar e na Educação Infantil. Segundo a BNCC,

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se

¹¹ O documento orientador do projeto não especifica esses aspectos.

separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p.88).

Dessa forma, a BNCC vem reforçar a proposta do Projeto APD, ao definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, garantindo, desta maneira, seus direitos de aprendizagem.

Na próxima seção, é apresentada mais detalhadamente a proposta de desenvolvimento do projeto na Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG, a fim de garantir os direitos supramencionados.

1.5 PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DO APD NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UNAÍ/MG EM TODAS AS ESCOLAS COM O APOIO DO PEUB (PROFESSOR PARA ENSINO DO USO DE BIBLIOTECA)

A Superintendência Regional de Ensino de Unaí atende a 27 escolas que ofertam o Ensino fundamental. Desde a implantação do projeto em 2016, quando apenas três escolas foram contempladas, a SRE/Unaí tem se preocupado com a situação das outras escolas não atendidas e que também apresentam altos índices de alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Em 2017 e 2018, houve um pequeno aumento no número de escolas contempladas, passando de três para cinco. Analisando a situação das demais 22 escolas não contempladas, a SRE/Unaí elaborou uma orientação de acordo com os materiais da SEE e lançou em 2018 uma proposta para que todas as escolas desenvolvam o projeto a partir desse documento¹², adequando sua realidade de acordo com o coletivo da escola, de forma a garantir os direitos de aprendizagem de todos os seus estudantes.

Estabeleceu-se, nessa proposta, que as ações relacionadas ao projeto APD ficassem sob a responsabilidade do Professor para Ensino do Uso de Biblioteca, considerando que esse trabalho já consta em suas atribuições de acordo com o eixo 04 do caderno de Práticas dos professores para ensino do uso de bibliotecas, que estabelece que o PEUB deverá: “atuar na alfabetização e letramento dos alunos e participar da elaboração e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica da escola” (MINAS GERAIS, 2010).

Assim, diante do exposto, apresentamos, no quadro abaixo, de forma geral,

¹² Documento/Proposta consta no Anexo 1 desta dissertação.

os dados do Projeto em 2018 na SRE/Unaí, trazendo o número de alunos matriculados e o número de alunos atendidos no projeto por ano de escolaridade a partir do 4º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 2 – Total de alunos matriculados e total de alunos atendidos no projeto APD (por ano de escolaridade)¹³

	MATRÍCULA 4º ANO	APD 4º ANO	% ATENDIMENTO APD	MATRÍCULA 5º ANO	APD 5º ANO	% ATENDIMENTO APD	MATRÍCULA 6º ANO	APD 6º ANO	% ATENDIMENTO APD	MATRÍCULA 7º ANO	APD 7º ANO	% ATENDIMENTO APD	MATRÍCULA 8º ANO	APD 8º ANO	% ATENDIMENTO APD	MATRÍCULA 9º ANO	APD 9º ANO	% ATENDIMENTO APD	TOTAL MATRICULADOS	TOTAL ATENDIDOS APD	% ATENDIMENTO APD
E.E. Gregório de Matos	-	-	-	-	-	-	77	18	23,38	58	6	10,34	55	2	3,64	53	-	-	243	26	10,70
E.E. Tomaz Antônio Gonzaga *	14	8	57,14	26	5	19,23	38	6	15,79	26	6	23,08	13	5	38,46	19	3	15,79	136	33	24,26
E.E. Basílio da Gama	-	-	-	-	-	-	86	16	18,60	99	5	5,05	84	11	13,10	78	7	8,97	347	39	11,24
E.E. Castro Alves	15	4	26,67	21	2	9,52	46	7	15,22	22	1	4,55	26	-	-	40	-	-	170	14	8,24
E.E. Alvares de Azevedo	-	-	-	-	-	-	14	6	42,86	20	5	25,00	16	5	-	21	3	14,29	71	9	12,67
E.E. Machado de Assis	8	-	-	14	4	28,57	3	1	33,33	22	2	9,09	8	-	0,00	12	2	16,67	67	9	13,43
E.E. Aluísio Azevedo	59	9	15,25	85	7	8,24	89	5	5,62	71	3	4,23	71	2	2,82	68	5	7,35	443	31	7,00
E.E. Euclides da Cunha	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	42	2	4,76	55	1	1,82	97	3	3,09
E.E. Augusto dos Anjos	28	-	-	41	3	7,32	42	4	9,52	53	6	11,32	46	2	4,35	56	3	5,36	266	18	6,77
E.E. Lima Barreto	46	6	13,04	55	10	18,18	61	6	9,84	38	6	15,79	58	6	10,34	58	2	3,45	316	36	11,39
E.E. Monteiro Lobato	53	8	15,09	57	4	7,02	50	13	26,00	65	11	16,92	62	17	27,42	59	14	23,73	346	67	19,36
E.E. Mario de Andrade	30	3	10,00	50	15	30,00	74	7	9,46	73	5	6,85	68	3	4,41	77	-	-	372	37	8,87
E.E. Manuel Bandeira*	61	20	32,79	51	26	50,98	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	112	46	41,07
E.E. Graciliano Ramos	-	-	-	-	-	-	89	16	17,98	87	11	12,64	82	12	14,63	87	7	8,05	345	46	13,33
E.E. João Guimarães Rosa*	19	3	15,79	25	9	36,00	31	6	19,35	27	8	29,63	31	6	19,35	60	10	16,67	193	42	21,76
E.E. Carlos D. de Andrade	-	-	-	-	-	-	57	5	8,77	49	2	4,08	46	3	6,52	62	3	4,84	214	13	6,07
E.E. Cecília Meireles	81	11	13,58	93	11	11,83	143	-	-	97	-	-	116	-	-	104	-	-	634	22	3,47
E.E. Erico Veríssimo	-	-	-	-	-	-	65	4	6,15	57	6	10,53	68	3	4,41	70	1	1,43	260	14	5,38
E.E. Jorge Amado	50	7	14,00	53	5	9,43	60	12	20,00	56	9	16,07	34	9	26,47	45	3	6,67	298	45	15,10
E.E. Ana Maria Machado	-	-	-	-	-	-	59	23	38,98	55	10	18,18	36	10	27,78	43	-	-	193	33	17,09
E.E. Clarice Lispector	9	2	22,22	8	3	37,50	13	6	46,15	14	3	21,43	7	2	28,57	5	1	20,00	56	17	30,36
E.E. Lygia Bojunga	-	-	-	-	-	-	21	6	28,57	22	7	31,82	16	5	31,25	25	6	24,00	84	44	52,38
E.E. Marina Colasanti*	65	5	7,69	88	4	4,55	68	6	8,82	64	6	9,38	62	6	9,68	46	6	13,04	393	33	8,40
E.E. Rachel de Queiroz	15	6	40,00	16	8	50,00	18	4	22,22	21	5	23,81	17	5	29,41	20	4	20,00	107	22	20,47

¹³ Nesse quadro, para preservar a identidade das escolas, optamos por usar nomes fictícios e escolhemos nomes de escritores brasileiros.

E.E. Adelia Prado	48	6	12,50	52	6	11,54	46	6	13,04	46	2	4,35	50	2	4,00	57	7	12,28	29	2	9,70
E.E. Lygia Fagundes Telles	131	10	7,63	145	9	6,21	143	5	3,50	148	3	2,03	152	4	2,63	135	1	0,74	85	3	3,75
E.E. Cora Coralina*	46	10	21,74	84	10	11,90	88	10	11,36	65	6	9,23	68	5	7,35	57	-	0,00	40	4	10,05
Total Geral de Alunos	778	118	15,17	964	141	14,63	1481	198	13,37	1355	134	9,89	1334	127	9,52	1412	89	6,30	7324	807	11,02

* Escolas contempladas projeto APD (Com direito à contratação de professora alfabetizadora para esse fim).

Fonte: Arquivo SRE/Unai (2018).

Podemos identificar, no quadro 2, as escolas contempladas no projeto¹⁴, bem como constatar que todas as demais escolas da jurisdição fizeram a adesão à proposta de desenvolvimento do projeto com o apoio do PEUB. Portanto, dos **807** alunos da regional identificados com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, **195** serão atendidos individualmente por um professor alfabetizador contratado especificamente para esse fim nas cinco escolas contempladas. Os demais **612** alunos contarão com o apoio dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca, que buscarão desenvolver as mesmas ações do projeto, adequando para a realidade de cada unidade escolar de acordo com suas especificidades. Para realização deste estudo, buscaremos delimitar para análise, o desenvolvimento das ações das **escolas da sede da jurisdição regional**, conforme destacamos a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de alunos atendidos no Projeto APD por ano de escolaridade (Sede jurisdição)

Escolas Estaduais da Sede SRE/Unai	Quantitativo de alunos atendidos no projeto APD por ano de escolaridade						Total alunos atendidos no APD por escola
	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
E.E. Manuel Bandeira *	20	26	0	0	0	0	46
E.E. Cora Coralina*	10	10	10	6	5		41
E.E. Aluísio Azevedo	9	7	5	3	2	5	31
E.E. Lima Barreto	6	10	6	6	6	2	36
E.E. Monteiro Lobato	8	4	13	11	17	14	67
E.E. Cecília Meireles	11	11	0	0	0	0	22
E.E. Érico Veríssimo	0	0	4	6	3	1	14
E.E. Adélia Prado	6	6	6	2	2	7	29
E.E. Lygia Fagundes Telles	10	9	5	3	4	1	32
Total Geral de Alunos	80	83	49	37	39	30	318
Legenda: *Escolas Contempladas com o Projeto APD							

Fonte: Arquivo SRE/Unai (2018).

¹⁴ Escolas identificadas com símbolo: *.

O quadro 3, representando as escolas da sede da Superintendência Regional de Ensino de Unaí, evidencia que, dos 318 alunos dessas escolas, 87 estão inseridos nas duas escolas contempladas com o projeto¹⁵, ou seja, estão sendo atendidos diretamente por um professor contratado para esse fim, ao passo que 231 alunos das demais escolas estão sendo atendidos pelos PEUBs das respectivas escolas.

Essas sete escolas que estão desenvolvendo o projeto sem o professor específico estão traçando estratégias de desenvolvimento de acordo com suas particularidades e buscando adaptar as ações de acordo com as proposições originais do APD, contando com o apoio da equipe de monitoramento da SRE. No primeiro semestre, foi realizada uma formação para todos esses profissionais; na oportunidade foram apresentados os materiais trabalhados pelas escolas contempladas, bem como foram dadas orientações gerais para desenvolvimento das ações ao longo do período de desenvolvimento do projeto.

Para fins de análise neste estudo, trabalharemos com nove escolas estaduais que atendem ao Ensino Fundamental no **Município de Unaí**. As escolas serão identificadas com nomes de escritores brasileiros¹⁶, sendo que a Escola Estadual Manuel Bandeira e a Escola Estadual Cora Coralina (primeiras do quadro 3 acima) são escolas contempladas no projeto APD e as demais são escolas não contempladas.

Foi realizada uma análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas no sentido de contextualizá-las na pesquisa aqui desenvolvida.¹⁷

1.6 EVIDÊNCIAS DE DEFASAGEM EM LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS ANALISADAS

Em meados do mês de abril de 2018, iniciaram-se as ações do projeto APD¹⁸. Nessa ocasião, as escolas se organizaram para realização das avaliações diagnósticas para identificarem os alunos que necessitariam de atendimento no

¹⁵ Escolas identificadas no quadro 3 com o símbolo: *

¹⁶ Usaremos nomes fictícios (escritores brasileiros) a fim de preservar a identidade das escolas.

¹⁷ Essa contextualização será apresentada no capítulo 2, quando será realizado também a análise de cada escola.

¹⁸ Para fins desse estudo, optamos em usar os dados do projeto referente a esse ano.

projeto. As escolas tiveram autonomia para decidirem o modelo de avaliação diagnóstica de acordo as especificidades de cada uma, desde que avaliassem as habilidades de acordo com o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais. A partir dessas avaliações, foi constatado que muitos alunos não haviam completado o processo de alfabetização, pois apresentavam defasagens muito acentuadas em leitura e escrita; muitos sequer chegam a estar minimamente alfabetizados.

A tabela a seguir apresenta os níveis de leitura e escrita dos alunos das escolas analisadas a partir da avaliação diagnóstica inicial.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos nos níveis de leitura e escrita¹⁹ nas escolas Analisadas

Escolas	Níveis de Escrita				Níveis de Leitura			
	PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	NÃO LÊ	LÊ SILABANDO	LÊ SEM FLUÊNCIA	LÊ COM FLUÊNCIA
E.E. Manuel Bandeira	5	11	19	11	7	19	16	4
E.E. cora Coralina	4	1	2	34	6	5	15	15
E.E. Aluísio Azevedo	1	1	4	25	0	26	5	0
E.E. Lima Barreto	2	3	8	23	5	8	18	5
E.E. Monteiro Lobato	0	1	2	64	3	4	8	52
E.E. Cecília Meireles	2	4	12	4	3	5	12	2
E.E. Érico Veríssimo	0	2	4	8	0	2	8	4
E.E. Adélia Prado	2	7	20	0	1	13	15	0
E.E. Lygia Fagundes	6	4	5	17	6	4	5	17
Total Geral	22	34	76	186	31	86	102	99

Fonte: Arquivo SRE/Unai (2018).

Para entendermos os níveis dos alunos apresentados na tabela 1, é de fundamental importância a compreensão teórica de cada nível de aprendizagem. De acordo com Batista et al. (2005a), na *Coleção Instrumentos da Alfabetização* (Volume 2), para apropriar-se do sistema de escrita, o aluno depende fundamentalmente de compreender que os fonemas, unidades de som, são representados por grafemas na escrita.

¹⁹ A identificação desses alunos em cada nível, foi realizada de acordo com atividades diagnósticas aplicadas com os mesmos.

Assim, de acordo com a definição do referido volume,

Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. (BATISTA et al., 2005a, p. 51)

Desse modo, o *Caderno Capacidades da Alfabetização* ressalta que uma questão que não pode ser esquecida é o ponto de vista do aprendiz. A criança que está sendo alfabetizada conhece a fala, não a escrita, e parte de seu conhecimento da fala para descobrir os segredos da escrita. Ou seja, as palavras da língua falada são conhecidas, fazem sentido, mesmo quando decompostas em suas unidades sonoras.

Prever o significado das palavras a serem reconhecidas na leitura pode ser uma chave importante na decifração das sequências de grafemas e no aprendizado das relações fonemas/grafemas. Essa proposta corresponde à natureza da língua, na medida em que alia as dimensões fonológica e semântica, que funcionam integradamente no sistema linguístico. (BATISTA et al., 2005a, p. 52)

Portanto, entendemos que, no aprendizado do sistema de escrita, é importante para o aluno contar com o apoio do significado, em vez de ser obrigado a lidar exclusivamente com abstrações tais como fonemas e sílabas (BATISTA et al., 2005a).

Na próxima subseção, tratamos de forma mais específica sobre o sistema de escrita alfabética, a fim de melhor compreendermos o processo trilhado por nossos alunos.

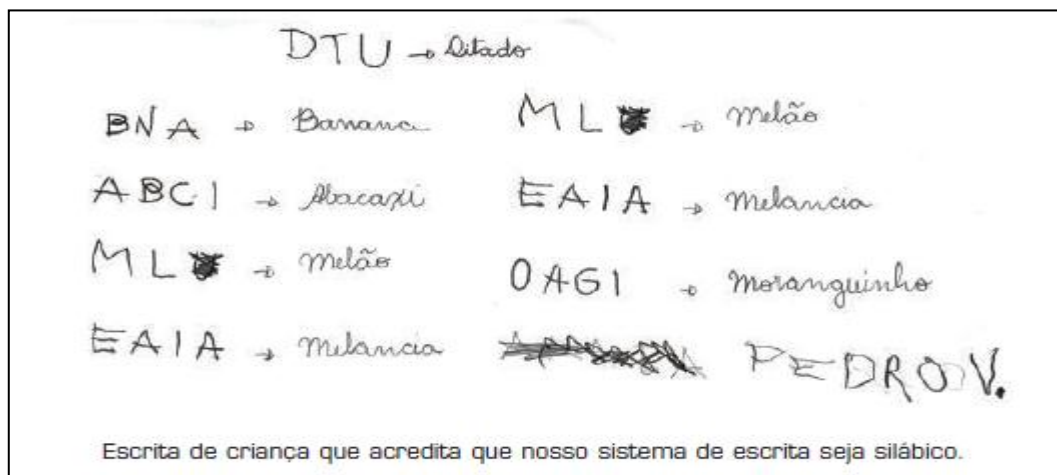
1.6.1 Compreendendo a natureza alfabética do sistema de escrita

De acordo com Batista et al. (2005a), um sistema de escrita é alfabético quando seu princípio básico é o de que cada “som” é representado por uma “letra”. A história da invenção da escrita e a existência de diferentes sistemas de escrita mostra que a correspondência som-letra não é óbvia nem natural, tampouco é a única possível.

Isso significa, por um lado, que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é

necessário trabalhar essa questão na sala de aula. Ou seja, é necessário que os alunos estabeleçam no seu processo de alfabetização uma relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentem escrever ou ler. Por exemplo, muitos aprendizes chegam a elaborar a hipótese de que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme estudos comprovados pela Psicogênese da Língua Escrita.

Figura 4 – Escrita de criança no nível silábico



Fonte: Batista et al. (2005a).

Para o processo de alfabetização, um avanço decisivo ocorre quando:

[...] o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência "letra-som", ou, em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando a criança começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma "letra", um "som"). (BATISTA et al., 2005a, p. 49)

Em todo esse desenvolvimento, é de extrema importância o acompanhamento do professor como mediador de todo o processo, sabendo reconhecer e valorizar o progresso do aluno, bem como é relevante também que ele possa identificar e dimensionar algumas dificuldades que podem aparecer nos primeiros momentos da apropriação do sistema alfabético. Por exemplo, nas primeiras tentativas de lidar com as relações entre fonemas e grafemas, alguns alunos poderão tender a ler, por exemplo, *beola*, em vez de *bola*. Nesse caso, cabe ao professor ajudá-los a abandonar essa hipótese equivocada, explorando o trabalho contrastivo com palavras em que o fonema consonantal apareça seguido de diferentes vogais, por

exemplo, desafiando-as a ler e escrever *bala, bela, bola, bula, ou taco, teco, tico, toco, Tuca, Tuco* (BATISTA et al., 2005a).

Outras atividades que podem ser acrescentadas em sala de aula para facilitar aos alunos a compreensão do princípio alfabético são aquelas que envolvem a identificação de determinada relação fonema-grafema em um conjunto de palavras como, por exemplo, a identificação do fonema /f/ nas palavras *fita, foto, futebol, farofa*, ou atividades que explorem a contraposição entre palavras parecidas, cuja diferença se deve a um fonema, representado na escrita por uma letra: *cala e cola; janela e panela; maleta e muleta*, por exemplo.

Enfim, existe uma infinidade de sugestões de atividades que aliam esforços para favorecer aos alunos o domínio da língua escrita e do letramento, contribuindo para o progresso do aprendizado.

Considerando a complexidade do sistema e a existência de padrões básicos de correspondência fonema-grafema, alguns estudiosos recomendam que:

[...] seja levado em conta, no trabalho de alfabetização, o princípio de progressão do mais simples ao mais complexo. Esse princípio pode ser assumido na organização geral do trabalho de alfabetização ou, conforme a opção do professor, pode ser adotado nos momentos de sistematização de conhecimentos que tenham sido desenvolvidos por meio de aprendizagens conduzidas de maneira menos sistemática. (BATISTA et al., 2005a, p. 53)

Por conseguinte, entendemos que dominar as relações fonema-grafema pode indicar que o aluno domina a ortografia. Para melhor ilustrarmos esse processo, abordamos na próxima subseção a evolução dos níveis de escrita, com base em estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

1.6.2 Alfabetizar letrando: etapas do desenvolvimento dos níveis de escrita

Tomando por base as discussões da subseção anterior, é importante ressaltar que a fundamentação pedagógica do projeto APD se apoia nos estudos de Emília Ferreiro, considerados na década de 1980 de grande importância para os Professores Alfabetizadores da época. De acordo com o *Caderno Capacidades da Alfabetização* da Coleção CEALE/UFMG (BATISTA et al., 2005a), o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana

Teberosky (1986). De acordo com esses estudos,

[...] o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (BATISTA et al., 2005a, p. 20)

Tendo como respaldo a concepção defendida neste trabalho do *alfabetizar letrando*, ressaltamos a concepção, defendida no *Caderno Capacidades da Alfabetização* (BATISTA et al., 2005a), de que alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Por sua vez, o letramento é conceituado como um processo de inserção e participação na cultura escrita.

Nesta perspectiva, entendemos que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, mas que ainda causa muitos equívocos e polêmicas:

[...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, se descuide do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos: o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do "código", que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. (BATISTA et al., 2005a, p. 25)

Ainda se tratando dessa concepção de alfabetização, trazemos uma contribuição de Soares (2018) em relação à leitura, em que a autora cita que Ferreiro e Teberosky seguiram o método clínico piagetiano e identificaram que as crianças, antes mesmo de saberem ler, atribuem alguns aspectos formais do texto escrito, tais como:

[...] a quantidade e variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra; a distinção entre desenho e texto; a relação entre desenhos e palavras, entre desenho e orações; o reconhecimento das letras do alfabeto; a diferenciação entre número e letras, entre letras e sinais de pontuação; a orientação espacial da leitura; a separação entre as palavras, na escrita; a interpretação de atos de leitura; o reconhecimento de diferentes portadores de texto.

(SOARES, 2018, p. 64)

De acordo com Soares (2018), ao tratar de todos esses aspectos citados, Ferreiro e Teberosky se orientaram por uma perspectiva evolutiva, identificando níveis em cada um deles separadamente, não havendo, pois, propriamente uma teoria de níveis de leitura, mas de níveis de desenvolvimento em diferentes dimensões da relação da criança com a leitura.

Neste sentido, para Ferreiro (1990):

[...] a conceitualização da atividade que chamamos ler é muito mais complexa do que a que chamamos escrever. A atividade de escrever tem um resultado observável: uma superfície na qual se escreve é transformada por causa dessa atividade; as marcas que disso resultam são permanentes, exceto se uma outra ação as destrua. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado: ela não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido. (FERREIRO, 1990 *apud* SOARES, 2018).

Assim, apresentamos neste estudo, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), os níveis de desenvolvimento da escrita em que os aprendizes são classificados: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. De acordo com Weisz (1990), essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever, como:

[...] [a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73)

Percebe-se que as fases do processo de alfabetização são bem delimitadas, possibilitando ao professor diagnosticar cada fase de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. Entendemos, portanto, que a Psicogênese da Língua Escrita retrata como o estudante se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que o alcance desses atos linguísticos segue, através de um percurso

que se inicia na fase pré-silábica até chegar ao sistema alfabético, considerado por Ferreiro e Teberosky (1986) como o final do processo de compreensão do sistema de escrita.

Assim, passamos a analisar os níveis que os nossos alunos se encontram e constatamos, de acordo com a tabela 1, que os alunos das nove escolas analisadas se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Dessa forma, passamos a analisar e conceituar cada nível, buscando entender a realidade dos nossos estudantes. Nesse interim, apuramos que, do total de 318 alunos, **22** encontram-se no nível **pré-silábico** de escrita.

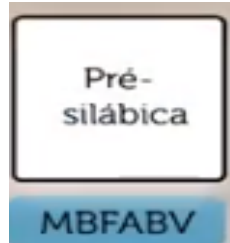
De acordo com Franchi (1995), o nível pré-silábico é aquele em que, na escrita, não se nota a busca de qualquer correspondência entre grafias e sons, caracterizando-se por grafismos primitivos, escritas unigráficas e sem controle de quantidade de grafias. Na “leitura”, as crianças não fazem corresponder partes da escrita a partes da palavra ou sílabas, deslizando o dedo em um só movimento por toda a extensão da “palavra escrita” (FRANCHI, 1995, p. 96).

Constatamos que, nesta fase, o aluno pode usar desenhos ou rabiscos que imitam a escrita ou usar algumas “letras” básicas como elementos de diferentes construções, o que, neste caso, Emília Ferreiro chama de “hipótese da quantidade mínima de grafias”. Dos dois diferentes modos, porém, pode-se reconhecer entre os estudantes desse nível a manutenção de um certo “realismo” que as mantém ainda em uma etapa intermediária entre o figurativismo do desenho e a arbitrariedade dos símbolos gráficos (REGO, 1983 *apud* FRANCHI, 1995).

Muitos estudantes deste nível ainda não compreendem a correspondência entre o falado e o escrito, escrevendo sem se preocupar com a quantidade de letras e com que letras ou símbolos devem escrever; acham que coisas grandes devem ter nomes com muitas letras e coisas pequenas devem ter nomes com poucas letras. Esse realismo pode estar presente em outro aspecto considerado muito importante na evolução da leitura e escrita, o qual é definido por e Emília Ferreiro como “hipótese do nome”. O exemplo citado por Franchi (1995) e ilustrado abaixo mostra bem o que acabamos de descrever: perguntado ao aluno o porquê da quantidade de letras representando a palavra “cavalo”, ele responde: “o cavalo era grande e eu podia “muntar nele” (FRANCHI, 1995, p. 101).

Para ilustrarmos as fases de desenvolvimento, usaremos o conceito

explorado por Magda Soares (2017) no vídeo realizado para o projeto Alfalettrar, no qual é apresentado a palavra “peteca” para representar todos os níveis de desenvolvimento do aluno.



Ao avançarmos para a compreensão da teoria referente ao segundo nível **(silábico)**, constatamos que temos **34 alunos nesta situação**. Aqui, de acordo com Ferreiro (1996), o procedimento começa a ser mais rigoroso na maneira de aplicá-lo: só uma sílaba para cada letra, sem repetir sílabas e sem omitir objetos. Neste momento, o aluno começa a controlar o projeto de ação (para saber quantas letras serão necessárias, a única coisa a fazer é contar as sílabas da palavra, antes de começar a escrever) (FERREIRO, 1996, p. 17)

Para Esther Grossi, o nível silábico é um momento especialmente propício à escrita, porque, segundo sua argumentação,

[...] a hipótese de que cada sílaba pode ser escrita por uma letra é uma solução incompleta para explicar o sistema que estrutura nossa língua escrita, mas que satisfaz à criança naquele momento. Por isso, dizemos que escrever no nível silábico é uma maneira de “curtir” a nova fórmula encontrada pela criança de entrar no mundo da escrita. Escrevendo bastante, a criança vai ter oportunidade de dar-se conta de que sua hipótese não é completa. [...] Uma criança que evolui no nível silábico vai descobrir que pode escrever tudo o que quer, mas que aquilo que foi escrito não pode ser lido nem por ela nem por outra pessoa porque faltam elementos discriminativos nas sílabas. Para isso, não é preciso que o professor assinale que estão faltando letras e muito menos que marque com um “X” as palavras escritas pelo aluno associando-as à noção de errado. Ao contrário, o aluno necessita descobrir a seu tempo a incompletude de sua hipótese e não ser bloqueado pela censura que a conotação de errado costuma produzir. (GROSSI, 1989, p. 30-31).

Entende-se aqui, de acordo com a Teoria Construtivista, que o aluno precisa aprender com seus próprios erros, o que significa, na visão da autora supracitada, que a aprendizagem se faz com a interação com a realidade de que o aluno dispõe em cada momento. Portanto, neste nível o aprendiz percebe que a palavra escrita

representa a palavra falada, mas inicialmente usará qualquer letra para grafar uma sílaba, sendo considerado silábico sem valor sonoro ou silábico quantitativo.

Por exemplo, ao escrever a palavra GIRAFÁ, poderá grafar ALD, sem qualquer correspondência sonora. Ao avançar no seu desenvolvimento, o aprendiz passará a fazer correspondência sonora ao conseguir relacionar as sílabas aos sons, por exemplo, para MENINO grafar, MIO M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), e assim por diante, sendo assim “silábico qualitativo”. No exemplo da palavra “peteca” observamos os dois níveis: com e sem valor sonoro:



Avançando um pouco mais na teoria dos níveis, passamos a descrever o **nível silábico-alfabético**. Neste nível, atendemos **76 alunos no projeto APD**. De acordo com a teoria de Emília Ferreiro, o período silábico-alfabético marca a transição entre os níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas, como representações parciais da sílaba por uma letra só.

A esse respeito, reforçamos com a contribuição de Ferreiro (1985) ao afirmar que, nesse nível os aprendizes,

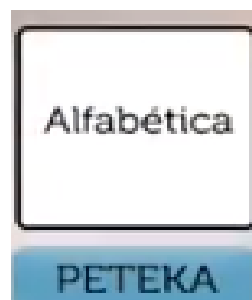
[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade, duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14)

Aqui os aprendizes começam a descobrir que a sílaba pode ser escrita com

uma, duas, três ou mais letras, que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons, partindo para o nível alfabético, conforme podemos observar na ilustração do exemplo com a palavra “peteca”:



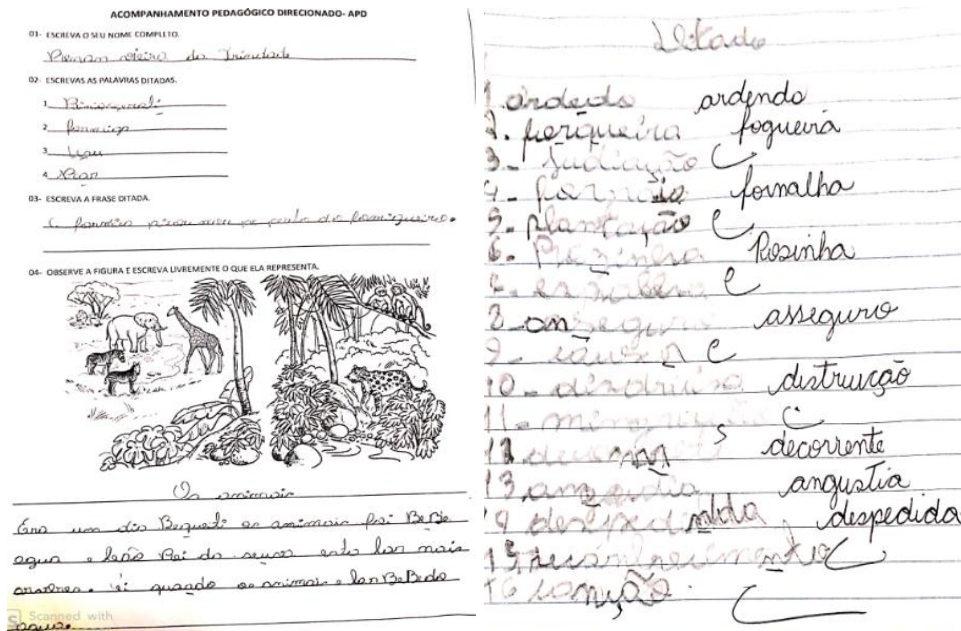
Finalmente, avançamos para a descrição do **nível alfabético**, no qual a maioria dos nossos alunos se encontram. Temos nas nove escolas um total de **cento e oitenta e seis** alunos neste nível. É importante salientar que, de acordo com a teoria de Emília Ferreiro, ao chegar neste nível, o aprendiz já compreende como se escreve usando as letras do alfabeto e que, enfim, domina o valor das letras e sílabas. Porém, inicialmente, escrevem com fortes marcas da oralidade. Há dúvidas quanto à ortografia, relacionadas a várias categorias, como: a representação da nasalização de uma vogal, troca de letras pela proximidade dos sons, hipercorreção, transcrição fonética, juntura intervocabular, segmentação indevida, etc., conforme nosso exemplo:



Ao chegar a este nível, Ferreiro e Teberosky (1986), apud Soares (2017), consideram que o estudante pode enfrentar dificuldades em relação à ortografia, mas não no sistema de escrita. A esse respeito, Soares (2017) complementa que, ao longo do processo de alfabetização, o aprendiz vai evoluindo, vai percebendo que os desenhos podem ser substituídos por letras e depois percebe que as letras representam os sons, até que ela chega aos fonemas. E é esse caminho que o aprendiz segue na sua descoberta, na sua construção do que é a língua escrita

como sistema de representação, o que podemos ilustrar com exemplos reais de alunos do nosso projeto:

Figura 5 – Exemplos de escrita dos alunos



Fonte: Arquivo do projeto APD da SRE/Unaí.

Após a descrição dos quatro níveis de escrita, em consonância com a Psicogênese da Língua Escrita, teoria formulada e defendida por Ferreiro e Teberosky (1986), entende-se que a criança (aprendiz) pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza da escrita em um processo dinâmico em constante construção. Além disso, Ferreiro não se omite de discutir suas próprias ideias:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14)

Importa ainda ressaltar que, de acordo com Soares (2018), existem relações entre consciência fonêmica e alfabetização. Segundo sua argumentação:

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética: de início a criança parte da oralidade para chegar ao conceito de escrita como representação dos sons da fala. Para atingir a representação fonêmica a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema. (SOARES, 2018, p. 205)

Dessa forma, Soares esclarece que a relação entre consciência fonêmica e a aprendizagem da língua escrita é atualmente reconhecida como uma relação de interação e de influência recíproca. Segundo a autora, tal reciprocidade pode ser assim explicada:

[...] como os fonemas são segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas. (SOARES, 2018, p. 207)

Dentro desta concepção se baseia o projeto APD, partindo do pressuposto de que a alfabetização deve ser significativa, contextualizada, de acordo com a realidade de cada aluno. Quanto à leitura, o projeto APD trabalha de acordo com as orientações de seu *Documento Orientador* com uma classificação própria em que os estudantes são agrupados em quatro níveis de leitura: não lê, lê silabando, lê sem fluência e lê com fluência.

Nas nove escolas analisadas, temos 31 alunos no primeiro nível, ou seja, que “não leem”. Temos ainda 86 alunos que “leem silabando”, 102 que “leem sem fluência” e apenas 99 estão “lendo com fluência”. Considerando que estamos falando de alunos do 4º ao 9º ano, a situação apresenta-se bastante crítica. Segundo Val (2006):

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. (VAL, 2006)

Observamos que as atividades de leitura precisam ser significativas,

buscando cumprir seus diferentes propósitos, quer sejam de buscar informações, divertir, seguir instruções, etc. Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam que é necessário levar aos alunos “textos do mundo”, pois:

[...] não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 2007, p. 55)

Assim, constatamos que não só a escrita, mas também a leitura requer uma contextualização de acordo com significados reais para os alunos, investigando seu cotidiano e tornando a leitura mais prazerosa, uma vez que estará explorando assuntos ligados ao seu interesse, ou seja, do mundo ao seu redor. Conforme dizia Freire: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE 1989, p. 11).

Portanto, o desenvolvimento do APD considera o método Paulo Freire das palavras geradoras, com a premissa de que a alfabetização deve ser significativa, isto é, contextualizada. Argumenta Freire que:

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 11-12)

Observamos, assim, que a prática da silabação, aliada ao método Paulo Freire, contribui para o desenvolvimento do processo de alfabetização, que também é descrito por Grossi (1985), da seguinte forma:

[...] o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. O grande passo da vinculação ‘pronúncia – construção alfabética da sílaba’ está dado, [...]. Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. Dizemos que alguém que tenha chegado a esse ponto transpôs o umbral da porta do mundo das coisas escritas. (GROSSI, 1985, p. 30)

Tais constatações nos levam a refletir sobre o processo de alfabetização,

corroborando com Magda Soares (2004), quando ela argumenta que letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Paulo Freire já sustentava essa ideia, ao defender que uma leitura realizada no sentido de memorizá-la nem é leitura real, nem resulta no conhecimento do objeto do qual o texto fala (FREIRE, 1989).

A partir dos dados acima evidenciados, buscando discutir a alfabetização como direito de todos, tecemos no capítulo 2 uma discussão teórica acerca do tema *Alfabetização e Letramento*, na perspectiva de diferentes autores que abordam o uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar, ressaltando que a escola deve ser o principal gerador de momentos que possibilitem a leitura e a escrita de modo a desenvolver indivíduos alfabetizados e letrados.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS NO PROJETO APD

Neste capítulo, apresentamos uma análise e reflexão sobre a importância da escola no processo de alfabetização e de letramento, embasados na corrente teórica dos Novos Estudos de Letramento, discutidos principalmente por Magda Soares, Street, Roxane Rojo e Kleiman.

Na primeira seção, considerando a alfabetização como direito de todos, refletimos acerca da questão de que as crianças, de modo geral, vivem experiências semelhantes na sala de aula, no entanto apresentam níveis muito distintos de desempenho educacional. Buscamos responder à seguinte questão: por que algumas crianças se alfabetizam no “tempo certo”, e outras chegam no 4º ano de escolaridade apresentando dificuldades de aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e escrita? Já na segunda seção, tratamos da metodologia de pesquisa realizada com os professores envolvidos no projeto APD. Por fim, na terceira seção, analisamos os dados coletados na pesquisa, identificando desafios e possibilidades no desenvolvimento do trabalho com os profissionais envolvidos.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Até o final dos anos 1980, de acordo com Marinho (2010), as palavras alfabetização e seus correlatos (alfabetização, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo) eram as principais palavras do nosso repertório para falar da relação das pessoas, da escola ou da sociedade com a escrita.

Magda Soares, em 1985, publica um artigo intitulado “*As muitas facetas da educação*”, no qual busca uma primeira tentativa de compreender os argumentos em defesa de diferentes posições sobre o processo de alfabetização. Em 2004, passados quase 20 anos, lança um novo artigo: “*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*”, fazendo um contraponto com o artigo de 1985, propondo uma reorganização das “muitas facetas”, em duas dimensões indissociáveis: *alfabetização e letramento*.

A autora define alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES,

2000, p. 47). No entanto, a autora ressalta que, apesar de serem processos distintos, são, ao mesmo tempo, indissociáveis, o que nos leva a ter contato com muitos termos utilizados quando se trata dessa temática, tais como: alfabetizar letrando, alfabetização na perspectiva do letramento, letramento e alfabetização, letrar alfabetizando, dentre outros.

Desse modo, observa-se, na literatura especializada, uma multiplicidade de definições para o termo “alfabetização”, o que nos faz corroborar com a ideia de Magda Soares de tratar as muitas “facetas” da alfabetização.

Para as discussões acerca do letramento, Soares (1998) chega a mencionar que talvez seja impossível uma definição concreta do termo, o que dificulta sua medição, bem como sua avaliação. Em sua obra “*Letramento – um tema em três gêneros*”, ela defende que o letramento possui duas dimensões, sendo eles, de certa forma, paradoxais: a dimensão social e a dimensão individual. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos e funções da língua escrita no contexto social (SOARES, 1998, p. 66).

Na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, sobretudo uma prática social em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, ao passo que, na dimensão individual, o letramento é tido no âmbito pessoal, mas que envolvem dois processos diferentes: ler e escrever. Soares (1998) argumenta que, do ponto de vista da dimensão individual, a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos, enquanto que as habilidades de escrita se estendem da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial, sendo, assim, categorias complementares (SOARES, 1998, p. 69).

Buscando um consenso para as muitas discussões acerca desses termos, Soares (2003) se apoia nas definições de alfabetizado e analfabeto introduzidas pela Unesco em 1958, numa tentativa de estabelecer uma distinção para as muitas dimensões da alfabetização:

É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. É analfabeta a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. (UNESCO, 1958 *apud* SOARES, 2003)

Portanto, observa-se, na citação acima, uma dimensão individual de alfabetismo, por meio do qual se determina que uma pessoa pode ser considerada como alfabetizada quando conseguir ler e compreender enunciados simples; no entanto, desconsidera sua dimensão social ao não se levar em conta a ambiguidade da expressão “com compreensão”.

Segundo Soares (2003), do ponto de vista social, o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita e a relação que estabelecem entre essas habilidades, conhecimentos e necessidades que implicam em suas práticas sociais. Dessa forma, podemos entender que o alfabetismo envolve mais do que apenas ler e escrever. Nesse sentido, pode ser definido como um conjunto de habilidades de leitura e escrita usado para responder às demandas sociais, fazendo, assim, uma relação com o conceito do termo letramento.

Contudo, é importante ressaltar que as produções acadêmicas brasileiras acabam por propagar uma aproximação dos dois conceitos, que aparecem quase sempre em associação.

O termo letramento surgiu no Brasil há cerca de duas décadas. Conforme Soares (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. De fato, a partir dos esclarecimentos de Botelho (2016), pode-se observar no livro de Mary Kato, a seguinte definição de letramento:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1990, p. 7)

A partir dessa primeira definição, o conceito de letramento foi se reformulando e ganhando outras acepções. Botelho (2016) exemplifica com duas obras fundamentais na área e que, de certa forma, se afastam da conceituação preliminar de Kato; são elas: *Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman em 1995, e *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em 1988, de Leda V. Tfouni.

De acordo com os esclarecimentos de Botelho (2016), Kleiman (1995) destaca a importância dos estudos de letramento tanto do interesse teórico, quanto do social, na busca da transformação de uma realidade que marginaliza grupos sociais que não conhecem a escrita.

Nesse sentido, Kleiman (1995) aborda a oralidade como objeto de estudos sobre letramento. Segundo a autora, existe um argumento que justifica o uso do termo em substituição à tradicional “alfabetização”, o qual determina que certas classes sociais se utilizam das estratégias da oralidade, antes mesmo de serem alfabetizadas. Por exemplo,

[...] uma criança que compreende quando um adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje! ”, está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Assim, entendemos que, mesmo que o indivíduo não saiba ainda ler e escrever, não se pode dizer que ele é totalmente iletrado, se este se encontra inserido em uma sociedade letrada, com uma cultura escrita. Por exemplo, se a criança está acostumada a ouvir historinha para dormir, vai saber interpretar uma historinha ouvida, embora não domine a leitura e a escrita; há que se considerar que essa criança já convive em um ambiente repleto de objetos que contêm letras/palavras, como livros, cartazes, etc.

Dessa mesma forma, um adulto analfabeto também não pode ser considerado totalmente iletrado, uma vez que consegue conviver na sociedade, fazendo leitura de símbolos, de placas, etc. Nesse mesmo sentido, Soares argumenta que:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2004, p. 24)

Esse exemplo torna clara a diferença entre alfabetização e letramento, deixando evidente que o fenômeno do letramento existe, sim, e que é preciso que haja essa diferenciação, mesmo não sendo estes dissociáveis, senão

complementares durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles voltados para adultos ou crianças.

Logo, podemos observar que o letramento é entendido como uma ferramenta de valor social e cultural, de modo que dissociar a habilidade de leitura da escrita de seus usos e finalidades se torna algo contraditório, pelo fato de a escolarização e o letramento ocorrerem de forma simultânea, até porque a escola é considerada a principal agência do letramento, em quase todas as sociedades.

É importante ressaltar que o termo **letramento** no Brasil se consolida como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico e fundamento metodológico para o ensino da leitura e escrita (MARINHO, 2010).

Com a chegada do letramento, surge também a polêmica dos métodos e propostas de retorno aos chamados “métodos tradicionais”, resultando em embates e discussões sobre o fracasso da alfabetização, que seria causado por uma perda da especificidade da alfabetização, na sua dimensão de aquisição e apropriação do sistema da língua escrita. Soares (2004) nomeou esse momento histórico como a invenção do letramento, a desinvenção da alfabetização e a tentativa de reinvenção da alfabetização.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 8)

Ademais, dentre as discussões dos vários autores sobre os termos em questão, observa-se que o termo **letramento** frequentemente é associado ao termo **alfabetização** para apontar uma aprendizagem inicial da língua escrita, ou seja, o domínio do sistema alfabético e suas convenções, como também a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

Para Soares (2018), os métodos de alfabetização são sempre uma questão discutida, embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno deles, já que vários fatores podem relacionar-se com essa questão. No entanto, argumenta que uma explicação prevalece sobre outras

possíveis: métodos de alfabetização tem sido sempre uma **questão**, porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2018, p. 25).

No viés da discussão, cabe ressaltar aqui uma questão para refletirmos à luz das teorias analisadas: na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?

Historicamente, Soares (2018) busca analisar o binômio leitura-escrita sob o ponto de vista dos métodos de alfabetização, enfatizando que até os anos 1980, a leitura foi objeto privilegiado da alfabetização, independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos.

Essa questão entre métodos sintéticos e analíticos se concretizou em um movimento pendular:²⁰

Ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico e silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, da sentencição, método global). Uma ou outra orientação predominou, em diferentes momentos, ao longo de quase todo o século XX – até os anos 1980. (SOARES, 2018, p. 19)

Em meados de 1980, surge no Brasil na versão epistemológica genética de Piaget, difundida na área da alfabetização sob a denominação de construtivismo, introduzido e divulgado no Brasil, sobretudo pela obra de Emília Ferreiro, que vem acabar com o privilégio até então atribuído à leitura.

Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos que trabalhavam com escrita controlada e que a criança só escreveria palavras que já tivesse aprendido a ler, o construtivismo evidenciou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea” ou “inventada”, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita (SOARES, 2018, p. 26).

Dentre as muitas explicações para a entrada do termo **letramento** no Brasil, vale destacar que a concepção que tem tido mais influência reporta aos Novos

²⁰ Movimento pendular: usado como metáfora para representar as sucessivas mudanças de metodologias ao longo da história, não só da alfabetização como, mas também da educação como um todo (SOARES, 2018).

Estudos sobre o Letramento que guardam uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, leitura e da escrita (MARINHO, 2010).

Botelho (2016), ancorada nos pressupostos de Street (1984 e 2014), esclarece que os letramentos são múltiplos e podem ser legitimados ou não socialmente. Nesse sentido, Soares (2010) enfatiza ainda que o termo letramento e suas implicações para as práticas sociais dos sujeitos vêm sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos. Tais ressignificações mostram, entre outros, que o papel da escola é o de ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade.

A partir desses conceitos, são concebidos os pressupostos do projeto APD, que objetivam desenvolver as habilidades de leitura e escrita de alunos que não tiveram a oportunidade de desenvolvê-las na idade adequada.

Street (2014) propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e ressalta a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. Afirma, ainda, que os estudos do letramento podem ser caracterizados como em fase de transição, pois as novas pesquisas estão afetando de maneira desigual as diferentes áreas de conhecimento.

2.1.1 A Relação entre a Alfabetização e o Fracasso Escolar

As pesquisas sobre nível de alfabetização e letramento, bem como os resultados das avaliações externas nos mostram o fracasso da alfabetização brasileira; a pesquisa "*Retratos da leitura no Brasil*", realizada de dois em dois anos, também retrata esse fracasso.

Argumentos como família desestruturada, alunos carentes, sociedade corrompida, crise de valores, crítica sobre a escola e a má formação dos professores, são frequentemente usados numa busca dos culpados que não nos permite compreender a complexidade do fracasso escolar.

Até a década de 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização. Naquele período, concentrava-se na classe ou série inicial do Ensino Fundamental que se traduzia em altos índices de reprovação, repetência e evasão. Contudo, o fracasso persistia independentemente do método usado; assim, o

pêndulo oscilava de acordo com a conveniência pedagógica: ora uma ou outra modalidade de método sintético, ora uma ou outra modalidade de método analítico (SOARES, 2018).

Dessa forma, o construtivismo surge como uma alternativa de combate ao fracasso da alfabetização. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), para combater os altos índices de reprovação, seria necessário não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita.

Apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste. Segundo Soares (2004), esse fracasso vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas. No entanto, anteriormente, ele se revelava em avaliações internas e se concentrava na etapa inicial do Ensino Fundamental; hoje, se revela igualmente nas avaliações externas estaduais, nacionais e até internacionais (como o PISA)²¹, que também nos mostram o nível de fracasso escolar que o Brasil se encontra. Soares ainda argumenta que tal fracasso

[...] espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2004, p. 9)

Perrenoud (2000) também ressalta que o modo de organização da escolaridade não mudou muito desde os anos 60, quando se evidenciava a fabricação de desigualdades e fracasso escolar:

[...] agrupam-se os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em “turmas” que falsamente se crê serem *homogêneas* o suficiente para que cada um tenha chances de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo, ou seja, em um ano letivo. Dentro desses grupos, a diferenciação dos tratamentos pedagógicos é muito variável. Às vezes, permanece muito fraca: o ensino frontal está longe de ter desaparecido das aulas. (PERRENOUD, 2000, p. 10)

Por conseguinte, observamos que essa cultura de classificar todos os alunos

²¹ De acordo com o INEP, O Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

no mesmo nível acaba por acentuar ainda mais o fracasso escolar, contribuindo, muitas vezes, com a evasão escolar, uma vez que se o aluno se sente desmotivado e não consegue aprender, conseqüentemente irá desistir da escola.

Magda Soares (2012), em uma palestra em São Paulo, realizada pelo Instituto Ayrton Senna, ressalta a importância das políticas de alfabetização na Educação Básica; cita, ainda, que pesquisas sobre o nível de alfabetização e letramento da população brasileira, tais como o Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, mostram o fracasso da alfabetização e letramento da população, principalmente na fase adulta. A pesquisadora afirma: “Costumo dizer que somos um país que estamos reiteradamente fracassando na alfabetização e precisamos corrigir isso o mais rápido possível” (SOARES, 2012).

Em termos de políticas de alfabetização, Soares (2012) cita o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política pública que propõe a alfabetização de todas as crianças até os 08 anos de idade, à qual determina a meta 5 do PNE; ela ressalta a palavra “todas” que existe na política do PNAIC, posicionando-se com a ideia de que é preciso levar em consideração as particularidades de cada indivíduo; critica, também, a falta de definição do prazo para essa alfabetização, uma vez que a política diz apenas “até” os 08 anos de idade, mas não deixa claro se essa alfabetização deve iniciar na Educação Infantil ou se apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Observa-se, a partir da proposta do PNAIC, o início de um ciclo de exclusão: se a criança não tem o desenvolvimento esperado, começa a ir ficando “para trás”, já no ciclo da alfabetização. Essas dificuldades vão se agravando ao longo do Ensino Fundamental Anos Iniciais tornando-se mais evidentes no início dos Anos Finais (6º ao 9º ano), quando o aluno chega sem estar totalmente alfabetizado, trazendo na sua bagagem muitas dificuldades de aprendizagem não desenvolvidas nas etapas anteriores.

Soares (2012) reforça a questão de analisar a alfabetização a partir das avaliações externas e ressalta que não podemos reduzir a alfabetização ao recorte das avaliações, senão a todo o currículo que irá desenvolver todas as habilidades dos alunos. Para esclarecer o que realmente é a alfabetização, a autora retoma a metáfora das facetas – sociocultural, interativa e linguística – para exemplificar que o aluno precisa dominar todas elas para ser realmente considerado “alfabetizado”.

Um interessante artigo de Damasceno, Costa e Negreiros (2016) aborda a

temática do fracasso escolar, ressaltando a importância do cuidado que se deve ter ao tratar de suas causas ou à atribuição de possíveis culpados, salientando que é necessário um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que acontece o fracasso.

Patto (1999) traz em sua obra o conceito de fracasso escolar como produzido pelo dia a dia da rotina escolar, apontando que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que, envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos (*apud* DAMASCENO, COSTA e NEGREIROS, 2016). A autora afirma que há características que envolvem tanto a estrutura como a funcionalidade do sistema educacional e que permeiam a produção do fracasso escolar e que acabam por gerar uma dificuldade no que se refere à escolarização das crianças pobres (PATTO, 1984; PATTO, 1997).

Diante de toda essa realidade, há de se pensar a criação de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, que, sendo a base da Educação Básica, deve dar o alicerce necessário para o desenvolvimento apropriado nessa etapa. Também na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é necessário um trabalho significativo para esses alunos, de acordo com o contexto inerente aos critérios de alfabetização e proposto na BNCC.

Souza (2013), ao resenhar o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, de Bernard Charlot, argumenta que o autor desconstrói algumas ideias já cristalizadas sobre as causas do fracasso escolar. Além disso, ancorado em uma reflexão antropológica, o autor lança alguns questionamentos fundantes numa pesquisa que realiza nas escolas de periferia da França.

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Por que será que algumas crianças dos meios populares alcançam sucesso em seus estudos? (CHARLOT, 2000 *apud* SOUZA, 2013)

Buscando responder os questionamentos acima, Charlot apresenta a ideia de que o fracasso escolar se trata de um objeto tomado pelo discurso social, cuja expressão se transforma supostamente em uma explicação para o vivido, a experiência e a prática. Assim, buscando apoio nas reflexões de Patto (1999),

podemos inferir que as explicações para o fracasso escolar estavam diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade, e como esse discurso preservava a situação de dominação sofrida pelas famílias mais pobres subentende-se que o fracasso então, é atribuído mais frequentemente a esse grupo social.

Partindo da reflexão do autor Bernard Charlot de que “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, é que ressaltamos a importância do Projeto APD, que traz exatamente uma proposta para combater esse fracasso escolar e garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, a fim de garantir o princípio da igualdade expresso na Constituição Federal de 1988. Tal princípio pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY-JUNIOR, 1999, p. 42). Esse é o diferencial do projeto objeto de pesquisa deste trabalho.

Apresentamos, na seção subsequente, a delimitação teórica na qual se expõe a trajetória metodológica da pesquisa.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente investigação foi realizada com a finalidade de obter dados que pudessem mapear os desafios e perspectivas do Projeto APD com alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com objetivo de propor um Plano de Ação Educacional que possa contribuir com as ações de ensino-aprendizagem dos professores que atuam no projeto a fim de, ao menos, minimizar as dificuldades de alfabetização e letramento enfrentadas pelos alunos atendidos. Para tal, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa e também utilizamos análise documental através dos PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

O termo “pesquisa qualitativa”, conceituado por Neves (1996), pode designar múltiplos significados no campo das Ciências Sociais, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas de interpretação para descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, bem como podem

diferir quanto ao método, à forma e aos objetivos. Godoy argumenta que:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 2)

Ainda sobre os procedimentos de interpretação dos fenômenos, Neves (1996) justifica que os mesmos métodos qualitativos se assemelham aos procedimentos, pois tanto um quanto o outro tratam de dados simbólicos situados em determinado contexto e que poderão revelar ou esconder parte da realidade pesquisada.

Sobre a análise documental, Richardson et al. (1999, p. 230) afirmam que ela consiste em uma série de operações que visam a estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas e ainda enfatiza que ela trabalha sobre documentos, sendo essencialmente temática.

Contudo, Cellard (2012) recomenda usar de prudência e ter um olhar crítico sobre determinada documentação que se pretende analisar, considerando que:

É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta; tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja sobre uma situação determinada. (CELLARD, 2012)

Conseqüentemente, torna-se essencial ao pesquisador realizar um exame minucioso dos documentos. Ele deve se apoiar nos saberes prévios que já possui sobre determinado contexto, valendo-se também de conhecimentos satisfatórios sobre a conjuntura política, econômica, social e cultural da concepção de tais documentos.

Dessa forma, nesta pesquisa, realizamos análise documental e investigação qualitativa por meio de grupo focal, sobre o qual trata próxima seção.

2.2.1 A pesquisa e a escolha do método: estudo de caso

Nesta seção, apresentamos a abordagem qualitativa na perspectiva do estudo de caso, por entender que esta é a abordagem mais adequada à situação ora

analisada. Para tanto, utilizamos como técnica de investigação qualitativa o grupo focal.

Primeiramente, consideraremos o conceito definido por Marli André (2013) acerca do que é um estudo de caso. Para a autora, estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Serviço Social, Direito, Administração, com métodos e finalidades variadas. Em Educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado. A autora argumenta que, nos anos 1980,

[...] o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**. (ANDRÉ, 2013, p. 3)

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Dessa forma, se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (ANDRÉ, 2013).

A autora menciona que entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (ANDRÉ, 2005; MAZZOTTI, 2006; STAKE, 1995; YIN, 2001), há dois traços comuns: (a) o caso tem uma **particularidade** que merece ser investigada; e (b) o estudo deve considerar a **multiplicidade** de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade.

Dessa forma, corroboramos com André (2013) ao refletirmos que nosso estudo se assemelha a um estudo de caso instrumental, no qual o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. Assim, escolhemos algumas escolas que servirão de base para investigar como essa política é desenvolvida pelos atores escolares.

Para realizarmos a pesquisa, optamos como instrumento de coletas de dados

a técnica de grupo focal, que, conforme Powell e Single (1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005, p. 7), pode ser definida como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

De acordo com Gondim (2003), o desenvolvimento de grupos focais se apoia em entrevistas grupais, em que o entrevistador exerce um papel mais diretivo no grupo, mantendo uma relação didática com cada membro:

O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. (GONDIM, 2003, p. 3)

De fato, concluímos que os grupos focais podem servir a diversos propósitos, levando em consideração os objetivos e premissas do pesquisador. Partindo desse pressuposto, tomamos como justificativa a escolha da metodologia e ora apresentamos o percurso realizado na pesquisa.

Antes da realização da reunião, definimos a data, horário e o local, e enviamos um convite por *e-mail* para as professoras alfabetizadoras das duas escolas contempladas com o projeto e para os professores para ensino do uso de biblioteca (PEUB) das demais escolas do município de Unaí (Sede da SRE/Unaí). Elaboramos previamente uma apresentação da pesquisa e um roteiro pré-estabelecido, cujo objetivo principal foi o de coletar dados acerca do desenvolvimento do Projeto APD (Acompanhamento Pedagógico Diferenciado) nas escolas do município de Unaí, de forma que esses dados possam contribuir na pesquisa em questão.

A primeira reunião de grupo focal foi realizada no dia 21 de novembro de 2018; das nove escolas selecionadas e dos nove profissionais envolvidos, estiveram presentes oito escolas e oito profissionais, respectivamente²².

A fim de garantir a idoneidade da pesquisa, foi esclarecido às participantes que os nomes das escolas, assim como os nomes delas estariam mantidos sob sigilo. Para facilitar a identificação, usamos os nomes fictícios já determinados para

²² Uma participante não compareceu e não enviou justificativa.

as escolas no quadro 2 e para as professoras integrantes da pesquisa usamos a terminologia “professora” seguida de uma letra do alfabeto (entre A e H), seguindo a ordem pré-estabelecida de escolas de acordo com quadro 3.

A reunião teve duração de três horas, quando os participantes responderam a nove questões previamente elaboradas para a discussão. O momento direcionado às respostas das perguntas estabelecidas foi filmado em vídeo e gravado em áudio, com duração de duas horas, seis minutos e 53 segundos. Foi realizada a transcrição de todas as falas dos participantes²³ de acordo com roteiro abaixo apresentado:

- Como foi realizada operacionalização/logística do atendimento do projeto APD na sua instituição? (Horários, espaços físicos, materiais, periodicidade, etc.)
- E quanto ao desenvolvimento de cada estudante? (Avanço nos níveis de escrita, na fluência e compreensão da leitura e interpretação; e na produção de textos). Como ocorreu ao longo do projeto?
- Quanto às avaliações durante o projeto, como foram elaboradas?
- Como foi realizado o planejamento para o projeto?
- Quais são os desafios/dificuldades enfrentados no desenvolvimento do projeto APD nas escolas contempladas pelo projeto?
- Quais são os desafios/dificuldades enfrentados no desenvolvimento do projeto APD nas escolas que desenvolvem o projeto com o PEUB?
- Quais são os pontos destaque do projeto APD?
- Quais práticas podem ser consideradas exitosas na sua escola durante o ano de 2018?
- De acordo com a realidade de cada escola, que ações poderiam ser pensadas na articulação administrativa e pedagógica para reduzir os níveis de dificuldades que os alunos enfrentam?

Ao realizar a transcrição referente ao grupo focal realizado no dia 21 de novembro de 2018, percebemos uma lacuna quanto à discussão específica sobre alfabetização e letramento. Para buscar uma melhor compreensão para o trabalho, achamos por bem realizarmos uma segunda reunião de grupo focal, já no ano de 2019, para esclarecermos alguns pontos que ficaram obscuros nas falas da primeira reunião.

²³ A transcrição foi realizada pela pesquisadora e embasará a análise de dados desta pesquisa.

No entanto, há que se considerar que, por processo de transição de governo, mudança de ano letivo e processo de designação, esses mesmos profissionais não se encontram nos mesmos cargos e nas mesmas escolas da primeira ocasião. Mas, por se tratar de um projeto de grande relevância para a regional e para as escolas, que envolve os profissionais da rede estadual, entendemos que isso não seja um dificultador, uma vez que tratamos de um assunto que interessa a todos os profissionais da educação e principalmente discute a garantia de aprendizagem de todos os alunos, trazendo a chance das escolas conduzirem melhor esses alunos que se encontram segregados no processo de alfabetização e letramento.

Assim, planejei e organizei um segundo encontro de grupo focal que foi realizado no dia 02 de abril de 2019, a partir de um convite enviado particularmente a cada uma das participantes da primeira reunião, esclarecendo os motivos e a necessidade desse segundo encontro. Nessa oportunidade contamos com a participação de cinco professoras.

Para essa ocasião, levantamos os seguintes questionamentos, a fim de elucidar questões específicas do processo de alfabetização e letramento:

- Sabemos que o Projeto APD atende alunos de 4º aos 9º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. A partir do diagnóstico inicial desses alunos, de maneira geral, em qual nível de alfabetização esses alunos chegam ao 4º ano e aos anos seguintes?
- Ao se diagnosticarem essas dificuldades, qual ação pedagógica você considera a mais adequada e produtiva para integrar a alfabetização e o letramento de forma a desenvolver os estudantes em torno dos quatro eixos de aprendizagem (valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos)? Das ações que existem, você faria alguma coisa diferente? O quê? Tem alguma sugestão? Gostaria de apontar algum problema ou dificuldade que existe na execução do projeto?
- Sabendo que as relações de ensino-aprendizagem se estabelecem de várias maneiras e considerando a diversidade de níveis dos alunos atendidos no projeto, na sua opinião, qual é o papel do professor nesse processo a fim de promover o avanço de todos os estudantes?
- Gostaria de falar mais alguma coisa, apontar mais algum aspecto do projeto?

Com os dados obtidos nas duas reuniões de grupo focal, foi possível iniciar o processo de análise de dados, iniciando com uma análise documental baseada nos

Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e, posteriormente, tomando por base as falas das participantes. Agrupamos todas as questões dos dois encontros para assim definirmos os eixos de análise que serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise das informações coletadas em reuniões de grupo focal com todos os professores envolvidos no projeto APD. A análise foi realizada com base no material coletado nessas reuniões à luz das concepções teóricas dos autores que abordam questões de alfabetização e letramento, apresentados na primeira seção deste capítulo, e outros que direta ou indiretamente estejam ligados às questões apresentadas.

Para tanto, esta seção está subdividida em duas, para apresentar um estudo documental dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola envolvida no projeto e descrever a análise dos eixos delimitados nesta pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, exibimos na primeira subseção a caracterização das escolas analisadas dentro do cenário educacional do Estado de Minas Gerais. Na segunda subseção apresentamos os eixos delimitados neste estudo, a saber: (i) Operacionalização e logística do projeto APD; (ii) Avaliação, planejamento e materiais pedagógicos utilizados no projeto APD; (iii) Níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos; (iv) Facilitadores de aprendizagem/melhoria no processo ensino aprendizagem. Por fim, as análises aqui tecidas permitiram a elaboração do PAE (Plano de Ação Educacional), apresentado no capítulo 3.

2.3.1 Análise documental e caracterização das escolas selecionadas

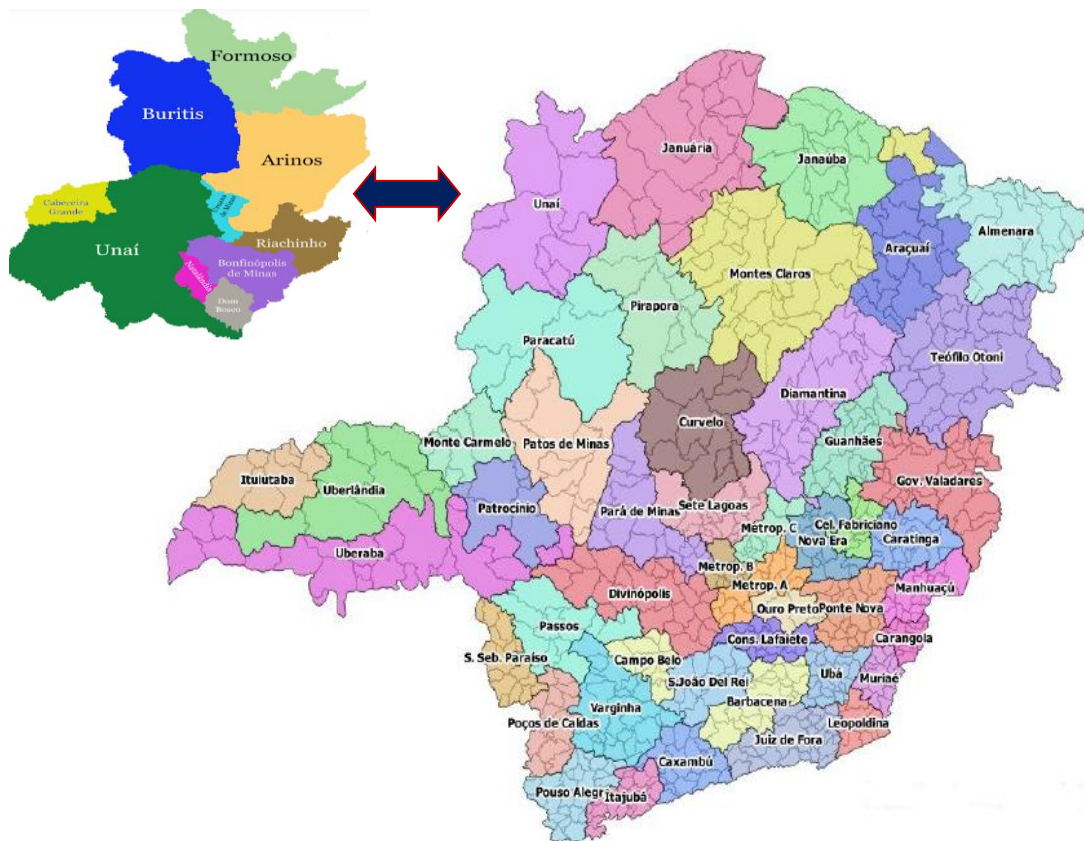
Apresentamos, nesta subseção, um panorama do cenário educacional do estado de Minas Gerais para melhor entendimento do lugar do qual falamos. Nosso estado conta com 16.151 escolas, das quais 3.622 são estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e 4.032.949 de estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública²⁴.

O município de Unaí é um dos 853 municípios do estado mineiro; está

²⁴ Dados publicados no Currículo Referência de Minas Gerais (2018).

localizado no Noroeste do estado; é sede da 47ª Superintendência Regional de Ensino, abrangendo 10 municípios jurisdicionados: Arinos, Bonfinópolis, Buritis, Cabeceira Grande, Dom Bosco, Formoso, Natalândia, Riachinho, Unai e Uruana de Minas, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 6 – Distribuição das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE) no Estado de Minas Gerais



Fonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019²⁵.

A 47ª Superintendência Regional de Ensino de Unai atende a 149 escolas conforme detalhadas na tabela abaixo:

²⁵ A relação nominal de municípios por SRE pode ser confirmada no site da Secretaria Estadual de Educação (<www.see.mg.gov.br>) na seção: A Secretaria > Institucional > Superintendências Regionais de Ensino.

Tabela 2 – Escolas pertencentes à jurisdição SRE/Unaí

MUNICÍPIO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS PRIVADAS	INSTITUTOS FEDERAIS	TOTAL
ARINOS	06	17	06	01	30
BONFINÓPOLIS DE MINAS	02	06	00	0	08
BURITIS	04	21	02	0	27
CABECEIRA GRANDE	02	04	00	0	06
DOM BOSCO	01	04	00	0	05
FORMOSO	02	05	00	0	07
NATALÂNDIA	01	03	01	0	05
RIACHINHO	03	06	00	0	09
UNAÍ	14 ²⁶	26	08	0	48
URUANA DE MINAS	01	03	00	0	04
TOTAL GERAL	36	95	17	1	149

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com arquivo SRE.

Desta maneira, com base nos Projetos Políticos Pedagógicos (MINAS GERAIS/PPP, 2018), passamos a uma breve caracterização das escolas analisadas, com objetivo de apresentar suas particularidades, e ao mesmo tempo, mostrar que em realidades tão distintas, existe um grande número de alunos que chegam ao 4º ano e muitos permanecem até o 9º ano do Ensino Fundamental apresentando dificuldades de aprendizagem básicas de leitura e escrita.

a) Escola Estadual Manuel Bandeira – Contemplada com o projeto

A Escola Estadual Manuel Bandeira está localizada em um bairro periférico, na zona sul da cidade de Unaí. A comunidade escolar do bairro é composta, em sua maioria, por assalariados, garis, domésticas, diaristas, boias-frias, pais separados, crianças criadas por avós e tios. Na comunidade escolar, são observadas situações com desestruturação familiar, como pais usuários de drogas, presidiários, entre outros. Há um número significativo de alunos cujos pais têm um baixo nível de escolaridade ou analfabetos. Grande parte dos filhos são de trabalhadores de vários segmentos, em torno de 90% assalariados e de nível sócio econômico baixo (MINAS GERAIS/PPP, 2017/2018).

Esta instituição de ensino exerce suas atividades há 23 anos e atende atualmente aproximadamente 453 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental,

²⁶ Das 14 escolas estaduais pertencentes à sede da Regional em Unaí, apenas 09 oferecem Ensino Fundamental, e são estas 09 que analisamos neste estudo.

nos períodos matutino e vespertino, cumprindo o disposto na Resolução SEE/MG nº 2.197, que estabelece o atendimento nos anos iniciais em blocos pedagógicos sequenciais, conforme disposto: Ciclo de Alfabetização, com duração de 03 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º anos; Ciclo Complementar, com duração de 02 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º anos.

A escola apresenta alguns problemas de infraestrutura, uma vez que, com o aumento da demanda de atendimento ao longo dos anos, algumas adaptações se fizeram necessárias para atender de forma satisfatória ao público atual. Conta com 10 (dez) salas de aula, uma biblioteca adaptada junto com a sala de professores, uma cantina, um depósito, uma dispensa, uma sala de diretor, uma sala de setor pessoal, uma secretaria, uma sala de supervisão, cinco banheiros, uma quadra poliesportiva, um refeitório amplo, um laboratório de informática e uma sala adaptada para o projeto de educação integral e Integrada.

O corpo administrativo da instituição é composto por uma diretora, uma vice-diretora, duas especialistas, duas bibliotecárias, uma secretária, 10 ajudantes de serviços gerais e 30 professores, dos quais 12 são efetivos e 18 são designados (contratados), todos com formação em curso superior, com licenciatura plena e, destes, 90% com pós-graduação.

Por ser situada em um bairro periférico, e considerada escola em área de vulnerabilidade social, foi contemplada com o projeto APD desde o ano de 2017, atendendo em média 46 alunos do 4º e 5º anos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

b) Escola Estadual Cora Coralina – Contemplada com o projeto

A Escola Estadual Cora Coralina está localizada no centro da cidade de Unai. De acordo com o Nível Socioeconômico (NSE), 27% dos seus alunos pertencem ao grupo 3, ou seja, ao nível médio-baixo²⁸. A comunidade escolar é, em sua grande maioria, trabalhadora assalariada, como por exemplo: atendentes comerciais, empregadas domésticas, militares, educadores, lavradores e produtores rurais,

²⁷ Disponível no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 jan, 2019.

²⁸ O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo” “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”.

servidores públicos, dentre outros (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

A escola atende ao Ensino Fundamental de 1º aos 9º anos e ao Ensino Médio, sendo que cerca de 65% dos alunos são oriundos da zona rural, atendidos pelo transporte escolar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o PPP da escola, todas as instalações se encontram em boas condições de funcionamento, tendo em vista reformas realizadas recentemente, embora necessite de reparos urgentes na rede elétrica e hidráulica. O prédio escolar possui: uma secretaria, uma biblioteca, 14 (quatorze) salas de aula, uma sala de multimídia, uma sala de professores, uma sala de supervisão/ vice direção, uma sala da direção, uma sala de reprografia, uma cantina, um banheiro para uso dos professores, 16 (dezesesseis) banheiros para uso dos alunos (sendo oito femininos e oito masculinos) e uma quadra poliesportiva (sem cobertura).

Ainda em consonância com o PPP da escola, a equipe administrativa e pedagógica é composta de profissionais, em sua maioria, efetivos e habilitados por meio de curso superior.

Por se tratar de uma escola que apresenta um grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, a intervenção pedagógica sempre foi necessária, sendo realizada nos anos anteriores com apoio das especialistas, professores, bibliotecários e pais/responsáveis. No ano de 2018, a escola foi contemplada com o projeto APD, e conta com uma professora alfabetizadora designada especificamente para trabalhar com 41 alunos do 4º ao 9º ano que apresentam dificuldades básicas de alfabetização e letramento.

c) Escola Estadual Aluísio Azevedo – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Aluísio Azevedo situa-se num bairro distante a três quilômetros do centro de Unaí e atende ao Ensino Fundamental no turno Diurno e Ensino Médio Regular no diurno e noturno, ainda atende ao Curso Técnico de Informática e o Normal Médio (Noturno). De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o NSE da escola encontra-se no grupo 3, ou seja, no nível médio-baixo; a classe social dos pais é bastante heterogênea.

Em consonância com o PPP, as instalações da unidade encontram-se em boas condições de funcionamento; possui quadra de esportes coberta, refeitório, biblioteca escolar, laboratório de ciências e de informática, ambos necessitando de

materiais para seu funcionamento (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

Ainda, de acordo com o PPP (2016/2017), o corpo docente é formado por professores efetivos e designados e 99% destes com formação superior, com licenciatura plena. Os demais servidores da escola, pertencentes ao quadro técnico-administrativo, têm formação adequada ao cargo/função que ocupam e em número compatível com as necessidades da escola.

A escola não foi contemplada em nenhum ano com o projeto APD. No entanto, seu Projeto Político Pedagógico prevê a realização da intervenção pedagógica com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e a garantia dos direitos de aprendizagem de todos os seus alunos.

A elaboração do PPP se apoia em Veiga (1995), para salientar que “as relações de busca do bom desempenho do processo educativo, existem no cotidiano da escola, que são amplas e complexas e em permanente construção”.

d) Escola Estadual Lima Barreto – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Lima Barreto está situada em um bairro periférico no município de Unai/MG. A instituição, bem como a comunidade em seu entorno, possui calçamento nas ruas, rede elétrica, saneamento básico, atendimento e prestação de serviços públicos e privados. De acordo com o NSE, atende alunos do grupo 3, no nível médio-baixo; os alunos são filhos de funcionários públicos, empresários e microempresários, comerciantes, autônomos, trabalhadores rurais, dentre outras atividades, além de alguns desempregados (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

A escola atende, em média, 780 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno, além de ofertar uma turma do curso técnico em Normal Médio no período noturno, funcionando em prédio próprio com as seguintes dependências: 12 (doze) salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca e sala de leitura, uma sala para ser equipada para laboratório de ciências com um pequeno depósito, uma sala para alunos atendimento educacional especializado (AEE), uma cantina, uma dispensa para guardar alimentos, um depósito, um banheiro para os assistentes de serviços básicos, uma área de serviço, um refeitório com mobiliário, sanitários para os alunos

regulares e portadores de necessidades especiais, pátio coberto para aulas de educação física e projetos, área interna (pátio), área de jardinagem à frente da escola. O setor administrativo conta com a sala da diretoria, secretaria, departamento de pessoal, almoxarifado, departamento financeiro, sala de professores, banheiro masculino e feminino.

O corpo docente é formado, na sua maioria, por profissionais habilitados na função, sendo a maior parte com especialização *latu sensu*, alguns poucos com especialização *stricto sensu*, porém a escola sempre incentiva a busca do aperfeiçoamento profissional, pois se preocupa com a garantia da qualidade do ensino ministrado aos alunos, direito assegurado aos mesmos pelas legislações educacionais vigentes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, ela se insere num contexto complexo:

[...] há muitas famílias em que os pais se dedicam a uma árdua jornada de trabalho e, conseqüentemente, os filhos ficam sem o devido e valioso acompanhamento em casa; muitos passam longos períodos sozinhos, o que proporciona desligamento das atividades extraclasse e dificuldades de aprendizagem, ausência de limites, baixa autoestima e desinteresse pela escola de modo geral. (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017)

No ano de 2017, a escola foi contemplada com o projeto APD; no entanto, em 2018 não ficou entre as selecionadas em virtude de uma melhoria considerável nos seus resultados do ano anterior. Porém, considerando a importância do projeto e os bons resultados atingidos em 2017, continua a desenvolver as ações com o apoio dos PEUBs da escola, atualmente atendendo 36 alunos do 4º ao 9º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Para a equipe dessa instituição, educação é um processo complexo e contínuo que demanda esforço conjunto de inúmeras pessoas, de diversos segmentos e contextos com diversas perspectivas de atuação (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

e) Caracterização da Escola Monteiro Lobato – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Monteiro Lobato está localizada no centro de Unai/MG; conta com aproximadamente 135 anos de existência, sendo considerada a escola mais antiga e tradicional da cidade. Atualmente oferece o Ensino Fundamental,

Ensino Médio e Cursos Técnicos de Secretariado e de Administração, funcionando nos três turnos e atendendo a aproximadamente 800 alunos.

De acordo com o PPP (2016/2018), quanto à estrutura física, o prédio está em boas condições de funcionamento, necessitando apenas de alguns reparos nas instalações elétricas; possui laboratório de informática bem equipado, biblioteca, sala de multimeios, refeitório, doze salas de aula, cinco salas para administrativo/financeiro, nove banheiros e duas quadras de esporte sem cobertura.

A escola, situada no centro da cidade, de acordo com NSE conta com alunos do grupo 4, ou seja, nível médio; os alunos se encontram em diversos níveis de aprendizagem; embora não tenha sido contemplada em nenhum ano com o projeto APD, preocupa-se com a melhoria do ensino e elabora semestralmente plano de ação (intervenção pedagógica), que tem como prioridade analisar, estimular e mobilizar a equipe pedagógica e comunidade escolar para promover ações eficientes e eficazes na melhoria contínua da qualidade de ensino/aprendizagem desta escola (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2018).

f) Escola Estadual Cecília Meireles – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Cecília Meireles está localizada na cidade de Unai/MG, bem próxima ao centro da cidade. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), conforme a organização do Ensino Fundamental de nove anos proposta pela Resolução SEE/MG nº 2.197. Atende, ainda, uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a Educação Integral e Integrada.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a instituição ocupa uma área de 5.015,5m² construída com instalações em boas condições de funcionamento, tendo em vista a reforma realizada em 2007; possui quadra coberta construída em 2014, biblioteca escolar, laboratório de informática necessitando de mobiliário.

Quanto ao quadro funcional, dos 27 docentes que compõem a equipe de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 37% são efetivos e 63% designados. Nos anos finais, dos 20 professores, 50% efetivos e 50% designados, todos com formação em curso superior nas áreas específicas de suas atuações. Utilizam concepções pedagógicas em geral ecléticas que buscam despertar no aluno a construção do conhecimento e a participação ativa desses alunos.

O nível socioeconômico dos alunos atendidos é, em sua maioria médio, do

grupo 4, sendo filhos de trabalhadores assalariados, oficiais militares, educadores, bancários, lavradores e produtores rurais, dentre outros. São alunos participativos, com boa assiduidade e comprometidos com as atividades propostas (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

No entanto, como as demais escolas, também apresenta um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Para a escola, o processo de ensino-aprendizagem é visto como:

Um processo de desenvolvimento das várias áreas física, intelectual e moral da criança e do adolescente visando à sua melhor integração individual e social. Porém, há necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de garantir a formação do aluno de modo a contribuir para a sua transformação como ser humano. (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017)

A escola não foi contemplada em nenhum ano com o projeto APD, porém sempre realiza atividades de intervenção pedagógica com esses alunos no sentido de garantir os seus direitos de aprendizagem. No corrente ano (2018), conta com o apoio das PEUBs na realização das ações, realizando um trabalho com aproximadamente 22 alunos de 4º e 5º anos.

Especificamente os alunos do 6º ao 9º ano desta escola não apresentam níveis de dificuldades relevantes que necessitem da intervenção do projeto.

g) Escola Érico Veríssimo – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Érico Veríssimo está localizada em um bairro periférico de Unaí/MG; quanto ao NSE pertence ao grupo 3, nível médio-baixo. A comunidade escolar conta com um corpo discente de nível cultural baixo devido aos pais de alunos que são em sua maioria analfabetos e sua maioria profissionais como: boia fria, catador, lavrador, mecânico, domésticas (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2018).

Atualmente oferece os níveis e as modalidades da educação básica do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, atendendo aproximadamente 700 alunos. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a estrutura física atende aos padrões técnicos de engenharia, foi construída em três pavilhões e possui: treze salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, um laboratório de informática (que se encontra

inativo), uma quadra de esportes, quatro salas para administrativo/financeiro, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um banheiro para professores e um depósito.

Os professores da escola são funcionários efetivos e designados e todos com formação em curso superior, com licenciatura plena, e 90% com pós-graduação.

No ano de 2016 (ano de implementação do Projeto APD no Estado de Minas Gerais), a escola foi contemplada para desenvolver as ações com a contratação de profissional alfabetizador para atender aproximadamente 20 alunos do 6º ao 9º ano.

Nos anos seguintes, a escola não foi contemplada com o projeto, mas continua a desenvolver as ações propostas com o auxílio do PEUB que atende ao turno matutino (turno que atende especificamente alunos do Ensino Fundamental Anos Finais).

Na elaboração de seu PPP, a escola argumenta que “nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, os ambientes pedagógicos são espaços que possibilitam ampliar suas experiências e se desenvolver nas diferentes dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva e linguística” (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2018).

Assim, apoiados por Coll (2000), os elaboradores do Projeto Político Pedagógico da unidade ressaltam que as abordagens dos conteúdos não se limitam a fatos e conceitos, mas também aos procedimentos, atitudes, valores e normas que são entendidos como conteúdos imprescindíveis no mesmo nível que os fatos e conceitos. Isso “[...] pressupõe aceitar até as suas últimas consequências o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelas crianças pode e deve ser ensinado pelos professores” (COLL, 2000, p. 15).

h) Escola Estadual Adélia Prado – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Adélia Prado situa-se num bairro periférico na cidade de Unai/MG, atendendo ao Ensino Fundamental Médio, que somam aproximadamente 700 alunos; quanto ao NSE, pertence ao grupo 3, nível médio-baixo.

De acordo com o PPP (2016/2017) da unidade escolar, sua estrutura física atende às normas de acessibilidade e o espaço das salas de aula é compatível ao número de alunos e turmas. Possui um terreno de sete mil metros quadrados, sendo quatro mil metros de área construída, dividida em três pavilhões.

Seu corpo docente é formado, na sua maioria, por profissionais habilitados na função, a maior parte com especialização *latu sensu*; o corpo administrativo-pedagógico é formado, na sua maioria, por profissionais designados de acordo com suas funções.

Apesar de a escola ser situada numa área de grande vulnerabilidade social, apresentar baixos resultados nas avaliações externas e ter um número considerável de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, não foi contemplada no projeto APD em nenhum ano desde a sua implementação.

No entanto, a escola se preocupa com a situação destes alunos e abraça o projeto com uma grande vontade de fazer a diferença na vida deles. Atualmente a escola desenvolve as ações nos dois turnos (matutino e vespertino) que atendem alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O trabalho é realizado pela PEUB de cada turno e assistem um total de 32 alunos do 4º ao 9º ano, com um cronograma específico para cada ano e nível que se encontram os alunos.

Sua filosofia de trabalho, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, é o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, de modo que a escola tem a função de fazer a diferença na vida dos discentes, mobilizando a vontade de intervir, o desejo de transformar realidades, o compromisso de melhorar o mundo através das pessoas (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

i) Escola Estadual Lygia Fagundes Telles – Não contemplada no projeto

A Escola Estadual Lygia Fagundes Telles, apesar de estar situada em um bairro de classe média, conta com alunos de classes heterogêneas. Seu NSE pertence ao grupo 4, nível médio.

Oferece o Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com a Resolução SEE nº 2.197/12, estruturando-se em cinco anos iniciais, organizados em ciclos e quatro anos finais organizados em anos de escolaridade. O ciclo da alfabetização, com duração de três anos de escolaridade e o ciclo complementar, com duração de dois anos de escolaridade. Os quatro anos finais do ensino fundamental, organizados em regime anual, terão a denominação de 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano, atendendo nos turnos matutino e vespertino, somente.

A equipe administrativa e pedagógica é composta de profissionais cuja maioria é efetiva, facilitando o desenvolvimento do trabalho administrativo,

pedagógico e conseqüentemente na continuidade do processo ensino/aprendizagem.

A escola não foi contemplada em nenhum ano com o projeto APD; no entanto, acompanha e avalia o desenvolvimento de seus alunos, buscando avaliar o grau de desenvolvimento, levantar dificuldades e possibilidades, a fim de programar ações educacionais necessárias para garantir os direitos de aprendizagem de todos. Tem buscado desenvolver as ações de intervenção pedagógica ao longo dos três anos de implementação do projeto com apoio dos PEUBs e outros atores da escola, de acordo com suas necessidades.

Ao explorar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas aqui caracterizadas, constatamos distintas realidades que serão analisadas por meio de dados produzidos e organizados em eixos delimitados que apresentamos na subseção seguinte.

2.3.2 Definição dos eixos de análise

A partir da caracterização e análise documental das escolas, com base nas discussões realizadas com os professores destas escolas, estabelecemos quatro eixos de análise baseados nas informações coletadas na pesquisa por meio de grupo focal. Para melhor compreensão das questões discutidas nas reuniões realizadas²⁹, organizamos o quadro abaixo para apresentar os eixos de análise que delimitamos.

Quadro 4 – Eixos de análise e objetivos

Ordem	Eixos de análise	Objetivos pretendidos	Questões Roteiro
1	Operacionalização e logística do projeto APD.	As perguntas alocadas neste eixo buscaram identificar as dificuldades enfrentadas pelas escolas e profissionais na implementação do projeto.	1, 5, 6
2	Avaliação, planejamento e materiais pedagógicos utilizados no projeto APD.	Neste eixo as perguntas agrupadas tiveram como objetivo identificar as diversas metodologias de avaliação e planejamento no desenvolvimento do projeto.	3, 4

²⁹ Optei em usar sequência numérica nas questões das duas reuniões para facilitar na localização e preenchimento do quadro. Assim, trabalhamos nove questões na primeira reunião e quatro questões na segunda reunião, e a sequência será de 1 a 13.

3	Níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos.	As perguntas agrupadas neste eixo tiveram como objetivo mapear os diversos níveis dos alunos, bem como o desenvolvimento de atividades que promovam o avanço desses níveis.	2, 10
4	Facilitadores de aprendizagem/melhoria no processo ensino aprendizagem	Na delimitação deste eixo, agrupamos as questões que responderam sobre práticas pedagógicas realizadas nas escolas que facilitam o processo ensino-aprendizagem.	7, 8, 9, 11, 12 e 13

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos as discussões de cada eixo de análise de acordo com a pesquisa realizada, trazendo os fatores relacionados ao contexto escolar desde a operacionalização até os fatores que influenciam direta ou indiretamente na melhoria do processo ensino aprendizagem dos alunos atendidos no projeto.

2.3.2.1 Operacionalização e logística do projeto APD

Esta subseção apresenta as diferentes perspectivas das escolas envolvidas quanto à operacionalização/implementação do projeto APD. Foi perguntado às professoras sobre a questão de estabelecimento de horários para desenvolvimento das ações, sobre adequação/existência de espaço físico, periodicidade no desenvolvimento do projeto e envolvimento da gestão escolar e demais atores da escola, bem como os desafios e dificuldades encontradas.

Nas duas escolas que implementaram o projeto APD, E.E. Manuel Bandeira e E.E. Cora Coralina, constatamos grandes diferenças na operacionalização e logística do projeto, com realidades e situações díspares entre elas.

A Professora A³⁰, da E.E. Manuel Bandeira, relatou que possui uma sala específica para atendimento aos alunos do projeto, que conta com apoio irrestrito da gestão e que a maior dificuldade que ela observou foi o pouco tempo (oito meses) de duração para o devido desenvolvimento dos alunos. Segundo ela:

O espaço físico é em sala própria, materiais eu que produzo, a escola não repassa; temos horário específico também. O período

³⁰ Ressalta-se que as participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, foram identificadas por meio da terminologia PROFESSORA seguida de uma letra do alfabeto (entre A e H), tendo sido atribuída uma letra aleatória a cada professora, a fim de preservar seu anonimato. É importante salientar que somente as professoras A e B são professoras de escolas contempladas com o projeto APD. As demais são professoras PEUB de escolas não contempladas.

não foi adequado, ele foi de 28 de junho até 30 de novembro; a demanda e a quantidade de alunos foi muita e o tempo foi pouco. São 46 alunos atendidos do 4º e 5º anos. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

Já a Professora B, da E.E. Cora Coralina, relatou dificuldades quanto ao espaço e à alta rotatividade dos alunos. A escola não conta com nenhuma sala disponível para a realização do projeto, o que faz com que a professora a cada dia tenha que buscar espaços dentro da escola para desenvolvimento do seu trabalho, conforme evidencia seu relato:

[...] o problema maior que eu tive foi espaço. Eu cheguei e a diretora falou: não tem uma sala, já levei os alunos para biblioteca, para o corredor, para sala de multimídia, quadra da escola... Enfim... O problema maior é o espaço. Outra dificuldade é assim: no mesmo tempo que estão na escola, eles mudam, ficam um tempo fora, depois voltam de novo. Teve alunos que ficaram dois meses e depois voltou, aí o trabalho volta à estaca zero. (PROFESSORA B, E.E. CORA CORALINA)

A questão da rotatividade citada pela Professora B se deve ao fato de a escola receber muitos alunos oriundos da zona rural; as transferências são constantes devido às mudanças de trabalho dos responsáveis, prejudicando, assim, a continuidade do trabalho. Tal constatação pode ser confirmada por meio do PPP da escola: a instituição atende ao Ensino Fundamental de 1º aos 9º anos e ao Ensino Médio, sendo que cerca de 65% dos alunos são oriundos da zona rural, atendidos pelo transporte escolar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (MINAS GERAIS/PPP, 2016/2017).

Já o problema do espaço precisa ser discutido junto à direção da escola. Quando uma escola é contemplada com o projeto ela está entre os critérios definidos pela SEE/MG, ou seja, apresenta baixos índices nos resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), deve estar localizada em área de vulnerabilidade social e possuir um grande número de alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, necessitando de maior empenho da equipe gestora em receber e desenvolver o projeto visando à melhoria de sua unidade escolar.

De acordo com Furghestti, Goulart e Cardoso (2014),

Para que a alfabetização seja trabalhada na perspectiva do

letramento é preciso romper com paradigmas que concebem o ensino atrelado a tempos rígidos e exclusivamente, entre quatro paredes. É preciso fazer da sala de aula um ambiente propício para se desenvolver a leitura e a escrita, de modo significativo. (FURGHESTTI, GOULART e CARDOSO, 2014, p. 4)

Portanto, se a escola não tem estrutura física adequada, estratégias devem ser criadas no intuito de garantir o desenvolvimento destes alunos. A esse respeito, o Currículo Referência de Minas Gerais destaca que:

Todos os atores vinculados ao espaço escolar, portanto, precisam agir coletivamente, em alinhamento e sintonia, em prol do fortalecimento de práticas escolares ricas e significativas, capazes de oferecer recursos, ferramentas e eixos norteadores para a formação cidadã, geradora de ações responsáveis, que promovem a equidade e a paz social. (MINAS GERAIS, 2018)

Ademais, cabe à escola garantir que o espaço escolar seja adequado ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mesmo que seja necessária a ampliação desse espaço para além dos muros da escola, em tempos e espaços variados, de acordo com o seu contexto escolar.

As demais professoras das escolas não contempladas relataram diversos desafios, tais como a sobrecarga de demanda, com tarefas distintas:

[...] a demanda é muito grande na escola (...) cada dia você tem que fazer uma coisa; um dia você tem que fazer painel, um dia você tem que ficar na sala de aula do 1º ao 5º; é assim... É muito complicado... Um dia você tem que trocar livro, um dia você tem 5 horários para trabalhar, se não tiver sequência direitinho vou contar pra você (risos), posso dizer que são condições mesmo. (PROFESSORA G, E.E.ADELIA PRADO)

Ou falta de tempo, como esclarece a Professora H:

[...] nunca dava tempo, chegava hora de eu ir atender esses alunos, um professor faltou, uma coisa aqui, outra ali e eu tinha que ir pra sala; na terça da mesma forma, e assim foi indo... Foram poucas vezes que fui para sala, então tive muita dificuldade. (PROFESSORA H, E.E. LYGIA FAGUNDES)

Outra professora faz suas considerações também evidenciando a dificuldade de continuidade do trabalho:

Meu espaço é a biblioteca. Minha dificuldade foi com horário, por

mais que a gente especifique o horário sempre tem um aluno entrando ou saindo ou mesmo um professor querendo alguma coisa e como eu trabalho também com a parte de xérox, então fica muito a desejar. (PROFESSORA E, E.E. MONTEIRO LOBATO)

Assim, constatamos, de acordo com os relatos, que não há continuidade do trabalho com o projeto APD, sendo que, muitas vezes, outras demandas são consideradas prioridades na escola em detrimento do acompanhamento pedagógico que realizam. Muitas vezes, é necessário deixar o atendimento ao aluno do projeto para substituir professores que faltam, para tirarem cópias de provas, dentre outras tantas demandas.

No entanto, existe um documento, expedido pela SRE e assinado pela Superintendente de Ensino³¹, orientando a todas as escolas a dispensarem uma parte da carga horária do PEUB para a execução do projeto, em consonância com o que dispõe o eixo 4 do caderno de *Práticas dos professores de ensino e uso de bibliotecas*, que estabelece que o PEUB deverá: “atuar na alfabetização e letramento dos alunos e participar da elaboração e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica da escola”.

Dessa forma, a orientação é a de que a carga horária de trabalho do Professor para Ensino e Uso da Biblioteca destinada ao desenvolvimento do Projeto APD deve ser acordada junto à Direção Escolar; a sugestão, de acordo com esse documento, é que se destine 40% da sua carga horária para o desenvolvimento do projeto.

Entretanto, como coordenadora e acompanhando de perto as ações do projeto, percebo que muitas escolas tiveram dificuldade em estabelecer essa carga horária, e acabaram por não “priorizarem” o atendimento ao projeto. Por exemplo, a questão de substituir professor faltante, de realizar outras tarefas em detrimento do APD, conforme constatamos no relato a seguir:

Na minha escola eu trabalho dentro da biblioteca, trabalho no período da tarde e a escola atende nesse período do 1º ao 7º ano. Eu trabalho dentro da biblioteca, então tem um movimento próprio da biblioteca, de alunos pegando livros, de professores querendo uma coisa ou outra e qualquer coisa que aconteça precisa de mim; às vezes estou com aluno do APD na mesa, aí quem vem me buscar fala: - Não, manda ele subir pra sala e vem aqui acudir alguma coisa... acontece várias vezes. [...] também atendo a sala de multimeios e o recreio; na minha escola não abrem mão de que eu

³¹ Documento constante no anexo 1 desta dissertação

olhe o recreio. (PROFESSORA C, E.E. ALUÍSIO AZEVEDO)

Diante desta constatação de descontinuidade do trabalho no projeto em função de outras tarefas, surge a preocupação com o desenvolvimento dos alunos atendidos. É fundamental no processo de alfabetização a sequência de atividades e o estabelecimento de uma rotina. A esse respeito, Leal (2004, p. 2) ressalta que “as rotinas escolares asseguram que alguns procedimentos básicos sejam acordados entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas”.

Nesse mesmo sentido, também destacamos a importância do planejamento. O trabalho pedagógico precisa ser sistemático para ter resultados positivos sobre o aluno. Sobre isso, a *Coleção Instrumentos da Alfabetização Ceale* (BATISTA et al., 2005b), no seu volume 4, acrescenta que é preciso que haja uma continuidade entre uma aula e outra, que conhecimentos mais complexos devem ser abordados depois daqueles menos complexos para assim facilitar o domínio do estudante. Em outros termos, uma prática de ensino assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática assuma um caráter sistemático (BATISTA et al., 2005b).

Analogamente, trazemos como exemplo a sugestão de organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O tempo destinado às atividades que compõem a sequência didática pode ser mais curto ou mais longo, dependendo das necessidades e das características do grupo de alunos, podendo ser desenvolvido interdisciplinarmente, contemplando atividades diversificadas e articuladas de diferentes componentes curriculares, apresentando-se como um caminho profícuo no processo de alfabetização e do letramento (PNAIC/Caderno 3, 2015).

Para finalizar esse eixo sobre a logística e implementação do projeto APD nas escolas, deparamo-nos com o relato de uma professora de uma **escola não contemplada**, que, mesmo diante das dificuldades, busca estratégias para desenvolver um bom trabalho. A escola trabalha com parceria de outras profissionais além da PEUB e divide os alunos entre essas professoras para um atendimento

mais específico, de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Abaixo, trechos do relato da professora:

[...]a supervisora fez uma reunião e convocou as duas eventuais e a bibliotecária (PEUB) e organizou os alunos que apresentaram dificuldades na diagnóstica, dividindo eles pelo grau de dificuldade, reagrupou de acordo com esses níveis e dividiu entre as três (...) E ao reagrupar os alunos estabeleceu-se um horário fixo para cada uma, determinando os alunos, por exemplo, os meus alunos são sempre os mesmos; os da bibliotecária são dela e assim com a outra eventual. Os alunos são agrupados por níveis, “. A bibliotecária ficou com alunos do 3º e 4º anos. A outra eventual, como trabalha sempre com o 5º ano, pegou os alunos do 5º. Então reagrupou não só os alunos, mas as professoras também de acordo com as habilidades de cada uma. (PROFESSORA F, E.E. CECÍLIA MEIRELES)

E, para ilustrar as dificuldades enfrentadas, a professora complementa:

[...] eu como eventual, tem as eventualidades da escola, meu principal objetivo é cobrir essas eventualidades. Então meu horário eu não consegui seguir ele à risca porque a escola é cheia de eventualidades que a gente precisa socorrer, né? Mas dentro do possível foram atendidas essas crianças e fluiu bem, houve um bom desenvolvimento. Esse trabalho já era feito na escola há um bom tempo e sempre foi feito dessa forma, dividindo tarefas, uma ajudando a outra. Só o espaço físico que tive mais dificuldades, como a bibliotecária ficava na biblioteca, a outra eventual fica na sala de xerox, eu fiquei sem lugar, pra lá e pra cá, mas dentro do possível eu fui me organizando. (PROFESSORA F, E.E. CECÍLIA MEIRELES)

Pelo relato da Professora F, podemos destacar vários pontos importantes discutidos neste eixo: a questão do envolvimento da gestão e dos profissionais da escola, o comprometimento das professoras, a superação das dificuldades enfrentadas, principalmente no que se refere ao espaço físico. Ela lida com a dificuldade, no entanto não a usa como empecilho à realização do trabalho; pelo contrário, ela diz que, mesmo sem um lugar específico, “ela foi se organizando”. É importante ressaltar que esta escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas realiza o trabalho de intervenção pedagógica somente com os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano), pelo motivo dos alunos do 6º ao 9º ano não apresentarem dificuldades básicas de alfabetização e letramento.

Conforme relato da Professora F, a escola se mobiliza para começar a intervenção pedagógica já nos primeiros anos, não atendem somente os alunos a partir do 4º ano: “como eu trabalhei sempre com 1º ano (alfabetização) os alunos

menores ficaram comigo, aqueles que estão no início, na fase silábica ou os que nem conhecem ainda o alfabeto”. Acredito que tal estratégia pode justificar o fato dos alunos do 6º ao 9º anos não apresentarem tantas dificuldades básicas de alfabetização como as demais escolas.

No intuito de aprofundar o entendimento a respeito das ações do projeto APD nas escolas, a próxima subseção trata sobre avaliação, planejamento e materiais utilizados nas escolas participantes do projeto.

2.3.2.2 Avaliação, planejamento e materiais pedagógicos

Nesta subseção, apresentamos as perguntas realizadas no grupo focal, com o objetivo de conhecer o planejamento e os tipos de avaliações, bem como os materiais pedagógicos utilizados nas diferentes escolas.

Iniciamos investigando como é realizada a avaliação dos alunos e o planejamento do trabalho no projeto APD. Percebemos pelos relatos das participantes que não existe um modelo padrão nem de avaliação, nem de planejamento, pois cada escola e cada profissional escolhe uma forma para avaliar e planejar seu trabalho.

A Professora F comenta que, na sua escola, avaliação e planejamento caminham juntos; o planejamento para o projeto é feito semanalmente, observando os avanços de cada grupo de alunos atendidos; a avaliação diagnóstica inicial foi elaborada pelos professores regentes e depois uma avaliação específica com cada aluno para identificar o nível de cada um. Segundo seu relato:

Na escola, minha avaliação foi uma avaliação diagnóstica elaborada pelos professores de cada turma, né? E depois esses alunos foram encaminhados para o projeto e eles foram reavaliados novamente, oralmente; leitura, escrita, tudo individual e após essa avaliação individual é que deu sequência ao desenvolvimento do trabalho separando eles por níveis e classificando, né? Em silábico, pré-silábico... e assim foram classificados. (PROFESSORA F, E.E. CECÍLIA MEIRELES)

Diante do exposto pela Professora F, ressaltamos a importância da avaliação diagnóstica como um instrumento que norteia o trabalho do professor, de modo que dificuldades dos alunos podem ser diagnosticadas e possam ser traçadas estratégias específicas no seu planejamento de acordo com as dificuldades apontadas. Nesse sentido, apoiamos a opinião de Luckesi:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2005, p. 82)

Observamos que muitas escolas não têm esse compromisso com a concepção pedagógica, como foi relatado pela Professora F. O método adotado pela escola e pelas professoras vem de encontro ao objetivo do projeto, que é identificar as dificuldades gerais do aluno, para depois de inserido ser novamente reavaliado e acompanhado nas suas dificuldades individuais. Percebemos, por meio dos relatos de outras professoras, que a avaliação não foi o foco inicial do projeto. Cada escola e cada professora usou uma metodologia de trabalho, sem se preocupar com o diagnóstico inicial dos alunos, o que pode ser evidenciado nos trechos dos relatos de três professoras:

Nós fizemos uma avaliação diagnóstica só de leitura, na avaliação de processo. Eu avalio em duplas, a questão da leitura com eles é bem por percepção com escrita e produção de textos. (PROFESSORA C, E.E. ALUISIO AZEVEDO)

Na escola usamos o método das palavras geradoras de Paulo Freire. Perguntada se usaram o mesmo método em todas as avaliações a professora responde que sim. Eu coloquei no portfólio as avaliações que usei. (PROFESSORA G, E.E. ADÉLIA PRADO)

Eu trabalhei com diagnóstico oral, assim cobrando deles na hora que eu comecei o projeto. Daí eu fui adaptando as perguntas, as avaliações para cada um; se ele superou aquelas dificuldades ou não. (Professora meio confusa na fala, gesticulando muito, parecia meio insegura no que falava). (PROFESSORA H, E.E. LYGIA FAGUNDES)

Partindo desses relatos, podemos inferir que muitas escolas realizaram a “avaliação diagnóstica” somente para cumprir “protocolo”, sem nenhuma articulação com o planejamento de atividades para sanar as dificuldades encontradas. Sobre isso, a Coleção Instrumentos da Alfabetização (2005), no caderno *Avaliação*

diagnóstica da aprendizagem, chama de testes de “prontidão”, usados durante muitos anos para determinar se o aluno já estava ou não “pronto” para iniciar o aprendizado da língua escrita.

Para o projeto APD, o ponto de partida é muito diferente de um teste de prontidão. O que o projeto propõe são estratégias para identificar o que o aluno já sabe sobre a língua escrita, para facilitar no planejamento do professor de forma a ampliar o conhecimento que o aluno já traz na sua bagagem.

Assim, concordamos que avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo: é ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para quê ensina, o como ensina (BATISTA et al., 2005b).

Além disso, a avaliação diagnóstica é também um instrumento fundamental ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É importante que o professor ao longo de seu trabalho avalie os avanços e retrocessos de seus alunos, portanto são necessárias aplicações constantes e sistemáticas de estratégias de avaliações diagnósticas. Nesse sentido, identificamos na pesquisa apenas uma escola que trabalha com essa metodologia, conforme relato de sua professora:

Na nossa escola foi feita a avaliação diagnóstica; a gente veio trabalhando com os materiais de acordo com as dificuldades de cada um; e a gente foi avaliando eles durante o projeto, nas atividades do dia a dia; na leitura, na escrita, na produção de textos.... Eu trabalhei muito a leitura com eles, e as avaliações são registradas nos portfólios individuais. (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

Observa-se, portanto que, para obter sucesso com o aluno a partir das avaliações diagnósticas é necessária uma mudança na práxis docente: o professor precisa se ver como mediador de todo esse processo para garantia de uma aprendizagem com qualidade, deve estar aberto a novos pensamentos e novos modelos de trabalho para assim corresponder às exigências educacionais, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/96:

[...] avaliar é uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do aluno, por meio de acompanhamento frequente, com vistas ao seu desenvolvimento. É a partir do diagnóstico realizado que se pode decidir a favor da melhoria da aprendizagem, como observamos no artigo 24:

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes

critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, devemos entender a avaliação diagnóstica como primordial para a qualidade de todo processo ensino-aprendizagem, de forma que todos os envolvidos (docentes, discentes e sistemas de ensino), possam usá-la como norte no direcionamento de ações ao longo de todo processo de ensino, assim como nos reforça Luckesi (2005), para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos.

Por conseguinte, entendemos que a avaliação diagnóstica e o planejamento devem andar sempre lado a lado, uma vez que a avaliação será vista como um instrumento que auxiliará no processo de desenvolvimento de cada aluno, sendo usada como uma bússola para direcionamento do planejamento adequado, e este planejamento não sendo visto como pronto e acabado, sempre poderá buscar apoio na avaliação para repensar o trabalho e as ações efetivas que melhor se adaptam a cada educando. Assim sendo, corroboramos com a opinião de Luckesi de que:

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. [...] A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 2005, p. 118)

Ademais, a respeito do planejamento, identificamos que, tal como acontece com as avaliações diagnósticas, a maioria das escolas trabalha no que poderíamos chamar de “improvisado”. Muitas atribuem a falta de planejamento a vários fatores, conforme podemos observar nos trechos a seguir:

Eu fiz o planejamento, mas eu tive dificuldade, eu não tive ajuda para desenvolver. A ajuda que tive foi dos materiais das professoras eventuais que me passaram um trabalho que elas já tinham feito, e aí eu escolhi classificar os alunos por níveis e trabalhei com eles de uma forma geral, mas em cima dos níveis. Então o planejamento foi por nível, não individual. (PROFESSORA C, E.E. ALUÍSIO AZEVEDO)

Outra professora relata que decidia de última hora o que iria trabalhar, sem nenhuma base em avaliações anteriores:

Eu também não fiz planejamento... fiz o meu, por exemplo, eu decidia assim: essa semana eu vou trabalhar isso; vou trabalhar em cima dessas dificuldades deles, é adição, é multiplicação...é um texto... vou trabalhar em cima dessas dificuldades, não fiz um planejamento, tipo um plano de aula mesmo. (PROFESSORA H, E.E. LYGIA FAGUNDES)

Ademais, a Professora A recorre à falta de tempo como justificativa para não ter um planejamento adequado:

Eu também não tive assim esse planejamento... o projeto foi corrido, aí os alunos com mais dificuldades a gente foi fazendo um trabalhinho com eles, apoiando as dificuldades. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

Em contrapartida, novamente os relatos da Professora D e da Professora F nos chamam a atenção no sentido de que as ações que desenvolvem estão mais próximas dos objetivos propostos no projeto APD. Há que se ressaltar que as duas professoras não são de escolas contempladas no projeto.

[...] foi feito junto com a especialista no projeto, no início do projeto já fizemos o planejamento do APD e fomos desenvolvendo as atividades em cima desse planejamento; de acordo com os níveis. (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

Na minha escola não foi feito esse planejamento bimestral, anual... não! Foi feito um planejamento a cada conselho de classe a gente sentava com os professores e era um diálogo, né? O que foi sanado, qual dificuldade apresentada, e eu individualmente fazia meu roteiro, meu planejamento em cima do que ela falava, verificava se realmente aquilo tinha coerência com a minha visão e esse planejamento foi feito por mim, de acordo com níveis depois da classificação dos alunos. (PROFESSORA F, E.E. CECÍLIA MEIRELES)

Em conformidade com a Batista (2005b), no caderno *Planejamento da Alfabetização*, podemos concluir sobre o tópico de planejamento que ele é uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, porque permite, aos professores e à escola, controlar os resultados e a consecução das finalidades deste trabalho.

Ainda mais importante: é por meio da elaboração do planejamento, de seu desenvolvimento e de sua avaliação que a escola afirma a sua autonomia e o seu saber específico. Ao planejar, a escola controla os fins de seu trabalho, define os meios para alcançar esses fins, estabelece instrumentos para sua autoavaliação, redefine, com base na avaliação, suas metas e meios. (BATISTA, 2005b, p. 9)

Desta maneira, entendemos que, quando uma escola e seus professores abrem mão do planejamento, estão abrindo mão de sua autonomia, do controle de seu trabalho, e do desenvolvimento adequado de seus alunos.

Quanto aos materiais pedagógicos, trazemos o seguinte esclarecimento: ao iniciar o projeto, a SEE/MG compartilha com todas as Superintendências de Ensino uma pasta de materiais pedagógicos sugestivos para o desenvolvimento do trabalho. Esse material é compartilhado com todas as escolas e todos os profissionais envolvidos por meio de uma formação inicial realizada pela coordenação do projeto junto às escolas. No entanto, percebemos que, mesmo com a disponibilização de todo o material, muitas professoras ainda apresentam dificuldades em selecionar e adaptar esses materiais para trabalhar alfabetização com adolescentes, levando em consideração os interesses que esse público apresenta. Tal fato pode ser confirmado nos trechos abaixo:

[...] na parte pedagógica eu acho que deveria ter um material mais amplo, porque são vários níveis, desde o 1º ao 5º, são cinco anos; então deveria ter um material mais específico para isso. Talvez um material didático para a gente seguir, um material concreto mesmo. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

[...] tive dificuldade com o material, no início não sabia o que fazer, para construir o material... ah... assim... como construir? Onde construir? De onde que vem isso? Como que a escola vai me fornecer? E aí os professores da eventualidade me ajudaram a construir materiais de xerox montados em revistas usadas. E... elas me ajudaram a criar dois cadernos para os alunos, um caderno de sílabas simples e um de sílabas complexas, e a gente separou esse alunos de dois a dois para fazerem esses trabalhos. (PROFESSORA C, E.E. ALUÍSIO AZEVEDO)

Meu desafio maior foi encontrar material; aí como eu já disse antes eu fiquei com 8º ano... então tive muita dificuldade nessa busca de materiais adequados... ou pegar algum material e adequar para aquela série. (PROFESSORA E, E.E. MONTEIRO LOBATO)

De acordo com os relatos, constatamos por parte de algumas professoras dificuldades na adaptação e seleção de materiais adequados para cada faixa etária, uma vez que essa escolha e adaptação devem ser criteriosas por lidar com pré-adolescentes e adolescentes.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores tenham esse olhar diferenciado para com os alunos que ainda estão em processo de alfabetização, que tenha sensibilidade ao refletir acerca das atividades adequadas e a melhor forma de aplicá-las, a fim de não comprometer a motivação e o desenvolvimento desses alunos em razão de uma metodologia não adequada à faixa etária que se encontram.

Contudo, mesmo com as dificuldades apresentadas na seleção e adaptação de materiais, muitas professoras desenvolvem diferentes metodologias em busca de atender as especificidades dos alunos do projeto, o que nos remete à argumentação de Soares (2018) de que “os métodos de alfabetização são sempre uma questão discutida; no entanto têm sido **sempre uma questão**, porque derivam de **concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização**, isto é, sobre **o que se ensina e quando se ensina a língua escrita**” (SOARES, 2018, p. 25 – grifo da autora).

Assim, observamos na pesquisa que cada professora trabalha a partir de uma concepção de alfabetização, aplicando métodos e estratégias variadas de acordo com o que percebem que funcionam com o público que atendem. Por exemplo, a Professora A relata que realiza trabalhos concretos com seus alunos. Dentre esses trabalhos, destaca o mercadinho, que ela considerou como a prática que mais deu resultados com a turma, conforme podemos constatar na sua fala:

Eu trabalhei de forma concreta com eles. Um dos destaques foi o mercadinho, todos queriam ir, usei as quatro operações, e com o mercadinho deu para trabalhar em todas as áreas, desde a leitura, a escrita, as operações simples, as mais complexas, aquelas que têm vírgula, né? O troco... Tem aluno que não lê nada, mas ele sabe dar troco, ele corrige um aluno que é maior, que era pra saber, e ele sabe... Então a prática que eu destaco foi o mercadinho... Eu arrumei carrinho, produtos, prateleiras...e foi o que mais chamou a atenção. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

A Professora A ressalta ainda que práticas como essa traz a realidade para dentro da sala de aula, de uma maneira lúdica e de fácil entendimento para os alunos. Tal prática de ludicidade também é evidenciada na fala da Professora D:

As estratégias que eu percebi que eles gostaram bastante, sempre eles me cobram, são os jogos. Eles amam jogos, de matemática, de português...eles se interessam bastante. E já pelas práticas tradicionais eles não apresentam interesse. Então eu trabalhei mais com jogos mesmo, com o lúdico. (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

Outra prática relatada associa a ludicidade à tecnologia. Na opinião da professora, é uma estratégia muito válida que os alunos adoram:

Eu desenvolvi a partir do 3º bimestre foi uma aula de reforço na sala de informática. Eles amaram!!! (ênfase). [...] Eu organizei uma aula de informática e uma aula “normal”, conforme eles chamaram. Eles até perguntam: “tia, hoje é aula normal ou na sala de informática?” Foi muito bom. Valeu a pena! (PROFESSORA F, E.E. CECÍLIA MEIRELES)

A respeito do trecho relatado pela Professora F, sobre as aulas de informática, trazemos a opinião de Rojo (2013) sobre a pedagogia dos multiletramentos:

[...] a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e os pesquisadores chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento do objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir, coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo. Não é que a escola deva abandonar seu patrimônio também, com aquilo que a escola tem de bom a trazer para enriquecer isso, mas visando o que eles chamam de um projeto de futuro, de design de futuro. Ou seja, pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Então, portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo “protagonistamente” implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos. (ROJO, 2013)

Em consonância com Rojo (2013), entendemos que o letramento não acontece apenas nos processos escolares de estudo da língua, mas nas diversas situações do contexto social. Contudo, essas situações são pouco ou nada

reconhecidas no ambiente escolar, que valoriza tão somente as práticas de leitura e escrita padrão da língua.

Para concluirmos este eixo, constatamos que, mesmo com as dificuldades apontadas na realização das avaliações, nos planejamentos, na adaptação de materiais, no pouco tempo disponível, ainda assim as professoras buscam trabalhar estratégias variadas a fim de despertar o interesse de seus alunos, tendo como objetivo facilitar seu desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento. Por analogia, aqui trazemos o argumento defendido por Kleiman (2007, p. 3): “a partir do momento que o letramento do aluno é definido como **objetivo de ação pedagógica**, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca ao contrário, **se o letramento do aluno for objetivo da ação pedagógica**” (grifo da autora).

A esse respeito, concordamos também com a afirmação de Cagliari (2009) de que um dos fatos relacionados à aprendizagem dos alunos está ligado a didática do professor em sala de aula, em como os professores estão ensinando seus alunos.

Relativamente, Kleiman (2010), sustenta que a alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias e ainda que:

A atividade de ensinar a ler e escrever não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar. (KLEIMAN, 2010, p. 8)

Desse modo, é importante identificar os níveis de desenvolvimento dos alunos para, assim, traçar estratégias adequadas para melhoria de seu processo de aprendizagem. Sobre esses níveis e seus avanços é que trataremos na próxima subseção.

2.3.2.3 Níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos

A partir do trabalho realizado pelas professoras, partimos para a questão dos níveis que os alunos se encontram dentro do projeto APD de que esta pesquisa contempla. Perguntamos às participantes sobre o nível que os alunos iniciaram o projeto e como se deu o desenvolvimento desses níveis ao longo de sua duração. Optamos por trazer inicialmente os relatos das duas professoras específicas do

projeto: Professora A e Professora B, por entender, pelas especificações do projeto, que somente as duas fazem esse trabalho de forma sistemática.

A Professora A atende 46 alunos específicos do projeto e considera que a maior dificuldade seja a escrita. Diante dessa observação, tem procurado contemplar no seu planejamento mais atividades com foco na escrita. No entanto, procura também trabalhar bastante a interpretação através da oralidade e produção de texto.

No nível de escrita eu tive alunos com muita dificuldade na escrita, troca as letras “g” por “j”, não conhece o alfabeto, uma escreve muito grande, com muita força; aí eu arrumei folhas de caligrafia, ela deu uma melhorada, teve outro de outra sala que também melhorou bastante na escrita, a professora veio me falar que ele melhorou que o caderno está organizado; na fluência de leitura, tentei trabalhar para que tenham fluência na leitura e que entendam também o que estão lendo, sempre copiando, escrevendo... Teve uma pequena melhora... A interpretação também melhorou. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

Conforme podemos observar no relato da Professora A, seus alunos se encontram em variados níveis de alfabetização, desde aqueles que não conhecem o alfabeto até os que estão no nível alfabético, em que compreendem o sistema de escrita, mas ainda não dominam as convenções ortográficas; por exemplo, trocam a letra “g” por “j”.

De acordo com Ferreiro (1985), os aprendizes do nível alfabético já compreendem como se escreve usando as letras do alfabeto e dominam o valor das letras e sílabas; porém, inicialmente, escrevem com fortes marcas da oralidade, o que justifica o relato da troca de letras por alguns alunos da Professora A.

Já a Professora B, que atende 41 alunos, também específicos do projeto, ressalta que observa grandes dificuldades dos alunos na escrita, leitura e interpretação de textos. Salaria ainda que a falta de interesse dos alunos é um grande dificultador para os avanços.

Os alunos são na maioria do nível silábico-alfabético, alguns no alfabético, mas com grandes dificuldades em reconhecer sílabas, muitos não sabiam o que era uma sílaba, tivemos essa dificuldade, troca de letras, de fonemas, o ensinar a LER mesmo, tivemos que ensinar para eles do início. [...] A escrita, as sílabas complexas têm que ser mais trabalhadas, porque eu acho que o professor poderia cobrar mais, né? Com ele na sala de aula, porque às vezes você pede assim: lê o que você escreveu, aí ele diz: - Ah, está faltando um “n”! Então ele percebe que falta alguma coisa. Se trabalhar mais

essa parte, não só a gente trabalhar, mas na sala de aula, seria melhor, né? Aí poderia trabalhar mais. Mas tem uns alunos que tem muita falta de interesse, né? (PROFESSORA B, E.E. CORA CORALINA)

Percebemos no relato da Professora B que a maioria de seus alunos se encontra no nível silábico-alfabético. Nesse nível, de acordo com a teoria de Emília Ferreiro, os estudantes tanto podem representar sílabas completas, como representá-las por uma letra só, o que pode justificar a dificuldade dos alunos em identificar o que é a sílaba e a troca de letras, relatados pela professora.

Minha percepção como coordenadora regional do projeto é a de que os alunos das escolas contempladas apresentam níveis mais baixos de desenvolvimento do que os das escolas não contempladas – o que se justifica pelos critérios de seleção das escolas destacados no *Documento Orientador*: são selecionadas aquelas escolas consideradas com maior número de alunos com notas abaixo do esperado nas avaliações externas e localizadas em áreas de vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2018).

As demais professoras das escolas não contempladas, de maneira geral, classificam os alunos no nível alfabético, porém os relatos não evidenciam claramente essa identificação, mas, sim, sua evolução, conforme podemos observar em alguns trechos destacados:

[...] eu escolhi classificar os alunos por níveis e trabalhei com eles de uma forma geral, mas em cima dos níveis. [...] vejo que eles melhoraram o nível de escrita, de fluência na leitura e na interpretação; a produção de textos eu tive pouco tempo para trabalhar com eles, eles demoram mais na questão das ideias... assim a produção cognitiva deles melhorou, mas quando vai para o papel para produzir eles relacionam muito a escrita à fala. Constroem a ideia, mas só eles lendo para eu entender. (PROFESSORA C, E.E. ALUÍSIO AZEVEDO)

No relato da Professora C, consideramos uma boa estratégia a questão de classificar os alunos por nível para facilitar o planejamento do trabalho. No entanto, percebemos que a professora faz uma distinção entre os processos de leitura e escrita, o que não é defendido no processo de alfabetização. De acordo com Soares (2018), o processo de alfabetização se dá num contexto de leitura e escrita, de forma indissociáveis. Soares ainda destaca que:

O domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever (...) para só depois de vencida essa etapa atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas... (SOARES, 2005 *apud* SOARES, 2018).

No mesmo sentido, outras professoras também argumentam que seus alunos avançaram na leitura, mas deixam a desejar na escrita:

Na nossa escola, o avanço da escrita ficou um pouco a desejar, principalmente as palavras mais complexas, né? Mas assim na fluência da leitura melhorou bastante. (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

[...]assim o nível de leitura deles, desenvolveram bastante, mas na escrita, não; geralmente a gente faz uma ligação entre a escrita e a leitura, e eles estão desenvolvendo mais na leitura. (PROFESSORA G, E.E. ADÉLIA PRADO)

Dessa forma, percebemos várias estratégias utilizadas com objetivo de facilitar o trabalho e proporcionar uma maior e melhor aproximação com os alunos. No entanto, constatamos também nos trechos destacados que os alunos estão avançando na leitura, mas ainda com dificuldades na escrita. Entendemos, porém, que, na perspectiva da alfabetização e letramento, os processos de leitura e escrita são indissociáveis. Para este entendimento, apoiamo-nos em Soares (2000, p. 47), que traz a definição de alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” que envolve habilidades específicas. Nesse mesmo sentido, destacamos a ideia de Viana (2017):

Ler e escrever são processos autônomos, mas complementares. Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que envolvem a decodificação de sílabas, palavras, textos e livros. Além disso, esse processo também envolve imagem corporal, aspectos neurológicos, autoestima e afetividade. (VIANA, 2017, p. 19)

Assim, concluímos esta subseção, destacando que a complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento, indica prementes mudanças nas práticas que levam os alunos a se apropriarem da linguagem, de forma a possibilitar-lhes uma dinâmica dialética, conforme destaca Paulo Freire (2003) de que o verdadeiro letramento implica a percepção das partes entre o texto e o contexto. Portanto, como defendem Tardiff e Raymond (2004), a organização do trabalho

docente no que tange a aprendizagem da leitura deve ser uma ação plural, heterogênea da aprendizagem como um todo.

A partir de elementos elencados até o momento, identificamos algumas questões que podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem que estão mais bem analisadas na próxima subseção.

2.3.2.4 Facilitadores de aprendizagem/Melhoria no processo ensino aprendizagem

No intuito de identificar práticas pedagógicas exitosas na realização do projeto, visando a uma possível proposta de PAE, foi perguntado aos professores quais os pontos positivos e quais as práticas realizadas no ano de 2018 que poderiam ser consideradas satisfatórias para o desenvolvimento dos alunos atendidos no projeto.

De maneira geral, todas as escolas envolvidas realizaram ações satisfatórias no desenvolvimento do projeto. As professoras relatam atividades diversas de acordo com a realidade de cada escola e ressaltam como pontos positivos a melhora da autoestima dos alunos, a motivação, os avanços na leitura, escrita e interpretação. Salientam também o uso da ludicidade e das tecnologias como facilitadores no desenvolvimento dos alunos. No entanto, de consenso, a opinião é de que o projeto deveria acontecer em todas as escolas e iniciar mais cedo (no ciclo da alfabetização).

Eu acho que ponto positivo é a gente alfabetizar o aluno, porque o aluno quando chega lá pra gente, a maioria deles, eu acho assim, principalmente os de 6º ano, eles não são alfabetizados, então o ponto positivo seria ter êxito na alfabetização desse aluno. E também eu acho que o projeto APD deveria acontecer a partir do 3º ano, né? Deveria descer um ano lá de cima e começar do início que eu acho que seria melhor ainda. (PROFESSORA G, E.E. ADÉLIA PRADO)

Assim como a Professora G, a Professora A também concorda que o projeto deveria iniciar mais cedo e acrescenta: “[...] acho que tinha que ter em todas as escolas, mesmo que seja uma taxa mínima de alunos com dificuldades, tem que colocar sim”.

A questão da motivação e da melhoria da autoestima dos alunos foi um ponto bastante discutido entre as participantes, que concordam, de maneira geral, que o projeto ajuda a resgatar a autoestima daqueles alunos que se sentem segregados

do processo tradicional nas suas turmas de origem. Nos relatos das participantes, foi enfatizado que os alunos se sentem mais à vontade com os colegas do mesmo nível; eles se sentem mais à vontade para perguntar, para conversar entre eles de igual pra igual, para se ajudarem mutuamente, o que pode ser confirmado com o relato da professora da E.E. Lima Barreto: “[...] eles estão ali dividindo entre eles a mesma dificuldade, então ninguém se acha melhor do que ninguém, então eu achei que a autoestima deles, assim, cresceu.” (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO).

Assim como o relato da melhoria da autoestima, outro ponto destacado foi a questão da afetividade professor-aluno. As participantes concordam que é essencial estabelecer um bom convívio e cativar o aluno. Com o estabelecimento desse vínculo, o aluno se sente mais à vontade para perguntar e sanar suas dúvidas, por estarem apenas com os colegas do mesmo nível e com a professora que eles sentem confiança. Essa opinião pode ser confirmada com o trecho a seguir:

[...] os alunos se sentem mais à vontade para perguntar, para questionar, não tinha aquela inibição que tem na sala de aula, eles falam queria que você me explicasse isso de novo. Eles não ficavam com vergonha, tinham total liberdade de falar, de perguntar o que não estavam entendendo e o quê queriam aprender, e até porque não tinham conseguido aprender aquilo até hoje. (PROFESSORA B, E.E. CORA CORALINA)

Percebemos, na fala das professoras, a importância da afetividade na relação professor-aluno. Esses alunos sentem necessidade desse olhar diferenciado, de serem tratados como “gente” de verdade, de serem valorizados apesar de suas dificuldades. A esse respeito, Jean Piaget, defende a ideia de que a emoção e a razão estão totalmente ligadas umas com as outras. De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual possui dois componentes que são o cognitivo e o afetivo.

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquela sem consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis. (PIAGET, 1980 *apud* BERALDI, 2013)

Portanto, concluímos que tanto a função cognitiva quanto a afetiva são de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, pois ela é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro. A esse respeito, Wallon (1995) aponta para dois fatores que constituem condições para cada estágio que são os fatores orgânicos e sociais, afirmando que “as emoções, tendem [...] a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e os que o cercam” (WALLON, 1995 *apud* BERALDI, 2013).

Partindo dessa concepção de afetividade no processo de ensino-aprendizagem, também foi perguntado às participantes na segunda reunião de grupo focal, qual ação pedagógica elas consideravam mais adequada e produtiva para integrar a alfabetização e o letramento de forma a desenvolver os estudantes em torno dos quatro eixos de aprendizagem.

Simultaneamente, todas quiseram responder à questão, mas, de maneira geral, a opinião foi de que as atividades devem ser estruturadas de acordo com o nível individual de cada aluno, e que o trabalho seja feito de maneira lúdica, envolvendo jogos e tecnologias, usando diversas estratégias para trazer as atividades de acordo com a realidade dos alunos, conforme verificamos no relato a seguir:

Tem que ser no mundo real deles, então com jogos de acordo com a escrita, com a leitura... jogos iguais o mercadinho, porque eles irem no mercado e não saber o valor, o peso, o que é grama, o que é quilo, a quantidade de somar, de subtrair, de dar o troco.... Então seria isso, trazer a realidade para dentro da sala de aula, mas de uma maneira que seja fácil para eles entenderem, não para adulto, né? Tem que ser devagar, mais lento, mais apropriado para idade deles, não pode ser rápido porque senão eles não vão captar e nem memorizar nada. (PROFESSORA A, E.E. MANUEL BANDEIRA)

De acordo com o relato da Professora A, podemos retomar os conceitos de alfabetização e letramento discutidos ao longo desse estudo, nos apoiando nas reflexões de Kleiman (2005), de que o letramento não é um método, interpretação advinda da entrada do conceito no ensino-aprendizagem da escrita. O letramento envolve a participação em diferentes práticas de letramento, o que pode ser possibilitado por diferentes métodos, por diferentes estratégias.

Percebemos também no desenvolvimento do projeto APD, que os professores usam de diferentes estratégias de letramento para desenvolver as habilidades

necessárias nos alunos e inseri-los na sociedade.

Assim, por analogia, observamos que as professoras participantes do projeto, mesmo diante das dificuldades relatadas, têm buscado estratégias para atender os diferentes grupos de alunos e oferecem sugestões de como poderia haver melhorias no processo, conforme observamos no relato a seguir:

[...] Então esse projeto APD precisa ser no 2º ano, no 3º ano, para ir trabalhando com esses meninos com dificuldades para não deixar o problema chegar no 9º ano. É um absurdo o aluno chegar no 9º ano sem saber ler. (PROFESSORA A, E.E MANUEL BANDEIRA)

Sobre o ponto de vista da Professora A de que muitos alunos estão chegando com grandes dificuldades nos anos finais (6º ano), foi unânime entre as participantes a opinião de que a intervenção pedagógica deve iniciar no ciclo da alfabetização.

Ainda sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, ressalto a experiência da professora D da E.E. Lima Barreto. Ela usou como estratégia técnicas mais voltadas para a ludicidade, explorando jogos e dinâmicas diversas no trabalho com gêneros textuais, conforme constatamos na sua fala:

[...] então assim... Eu acho que você tem que trabalhar mais com dinâmicas, jogos que eles interessam muito e ajuda a fixar a atenção deles. Considero a ludicidade uma ação importante, você trabalha o pedagógico, mas de forma lúdica que desperta mais o interesse; eles adoravam as aulas, ficavam doidos para chegar o dia do atendimento no projeto; então eu acho que despertou bastante a vontade deles. (PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

Indubitavelmente, defendemos que o trabalho pedagógico aliado à ludicidade representam um caminho possível para facilitar o aprendizado e que as diversas estratégias desenvolvidas colaboraram para facilitar o sucesso do trabalho desenvolvido pela Professora D, segundo seu relato.

Em síntese, percebi que as professoras que exploraram mais os recursos pedagógicos, promovendo atividades diferenciadas, mais ligadas à ludicidade e às tecnologias, conseguiram melhores resultados com os alunos do que aquelas que trabalharam de modo mais “tradicional”.

Para fins de conclusão desta análise, levantamos uma questão com objetivo de sondagem para possíveis sugestões para a construção do PAE. O quadro a seguir traz as sugestões dos professores sobre uma articulação administrativa e pedagógica para ajudar a reduzir os níveis de dificuldades enfrentados pelos alunos

nos diferentes contextos das escolas.

Quadro 5 – Sugestões dos professores para reduzir os níveis de dificuldades enfrentados pelos alunos

Sujeitos da pesquisa	Sugestões
Professor A – E.E. Manuel Bandeira	Adaptação de materiais para atendimento individualizado às dificuldades encontradas; projeto iniciar-se juntamente com o ano letivo para ter mais tempo para seu desenvolvimento; Iniciar o projeto ainda no ciclo da alfabetização.
Professora B – E.E. Cora Coralina	Articulação entre a família e a escola; Iniciar o projeto mais cedo, para evitar que o aluno chegue no 4º ano sem estar alfabetizado.
Professora C – E.E. Aluísio Azevedo	Ter local específico na escola para desenvolvimento do projeto e priorização do trabalho.
Professora D – E.E. Lima Barreto	Atendimento aos alunos no contra turno do horário de aulas para não haver perda de conteúdos referente ao ano de escolaridade; Professor específico para a função.
Professora E – E.E. Monteiro Lobato	Criação de projetos desde o início da trajetória escolar para evitar que os alunos cheguem no 4º ano apresentando tantas dificuldades.
Professora F – E.E. Cecília Meireles	Estabelecer parcerias entre profissionais da saúde e escola, a fim de detectar os casos que são clínicos e os que são apenas dificuldades escolares.
Professora G – E.E. Adélia Prado	Parceria com psicólogos, fonoaudiólogos e maior participação das famílias. Trabalhar com grupos de no máximo 03 alunos em cada horário para facilitar o atendimento individualizado.
Professora H – E.E. Lygia Fagundes	Maior articulação escola/família. Ter um profissional específico para trabalhar com o projeto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no quadro 5, trazemos, na próxima subseção, algumas considerações tecidas ao longo deste estudo que nos apoiaram na tarefa de elaboração de um Plano de Ação Educacional satisfatório para atender a todas as demandas elencadas nesta pesquisa.

2.3.2.5 Algumas considerações parciais para elaboração do Plano de Ação Educacional

Ao longo deste estudo e nas sugestões apresentadas no quadro 5, podemos inferir que a maioria das PEUBs que trabalha no projeto apresenta dificuldades para

desenvolvê-lo, tanto na questão relativa ao tempo, quanto na sua formação pedagógica, apesar de as professoras unanimemente concordarem que o projeto é relevante e importante para o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades.

O projeto é bom, é ótimo, eles gostam.... Na minha opinião só acho assim que essa função não deveria ser jogada para a bibliotecária, até por causa do horário; porque o tempo fica muito pouco, a gente tem vontade de se jogar mais, se dedicar mais, mas você não tem esse tempo. Mas no geral é muito bom, eu acho que deveria ter professores somente para essa função, é a minha opinião.
(PROFESSORA D, E.E. LIMA BARRETO)

Percebemos também que, dentre as muitas sugestões elencadas pelas participantes, nenhuma sugere ações de aperfeiçoamento para o desempenho de suas funções; todas as sugestões apresentadas pelas professoras se referem a outros atores. Todavia, observamos ao longo deste estudo a necessidade de ampliação de suas práticas pedagógicas e um maior aprofundamento nas técnicas de alfabetização e letramento que muitas desconhecem por desempenharem somente a função de bibliotecária há muitos anos.

Outra sugestão recorrente entre as participantes se refere ao estreitamento do vínculo escola-família ou família-escola. Nolasco (2017) argumenta que, na atualidade, cada vez mais a família tem deixado a cargo da escola toda a responsabilidade pela educação dos filhos, principalmente as advindas das classes menos privilegiadas. No entanto, entendemos que não podemos atribuir o fracasso escolar somente às questões familiares.

Nesse sentido, fazemos uma analogia com o argumento de Patto (1999) de que há diversos estereótipos e preconceitos que rodeiam as camadas mais pobres e que não partem apenas da instituição, mas também dos profissionais e da sociedade, que envoltos na teoria da carência cultural, não compreendem as particularidades culturais de seus alunos. Portanto, é válida a proposta de melhor articulação junto às famílias como estratégia para cumprir os objetivos de ensino que a instituição escolar é responsável.

Outra incitação das participantes é a antecipação do projeto de intervenção pedagógica para o ciclo da alfabetização, já que de acordo com a legislação vigente o Ensino Fundamental I trabalha com o modelo de progressão automática, não podendo reter nenhum aluno do 1º ao 5º ano. De acordo com o art. 29 da Resolução

nº 2.197/2012:

Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos. (MINAS GERAIS, 2012)

Assim, tal proposta visa a um trabalho mais articulado nos anos iniciais, a fim de garantir a efetivação do processo de alfabetização e letramento até o 5º ano, reduzindo o número de alunos não alfabetizados que estão chegando aos anos finais do Ensino Fundamental.

Entendemos, por fim, que trabalhar com alunos não alfabetizados é um grande desafio, principalmente para professores que não têm formação específica em alfabetização e ainda acumulam outro cargo como de bibliotecário. No entanto, é necessário cumprir a legislação e se atentar que a que a intervenção pedagógica é prevista no artigo 70 da Resolução Estadual SEE nº 2.197, que orienta a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais:

A escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, **adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando** e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico **para as intervenções pedagógicas necessárias**. (MINAS GERAIS, 2012 – grifo da autora)

Portanto, é necessário que medidas sejam adotadas para promover a diminuição do índice tão elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem na nossa regional e no estado de forma geral.

Partindo da análise aqui realizada, no próximo capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como objetivo apresentar uma proposta que possa contribuir com as ações e estratégias dos professores que atuam neste projeto com o objetivo de, ao menos, minimizar as dificuldades de alfabetização e letramento enfrentadas por alunos de 4º ao 9º ano das escolas circunscritas à Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ENRIQUECENDO O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO

Resgatando a nossa questão de pesquisa – *quais são as possibilidades de o professor de biblioteca desenvolver, a partir da proposta do Projeto APD, uma intervenção pedagógica satisfatória para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?* –, descrevemos a trajetória percorrida nesta pesquisa, buscando identificar ações que possam ser propostas no sentido de responder à questão que nos propomos.

Para responder à questão de pesquisa inicial, a partir dos dados coletados, perseguimos os seguintes objetivos: descrever as políticas públicas que atendem ao processo de alfabetização e letramento de alunos de 4º a 9º anos que não estão plenamente alfabetizados; analisar os desafios do projeto APD, a partir da perspectiva dos professores envolvidos; e, por fim, elaborar uma proposta de trabalho sistemático para os profissionais de biblioteca, no intuito de estabelecer medidas pedagógicas para sanar as defasagens de ensino-aprendizagem encontradas.

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) e sua implementação no estado de Minas Gerais. Apresentamos também as políticas públicas federais e estaduais que se relacionam ao projeto, bem como o trabalho realizado especificamente na SRE de Unaí com o apoio dos Professores para Ensino e Uso de Biblioteca (PEUB). Nesse contexto, observamos, por meio dos dados fornecidos naquele capítulo, que 11% dos alunos matriculados nas escolas jurisdicionadas à SRE Unaí apresentam dificuldades de aprendizagem e são atendidas no projeto.

No segundo capítulo, a partir do referencial teórico escolhido, tecemos algumas reflexões acerca do processo de alfabetização e letramento, da relação entre a alfabetização e o fracasso escolar. Realizamos nossa análise baseada em pesquisa documental das escolas e nos eixos de discussão delimitamos a partir da realização de reuniões de grupos focais com professoras participantes do projeto.

Nesse cenário, discutimos acerca da operacionalização e logística do projeto APD; da avaliação, planejamento e materiais pedagógicos utilizados no projeto; dos níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos; e os facilitadores de aprendizagem/melhoria no processo ensino aprendizagem.

A partir da análise desses eixos, neste terceiro capítulo, apresentamos o PAE, que objetiva lançar uma proposta de trabalho sistemática para os profissionais que atuam no projeto APD, a fim de contribuir com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do projeto na Superintendência Regional de Ensino de Unaí.

O PAE apresentado se pauta em três ações básicas na tentativa de contribuir com o desenvolvimento pedagógico dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como qualquer ação pedagógica, não podemos garantir que as que propomos serão satisfatórias, mas, pelo menos, o intuito é o de contribuir no sentido de minimizar as dificuldades enfrentadas por alunos do 4º ao 9º ano que apresentam dificuldades na alfabetização, bem como facilitar o trabalho dos professores que acompanham o projeto na SRE/Unaí. No quadro 6, apresentamos as ações do PAE:

Quadro 6 – Ações e objetivos do PAE

Eixos de análise	Principais Achados	Ações propostas	Objetivo
1. Operacionalização e logística do projeto APD	Estrutura física inadequada em muitas escolas; Descontinuidade do trabalho, em razão de outras demandas serem consideradas prioridades na escola em detrimento do acompanhamento pedagógico; Falta de tempo específico para as ações do projeto.	Formação Continuada aos professores atuantes no projeto.	Oferecer capacitação teórica e prática, envolvendo atividades voltadas para alfabetização e letramento, reforçando a conscientização acerca da importância das avaliações diagnósticas e do planejamento, bem como oferecendo suporte pedagógico para o desenvolvimento do trabalho com os alunos específicos do projeto.
2. Avaliação, planejamento e materiais pedagógicos utilizados no projeto APD	A avaliação diagnóstica não foi foco inicial do projeto; Falta de planejamento: trabalho improvisado; Dificuldades na adaptação de materiais de alfabetização para cada faixa etária.		
3 Níveis de desenvolvimento e avanço dos alunos	A maioria dos alunos encontra-se nos níveis silábico-alfabético e alfabético; Alunos agrupados por níveis para facilitar o planejamento e o trabalho; Alunos avançando mais	Atendimento individual aos alunos que apresentam dificuldades a partir do 2º ano de escolaridade, objetivando o desenvolvimento	Proporcionar aos alunos que apresentam dificuldades a oportunidade de desenvolverem mais cedo; aproveitar o suporte do assistente de alfabetização oferecido por meio do

	em leitura do que na escrita (percebe-se uma dissociação entre os processos de leitura e escrita).	dos níveis para não chegar ao 4º ano com tantas dificuldades de aprendizagem.	Programa Federal Mais Alfabetização (PMALFA), para iniciar o acompanhamento individual desses alunos já no 2º ano do Ensino Fundamental.
4. Facilitadores de aprendizagem/melhoria no processo ensino aprendizagem		Projeto de parceria e colaboração entre escola-família.	Conscientizar as famílias do nível de dificuldades dos filhos e estabelecer uma parceria para melhor acompanhamento, a fim de melhorar o desenvolvimento dos alunos atendidos.

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações propostas se justificam pelas sugestões apresentadas pelas participantes nesta pesquisa e também com base na minha experiência como coordenadora do projeto desde sua implementação em 2016.

Cabe ainda salientar que, corroborando com Paula (2018), este Plano de Ação considera uma série de advertências sobre eficácia escolar conforme argumento de Sammons:

[...] não existe um projeto ou receita pronta para a criação de escolas eficazes. Esforços para o melhoramento requerem um foco específico nos processos de mudança e compreensão da história e do contexto específicos da instituição. Enquanto é reconhecido que de muitas maneiras nosso conhecimento do que faz uma “boa” escola excede muito nosso conhecimento de como usar esse conhecimento em programas de melhoria escolar para se fazer uma “boa” escola. (SAMMONS, 2008 *apud* PAULA, 2018)

Ressalte-se que este PAE adota como ponto de partida as sugestões apresentadas de acordo com as características em que o projeto analisado se insere, bem como acredita que as ações aqui propostas somente serão exitosas se existir abertura dos diferentes atores inseridos no seu contexto.

Ao analisar as sugestões das professoras participantes, apresentadas no quadro 5 do capítulo anterior, percebi que algumas são exequíveis e outras não. Por exemplo, a sugestão de um profissional específico para o projeto como já abordado no capítulo 1, na seção 1.4, não é possível. O projeto APD com a liberação de um profissional específico atende somente às escolas contempladas e que seguem

critérios de seleção já apresentados anteriormente neste estudo, não sendo possível, na atual conjectura político-financeira, a expansão para todas as escolas.

No entanto, sabemos que a intervenção pedagógica, independentemente do Projeto, é de responsabilidade da escola. Sendo assim, a Superintendência Regional de Ensino de Unaí busca o apoio de todos os professores de bibliotecas (PEUBs), amparada no eixo 4 do Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca das Escolas Estaduais de Minas Gerais (2010), que estabelece que este profissional, além de suas outras atribuições, deve também atuar na intervenção pedagógica da escola, contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, ao propor as ações do PAE, buscamos contemplar as sugestões apresentadas ou, ao menos, aproximar ao desejo das participantes, dentro das possibilidades reais de desenvolvimento.

Ressaltamos ainda que as ações propostas no quadro 6 foram elaboradas de acordo com a ferramenta 5W2H³², que basicamente facilita a organização de um Plano de Ação, compondo um “*checklist*” de atividades que devem ser feitas, estabelecendo o que será feito, por quem, em quanto tempo, onde será feito, os motivos de sua realização, como será feito e quais seus custos (PERIARD, 2009). Abaixo, trazemos a figura que explica os termos em inglês utilizados na ferramenta 5W2H:

³² Behr et al. (2008, p. 39) definem esta ferramenta como sendo “uma maneira de estruturarmos o pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”. A denominação deve-se ao uso de sete palavras em inglês: *What* (o que, qual), *Where* (onde), *Who* (quem), *Why* (por que, para que), *When* (quando), *How* (como) e *How Much* (quanto, custo).

Figura 7 – Ferramenta 5W2H

What	O que será feito (etapas)
Why	Por que será feito (justificativa)
Where	Onde será feito (local)
When	Quando será feito (tempo, período)
Who	Por quem será feito (responsabilidade)
How	Como será feito (método)
How much	Quanto custará fazer (custo)

Fonte: Meira (2003).

Por conseguinte, apresentamos, nas subseções seguintes, as propostas possíveis de execução por parte da SRE/Unai junto às escolas de sua jurisdição, ressaltando que o PAE, por meio da ferramenta 5W2H, irá explicitar todas as etapas, tempos, espaços, além de recursos humanos e financeiros envolvidos na implementação de tais ações, bem como explicar a sua relevância e exequibilidade.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E PERSPECTIVAS

O processo de formação continuada de professores não é novo. A expressão “formação de professores” é empregada, em geral, para caracterizar cursos e programas destinados a habilitar profissionais para o ensino em seus diversos níveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996 - Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

No § 2º do mesmo artigo, traz o seguinte sobre a formação continuada: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (Incluído pela Lei nº 12.056, de

2009).

Ademais, o Decreto-Lei nº 22/2014 considera que a valorização profissional dos docentes e o investimento em formação contínua são medidas prioritárias para a melhoria da qualidade do ensino. Tal decreto estabelece:

[...] um novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspectiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui -se como eixo central da concessão dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (BRASIL, 2014)

Há, ainda, o Plano Nacional de Ensino (PNE), criado pelo Ministério da Educação, que traz diretrizes, metas e estratégias educacionais para o país. Nessas diretrizes, o PNE possui vinte metas, das quais quatro são voltadas especificamente aos professores, mais especificamente em: formação inicial, formação continuada, valorização profissional e plano de carreira.

Portanto, consideramos que a formação continuada é de extrema importância para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da educação no nosso país. Para tanto, é necessária a criação de políticas públicas de fomento à formação de professores. No entanto, sabemos que, para que uma determinada política pública ou programa alcance os objetivos propostos, é essencial a mobilização de todos os atores envolvidos e que os mesmos tenham clareza do que precisa ser realizado, desempenhando seus papéis com conhecimento, autonomia e responsabilidade.

Logo, podemos compreender que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. Seguindo esse raciocínio, Freire (2011) se refere à formação de professores como um processo permanente, em que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser

produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2011)

Ainda de acordo com Libâneo (2012),

O significado do ensinar-aprender e do aprender-ensinar, desde a perspectiva histórico-cultural, é o de que a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Trata-se essencialmente de um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, implicando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, a intencionalidade educativa daquele que ensina. (LIBÂNEO, 2012)

E, assim, corroboramos com Nóvoa (1992), ao defender que formação continuada é a oportunidade para que os diversos atores individuais e coletivos do processo de educação possam estabelecer partilhas, trocas, saberes e vivências, uma vez que cada um deles possui margem de autonomia na condução de seus próprios projetos.

Diante das legislações e teorias aqui apresentadas, entendemos que, diante das dificuldades discutidas pelas professoras atuantes no projeto APD (de acordo com depoimentos nos grupos focais), faz-se necessário promover uma formação continuada que aborde aspectos teóricos e práticos acerca do processo de alfabetização e letramento, a fim de capacitar os(as) professores(as) envolvidos(as) no trabalho de intervenção pedagógica, promovendo avanços no processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, aproveitando a implementação da BNCC e o Novo Currículo de Minas Gerais, que já traz uma proposta de formação continuada para o ano de 2019, é possível pensar em uma articulação que ofereça essa formação atendendo às necessidades específicas desses professores, aliando a formação do Currículo às práticas de alfabetização, necessárias ao aprimoramento de suas funções. De acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais,

É necessário que o processo de formação continuada possibilite a articulação entre os conhecimentos básicos da função docente (que dizem respeito à sua área de atuação; à formação inicial) e os conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento profissional (o conhecimento pedagógico do conteúdo, a gestão da sala de aula, a compreensão da avaliação como instrumento diagnóstico...), a partir de uma postura reflexiva sobre a prática, que possibilite lidar com as

diferentes questões que permeiam o trabalho diário do professor. (MINAS GERAIS, 2018)

Nesse sentido, é possível desenvolver uma formação continuada de forma perene, planejada de acordo com as necessidades dos professores envolvidos no projeto, bem como de acordo com as especificidades locais de cada município circunscrito à SRE Unaí, possibilitando, assim, o desenvolvimento profissional no *locus* da prática.

Para esta ação, apresentamos o quadro abaixo que melhor explicita tal proposta.

Quadro 7 – Formação Continuada para professores PEUB atuantes no projeto APD

	Ações
O que será feito?	Formação continuada aos professores (PEUB) que acompanham o projeto de intervenção pedagógica nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Unaí.
Por quê?	Diante das dificuldades enfrentadas por esses profissionais, torna-se necessário oferecer suporte teórico e prático para o trabalho no processo de alfabetização para melhor acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que são atendidos nas escolas por estes profissionais.
Onde? (Local)	As formações poderão ocorrer nos dez municípios da jurisdição em uma escola polo em cada município (tal escola será definida na ocasião, de acordo com a disponibilidade, espaço e número de participantes).
Quando? (Período)	No segundo semestre de 2019, de acordo com um cronograma pré-acordado com todas as escolas e, posteriormente, no início de todo ano letivo, levando em consideração a grande rotatividade dos professores.
Por quem? (Responsáveis)	Equipe da Diretoria Educacional da SRE/Unaí.
Como? (Método utilizado)	Serão realizados encontros de acordo com cronograma pré-estabelecido, nos quais serão apresentados todos materiais teóricos sugeridos para trabalhar no projeto, bem como oficinas práticas, de forma a proporcionar aos professores um conjunto de atividades teórico-práticas que facilitem o trabalho na perspectiva da alfabetização e do letramento e que também os auxiliem na identificação dos materiais mais adequados para cada faixa etária; também trabalharemos na formação a reflexão acerca da importância da ludicidade e das tecnologias.
Quanto? (Custo)	Levando em consideração que a equipe da Diretoria Educacional já acompanha as escolas em suas ações e projetos, o gasto seria apenas de deslocamento e diárias para as pessoas responsáveis pela formação. A organização de um lanche ou de refeições para os participantes poderá ser oferecido pela escola polo que se fizer a formação (através de verba do caixa escolar).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante de tal proposta, a SRE Unaí, por meio de sua Diretoria Educacional,

poderá planejar uma ação específica para esse público no segundo semestre de 2019, concomitantemente com a proposta de formação do Novo Currículo de Minas Gerais, buscando articular a proposta do currículo às necessidades de formação pedagógica dos professores que atuam no acompanhamento pedagógico diferenciado nas escolas da jurisdição.

A formação poderá ser articulada nos próprios municípios da jurisdição, contando com o apoio dos profissionais do Departamento Pedagógico da Superintendência Regional de Ensino, como articuladores regionais de formação e contando com o apoio de multiplicadores locais nos próprios municípios para uma maior proximidade entre os participantes. O Cronograma de formações acontecerá no segundo semestre de 2019 e ao longo do ano letivo de 2020. Poderá ser realizado por meio de um encontro semestral com os articuladores da regional em uma escola polo, onde se reunirão todos os multiplicadores locais das escolas do município e receberão formação e orientações dos articuladores regionais para desenvolverem a formação no “chão da escola”, em encontros mensais com todos os professores envolvidos. Os multiplicadores locais poderão ser os supervisores das escolas ou um professor que tenha perfil de formador com disponibilidade de executar a formação na sua própria escola.

No decorrer da formação, a responsabilidade de sua aplicabilidade ficaria a cargo dos gestores das escolas, sendo necessário um acordo quanto à disponibilidade de parte da carga horária do PEUB para a realização das atividades do projeto de acordo com orientação expedida em 2018 pela SRE/Unaí. É necessária uma conscientização dos gestores na questão de cumprir com o acordo pré-estabelecido e com o cronograma de atendimento aos alunos; estes precisam ser seguidos com muito critério e responsabilidade de forma que a carga horária destinada a este trabalho não seja prejudicada por nenhuma outra atividade, como vem acontecendo nos últimos anos.

Outra ação que surge na pesquisa, no sentido de melhorar os índices de alfabetização e letramento dos alunos pertencentes à Regional de Unaí, refere-se à antecipação do atendimento pedagógico diferenciado. Na próxima seção, abordamos esta questão e proporemos uma ação que possa atender a tal demanda.

3.2 ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO: ANTECIPAÇÃO PARA O 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Observamos, ao longo do acompanhamento deste projeto, que muitos alunos chegam no 4º ano de escolaridade sem saber ler e escrever, com grandes dificuldades de aprendizagem. O PNAIC, programa do Governo Federal de formação de professores alfabetizadores, tinha como compromisso cumprir a meta 5 do PNE, cujo objetivo principal seria “alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

No entanto, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, esse compromisso da alfabetização é antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o documento,

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, 2017, p. 57)

Assim sendo, o documento propõe que a progressão do conhecimento possa ocorrer ao longo de todo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de forma que as aprendizagens possam ser consolidadas e ampliadas ano a ano. Prevê, ainda, que as redes de ensino, ao elaborarem seus currículos e novas propostas pedagógicas, considerem “medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (BRASIL, 2017).

Percebemos, na realidade das escolas, que não há essa preocupação por parte de muitas. E esse momento de transição é muito importante para o desenvolvimento do aluno. A BNCC (BRASIL, 2017, p.57) destaca que “realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, **pode evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso” (grifo da autora).

O parecer CNE/CEB nº 11/2010 também destaca esta questão:

[...] os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes

componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. (BRASIL, 2010, p. 20)

Diante dos argumentos expostos, corroboro com as sugestões das professoras participantes desta pesquisa de que a intervenção pedagógica precisa iniciar-se mais cedo, talvez no 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o aluno teria mais tempo para desenvolver as habilidades inerentes ao processo de alfabetização e já contaria com apoio pedagógico para suas dificuldades, facilitando, assim, seu desenvolvimento ao longo do percurso escolar.

Assim, apresentamos no quadro 8 essa proposta de antecipação da intervenção pedagógica em articulação com o Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Quadro 8 – Articulação entre o Programa Mais Alfabetização e a Intervenção Pedagógica para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

	Ações
O que será feito?	Uma articulação entre os objetivos do Programa Mais Alfabetização com o Projeto de Intervenção Pedagógica Diferenciada, no intuito de identificar e acompanhar aqueles alunos que apresentam dificuldades desde o início de seu percurso escolar.
Por quê?	Porque temos evidências que comprovam que um grande número de alunos não estão se alfabetizando de forma adequada até o final do ciclo da alfabetização, e as dificuldades vão aumentando gradativamente, na medida que vão avançando nos anos escolares; muitas vezes perpassam dos Anos Iniciais para os Anos Finais e, em alguns casos, chegam até no Ensino Médio.
Onde? (Local)	Em todas as escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Unaí que ofertam o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
Quando? (Período)	Segundo semestre de 2019 e anos letivos subsequentes.
Por quem? (Responsáveis)	Articulação do trabalho entre o Professor responsável pela intervenção na escola (conforme nossa sugestão, esse profissional seria o PEUB) com o Assistente de alfabetização que trabalha como apoio nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Como? (Método utilizado)	Por meio das avaliações diagnósticas oferecidas pelo Sistema de Monitoramento do Programa Mais Alfabetização, faria uma identificação daqueles alunos que mais apresentaram dificuldades nas habilidades avaliadas no programa. Após essa identificação, o PEUB e o Assistente de alfabetização estabeleceriam um cronograma de atendimento individualizado a estes alunos, no sentido de auxiliá-los na consolidação das habilidades que mais apresentaram dificuldades na avaliação diagnóstica. Seria importante a participação do Assistente de alfabetização na formação continuada oferecida aos PEUBs, para melhor entenderem a dinâmica do trabalho de intervenção pedagógica.

Quanto? (custo)	<p>O pagamento realizado ao Assistente de alfabetização é feito através do PMALFA, nas despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que será empregado:</p> <p>I - na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas no programa;</p> <p>II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. (Os assistentes são pagos em regime de trabalho voluntário, através de recibos emitidos pela própria escola).</p> <p>Sendo assim, a escola não teria gastos adicionais na execução desta proposta.</p>
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Para esta proposta, podemos articular estratégias com o programa do Governo Federal, lançado em 2018, intitulado Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

O Programa Mais Alfabetização – PMALFA, foi instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação, que visa a fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (PMALFA, 2018).

De acordo com o Manual Operacional (2018), o Programa Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mesmos fundamentos que se apoiam o projeto APD.

Em conformidade com as diretrizes do PMALFA, para que o estudante possa ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, ele deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos, o que também está em consonância com as diretrizes do projeto APD. De fundamental importância, o programa:

[...] dispõe de bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem. O Programa entende que a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, fundamentalmente, que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo. (BRASIL, 2018)

Ainda cabe ressaltar que o Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular, ao determinar que a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, buscando fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional, oferecendo 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^{33*}.

Diante de toda argumentação acerca do PMALFA, propomos uma articulação entre o programa e o projeto de Intervenção Pedagógica, para que ele possa iniciar no 2º ano do Ensino Fundamental em todas as escolas da jurisdição que ofertam os anos iniciais, durante o segundo semestre de 2019 e, se possível, estender-se para os anos letivos subsequentes.

Para esta proposta, será necessária uma articulação do trabalho entre o professor responsável pela intervenção na escola (conforme nossa sugestão, esse profissional seria o PEUB) com o assistente de alfabetização que trabalha como apoio nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Assim, tomando como ponto de partida as avaliações diagnósticas oferecidas pelo Sistema de Monitoramento do Programa Mais Alfabetização, seria feita uma identificação daqueles alunos que mais apresentaram dificuldades nas habilidades avaliadas no programa. Após essa identificação, o PEUB e o assistente de alfabetização estabeleceriam um cronograma de atendimento individualizado a estes alunos, no sentido de auxiliá-los na consolidação das habilidades que mais apresentaram dificuldades na avaliação diagnóstica. Seria importante a participação do Assistente de alfabetização na formação continuada oferecida aos PEUBs, para melhor entenderem a dinâmica do trabalho de intervenção pedagógica.

³³ De acordo com o MEC, estes são os critérios estabelecidos para as 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.

* Na Superintendência de Unaí, nenhuma escola foi classificada como vulnerável.

Tal proposta objetiva a melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir dos primeiros anos de escolaridade, a fim de evitar que as dificuldades se acumulem ao longo do processo escolar dos alunos.

Outro assunto destaque na pesquisa se refere à participação da família no processo de aprendizagem dos alunos. Coadunando com esse destaque, buscamos propor sugestões que possam facilitar a interação escola-família, sobre o que tratamos na próxima seção.

3.3 INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: APROXIMANDO AS FAMÍLIAS EM BUSCA DE MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao observarmos a instituição Escola e sua relação com a família, percebemos que a escola enfrenta grandes desafios quanto ao estabelecimento adequado dessa parceria com as famílias de seus educandos. Há uma constante reclamação da ausência das famílias nos processos educativos dos filhos; em contrapartida, a família reclama da excessiva cobrança da escola. Com todas essas divergências entre as duas principais instituições de ensino, percebemos que o maior prejudicado acaba sendo o filho/aluno, que tanto depende dessa harmonia para o seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Aqui, trataremos da relação escola-família e não família-escola, por concordarmos com Castro e Regattieri (2009) no sentido de que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou se manifestam na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica.

Percebemos, muitas vezes, que é comum, no processo escola-família, os sistemas de ensino e escolas partirem direto para a negociação e cobrança de responsabilidades das famílias, antes de compreenderem as condições dos diversos grupos familiares existentes. É necessário um movimento de aproximação e (re)conhecimento mútuo para se estabelecerem vínculos que possam fortalecer e estreitar essa relação.

Precisamos levar em consideração que a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e o progresso de qualquer um na escola. Sabemos que recebemos,

nas escolas, alunos com diferentes práticas de letramentos, com várias características que precisam ser respeitadas e trabalhadas da melhor forma possível, a fim de não rotularmos o aluno e nem os dividir em alunos ideais e alunos reais.

Nesse sentido, Castro e Regattieri (2009) reforçam que:

[...] os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola, além de recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupam o lugar do “aluno esperado”. Já os alunos cujas famílias têm culturas, valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para empregar no suporte à escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado. Esta identidade marcada pelo que falta à criança para se transformar no aluno dentro dos “moldes desejados” tende a afetar sua relação com os professores, coordenadores escolares e diretores. Como os projetos político-pedagógicos – e as práticas deles decorrentes – irão considerar essa criança, se a comunidade escolar só a conhece pelo que ela não é e não conhece seu rosto? É difícil incluir e valorizar o que não se conhece. (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p. 17)

Partindo destas reflexões, buscamos organizar uma proposta de ação refletindo a partir da Constituição Federal (1988) de que a educação “é um direito de todos e dever do Estado e da Família”, para, assim, tratarmos da co-responsabilidade entre as duas entidades. Como direito previsto na nossa legislação maior, torna-se fundamental o trabalho de articulação e as parcerias entre as escolas e as famílias.

Também a LDB (1996), em seu artigo 32, que versa sobre que a obrigatoriedade do Ensino Fundamental objetivando a formação básica do cidadão, ressalta, no seu parágrafo quarto, a necessidade de fortalecimentos dos vínculos familiares: “IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Para Castro e Regattieri (2009), no mundo familiar, as crianças são filhos; no mundo escolar, elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática. Ademais, destacam que a relação entre escola e família está presente de forma compulsória desde o momento em que a criança é matriculada no estabelecimento de ensino. De maneira direta ou indireta, essa relação continua viva e atuante na intimidade da sala de aula.

Assim, sempre que a escola se perguntar sobre o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias (CASTRO e REGATTIERI, 2009, p. 15).

Sendo assim, Weber e Silva (2006) destacam que a família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independentemente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce uma grande força na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

Entendemos, portanto, que esses valores podem contribuir significativamente na formação e no aprendizado escolar dos estudantes, pois o apoio da família faz com que o aluno se sinta mais preparado para enfrentar os desafios da vida.

Pensando nos fatores de insucesso destes alunos, buscamos apresentar uma proposta que incentive e ajude as famílias a se fazerem presentes na vida escolar de seus filhos. Propomos um projeto que possa tanto formar os familiares, como inseri-los nas atividades desenvolvidas na escola. No quadro 9, detalhamos tal proposta.

Quadro 9 – Escola de Responsáveis: parceria escola-família em busca do desenvolvimento integral dos alunos

	Ações
O que será feito?	Formação de uma equipe escolar de acompanhamento aos responsáveis na instituição. Cronograma de encontros mensais entre esta equipe e os responsáveis pelos alunos atendidos no Projeto APD. Apresentação nas reuniões de assuntos relacionados ao desenvolvimento dos alunos, como: níveis de alfabetização em que se encontram; maiores dificuldades enfrentadas; materiais e metodologias que estão sendo utilizados. Estabelecimento de ações a serem desenvolvidas pelos responsáveis no acompanhamento das atividades dos alunos. Estratégias para fortalecimento do vínculo escola-família, maior interação entre responsáveis e alunos, objetivando aquecer o vínculo afetivo entre esses pares, para, assim, aumentar a confiança e autoestima dos alunos e favorecer o processo de alfabetização.
Por quê?	Porque percebemos no projeto essa falta de acompanhamento, essa desestrutura familiar na maioria dos alunos atendidos; observamos que muitos sentem uma enorme carência afetiva.
Onde? (Local)	Nas escolas estaduais da Jurisdição da SRE Unaí.
Quando? (Período)	Reuniões mensais de formação com os responsáveis e ações envolvendo alunos e responsáveis pelo menos uma vez por semana.
Por quem? (Responsáveis)	Professores responsáveis pelo projeto, apoiados pela gestão e supervisão escolar.

Como? (Método utilizado)	Reuniões formativas no nível adequado para o entendimento dos responsáveis e desenvolvimento de ações e projetos ao longo do ano que possa fortalecer o vínculo escola-família.
Quanto? (Custo)	Sem custos. Entendemos que estas ações e projetos já devem estar intrinsicamente arraigados nas concepções pedagógicas das escolas; aqui propomos apenas o fortalecimento do vínculo com os responsáveis dos alunos específicos do projeto APD.

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta se alicerça no fortalecimento do vínculo escola-família. Inicialmente, será sugerido a todas as escolas a formação de uma equipe escolar que possa acompanhar e formar os responsáveis em cada instituição. Essa equipe deverá estabelecer um cronograma com um encontro mensal com os pais dos alunos atendidos no Projeto APD.

Nestas reuniões, deverão ser tratados, em linguagem adequada ao entendimento dos responsáveis, assuntos relacionados ao desenvolvimento dos alunos, tais como: níveis de alfabetização em que se encontram; maiores dificuldades enfrentadas; comportamento, materiais e metodologias que estão sendo utilizados, etc.

Nestes encontros também devem ser traçadas ações a serem desenvolvidas pelos responsáveis no acompanhamento das atividades dos alunos. Por exemplo, no primeiro mês, pode-se combinar que os pais (que tiverem disponibilidade) possam ir à escola uma vez na semana para fazer a leitura de um texto com os alunos. Podem também promoverem encontros de pais e alunos, nos quais os pais poderão contar suas histórias de vida, suas dificuldades e superações. Assim, poderá ser estabelecido um vínculo afetivo entre esses pares, facilitando a trajetória escolar dos alunos no processo de alfabetização.

Entendemos que, se conseguirmos estabelecer essa conexão entre escola e família, com certeza teremos alunos mais seguros e mais preparados para enfrentar as dificuldades que surgirem na sua trajetória escolar. No contexto deste trabalho, em que abordamos dificuldades de aprendizagem de alunos do 4º ao 9º ano, defendemos que essa articulação é peça fundamental no desenvolvimento destes alunos, uma vez que muitos já trazem na sua história uma desestruturação familiar que acaba por abalar sua autoestima e dificultar todo processo de alfabetização.

As propostas aqui apresentadas, embora ainda haja muito o que ser pensado e repensado, perseguem o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, com o intuito de auxiliar tanto os professores envolvidos no projeto APD,

quanto os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e suas famílias. Esperamos, portanto, que esses alunos possam superar seus insucessos e recuperar sua autoestima, avançando satisfatoriamente nas suas trajetórias escolares. Nesta perspectiva, passamos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiados na perspectiva de que o desenvolvimento em leitura e escrita possibilita aos sujeitos uma formação crítica e cidadã, além de promover a aquisição de novos conhecimentos, esta pesquisa trouxe reflexões sobre as diferentes facetas da alfabetização e do letramento, reconhecendo esses dois processos como indissociáveis e buscando entender as causas que levam muitos alunos a apresentarem dificuldades no processo de alfabetização ao longo de sua trajetória escolar.

Por acreditar na concepção de que toda criança tem capacidade para aprender, este estudo abordou as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental atendidos no projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado (APD) na Superintendência Regional de Ensino de Unaí. Teve-se como objetivo principal investigar as possibilidades de o professor de biblioteca desenvolver, a partir da proposta do Projeto APD, uma intervenção pedagógica satisfatória com esses alunos no intuito de proporcionar-lhes condições e conhecimentos necessários à continuidade dos estudos com domínio das habilidades básicas de alfabetização e letramento.

Para tanto, nos apoiamos nos objetivos específicos para buscar as respostas à questão de pesquisa e assim discorreremos, no capítulo 1, sobre as políticas públicas que atendem ao processo de alfabetização e letramento, buscando melhor compreender como tais políticas permeiam os processos de alfabetização e seus desafios. No mesmo capítulo, partimos desde o conhecimento da legislação macro: Constituição Federal de 1988 e da Lei maior que rege a educação, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina, no inciso I do art. 32, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, até a inclusão da criança de seis anos no espaço escolar, por meio da política do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007). Foram abordados também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), que estabelece prazo até os oito anos de idade para a alfabetização das crianças, e a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Por fim, o capítulo 1 trouxe a apresentação do Projeto APD implementado no estado de Minas Gerais a partir de 2016. Tal projeto considera que a legislação educacional garante o acesso dos indivíduos à escola; contudo, pressupõe que o direito ao acesso por si só não garante a qualidade do processo educativo, uma vez que muitos estudantes se encontram inseridos no contexto educacional, porém segregados do processo educativo tradicional. Neste contexto, o projeto propõe uma reflexão sobre esses sujeitos como seres sociais, de pensamento plural, que sentem, expressam e aprendem de maneira singular, considerando-os como únicos (MINAS GERAIS, 2016).

Partindo, assim, da concepção do projeto de que cada estudante tem seu ritmo e modo peculiar de aprender, apresentamos a realidade das escolas pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Unaí, que conta com 27 escolas que ofertam o Ensino fundamental. Ao analisarmos os dados, constatamos que a SRE/Unaí contava com 7.324 alunos matriculados do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Desse total, 807 alunos foram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, o que corresponde a 11% do total de matriculados.

Considerando que o projeto APD trabalha somente com algumas escolas contempladas, e, no caso específico do ano de 2018 aqui analisado, contávamos apenas com cinco escolas contempladas em toda a regional. Portanto, desse total de 807 alunos de todas as escolas, apenas 195 eram atendidos individualmente por um professor alfabetizador contratado especificamente para esse fim. Preocupados com a situação dos demais alunos, a SRE /Unaí elaborou uma proposta para todas as escolas, buscando apoio dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca para desenvolver as mesmas ações do projeto, adequando para a realidade de cada unidade escolar de acordo com suas especificidades.

A conclusão a que chegamos no capítulo 1 é a de que, independentemente das condições disponíveis, o importante é buscar estratégias de forma a garantir o desenvolvimento dos estudantes, respeitando as diferenças e o ritmo de cada um. É necessário, portanto, uma articulação das instituições educacionais a fim de sustentar uma formação positiva, assegurando igualdade e equidade no processo de ensino-aprendizagem de todas as unidades escolares da jurisdição.

No capítulo 2, considerando a alfabetização como direito de todos, tecemos reflexões teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento com base na corrente teórica dos Novos Estudos de Letramento, discutidos principalmente por

Magda Soares, Street, Roxane Rojo e Kleiman. Ressalto a importância das contribuições de Magda Soares, que nos apresenta as “muitas facetas” da alfabetização, considerando-as em duas dimensões indissociáveis: alfabetização e letramento. Assim, a autora define alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” e letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47).

Na direção das discussões estabelecidas no capítulo 2 sobre alfabetização e letramento, cabe ressaltar uma questão para refletirmos à luz das teorias analisadas: na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?

Com base em Soares (2018), concluímos que o processo de alfabetização se dá em um contexto de leitura e escrita, de forma indissociáveis, o que nos leva a ter contato com muitos termos utilizados quando se trata dessa temática, tais como: alfabetizar letrando, alfabetização na perspectiva do letramento, letramento e alfabetização, letrar alfabetizando, dentre outros.

A respeito do fracasso escolar abordado também no capítulo 2, concluímos que o mesmo deve ser tratado com cuidado, sendo necessário um olhar amplo a todas as esferas que envolvem o aluno e o contexto em que o fracasso acontece.

Destarte, podemos considerar que a alfabetização depende de diferentes características e de diferentes culturas e que, por conseguinte, o sucesso ou fracasso de uma criança vai depender do estágio de compreensão da escrita em que ela se encontra, além de considerar ainda aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem.

Nesse contexto, corroboramos com a ideia de Bernard Charlot (2011) de que “o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, e é nesse viés que se embasa a proposta do projeto APD: buscar estratégias para combater esse fracasso escolar e garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Finalmente, no capítulo 3, elaboramos um Plano de Ação Educacional com algumas propostas baseadas nas análises desta pesquisa. Buscou-se atender à questão inicial deste estudo, à procura de possibilidades para o professor de biblioteca desenvolver uma intervenção pedagógica satisfatória com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, no intuito de proporcionar-lhes condições

e conhecimentos necessários à continuidade dos estudos com domínio das habilidades básicas de alfabetização e letramento.

Dessa forma, concluímos que alfabetizar e letrar alunos nessas condições, fora da idade certa, não é uma tarefa das mais fáceis. No contexto do projeto APD realizado com o apoio dos Professores para Ensino e Uso de Biblioteca, torna-se ainda mais difícil e desafiador. A pesquisa nos mostrou as dificuldades que esses profissionais enfrentam no desenvolvimento da intervenção pedagógica, tanto na questão relativa ao tempo, por desempenharem a função de professores de biblioteca, quanto na sua formação pedagógica que não é específica para alfabetização, apesar de concordarem unanimemente que o projeto apresenta extrema relevância para o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades.

Em consonância com as dificuldades identificadas na pesquisa, entendemos ser de extrema necessidade a ampliação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos no Acompanhamento Pedagógico Diferenciado, de forma a lhes oferecer suporte teórico e prático para o trabalho no processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, propomos o desenvolvimento de uma formação contínua, planejada de acordo com as necessidades dos professores envolvidos no projeto, bem como de acordo com as especificidades locais de cada município circunscrito à SRE Unaí, possibilitando, assim, o desenvolvimento profissional no *locus* da prática.

Outra ação que se faz importante neste processo seria a de antecipar as ações de intervenção pedagógica para os primeiros anos do Ensino Fundamental, levando em conta o compromisso expresso na meta 5 do PNE, cujo objetivo principal seria “alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, esse compromisso da alfabetização é antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Esta proposta vem ao encontro da necessidade de se buscarem estratégias para que o aluno desenvolva as habilidades inerentes ao processo de alfabetização na idade e no ano de escolaridade adequados, de tal forma a evitar a elevação do número de alunos com distorção idade/série e a evitar o alto índice de evasão escolar. Ao iniciar o processo de intervenção nos primeiros anos de escolaridade, o aluno propenso a apresentar dificuldades já contaria com apoio pedagógico, facilitando seu desenvolvimento ao longo do percurso escolar.

A última proposta apresentada no Plano de Ação se refere ao estreitamento

do vínculo escola-família ou família-escola, considerando que a família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos. Torna-se, portanto, fundamental um movimento de aproximação e (re)conhecimento mútuo para se estabelecerem vínculos que possam fortalecer e estreitar essa relação, a fim de contribuir na formação e no aprendizado escolar dos educandos, pois o apoio da família faz com que o aluno se sinta mais preparado para enfrentar os desafios da vida.

Embora não tenha sido um percurso fácil, este estudo contribuiu muito com a minha trajetória profissional, pois me possibilitou ter um outro olhar sobre minhas práticas e a partir do meu lugar me colocar no “lugar do outro”. Nas reuniões realizadas com as professoras participantes do projeto, pude ouvir seus relatos e refletir sobre as dificuldades que elas enfrentam no desenvolvimento de suas funções, fato que, até então, como coordenadora do projeto APD, eu não havia me sensibilizado.

Ressalto, todavia, as limitações desta pesquisa, considerando que trabalhamos com 27 escolas estaduais na Regional Unaí, e que, devido à distância dos municípios, só foi possível realizar a pesquisa com as **nove escolas localizadas na sede da jurisdição (Unaí)**. Embora sejam apenas nove escolas e de um município, esperamos que as reflexões aqui discutidas possam servir de embasamento para que os outros municípios e escolas desenvolvam ações de modo a melhorar as práticas de ensino de leitura e escrita dos estudantes.

Outro fator que dificultou este trabalho foi a transição de governo de 2018 para 2019, fato que ocasionou na descontinuidade do Projeto APD e nos deixou sem condições de estabelecer uma comparação dos dados de um ano para o outro. Tal situação impossibilitou o contato com parte das professoras participantes de 2018, uma vez que muitas tiveram mudança de cargo de um ano para o outro.

Mesmo diante dos muitos desafios enfrentados, quero finalizar minhas conclusões ratificando a concepção de Franchi (2012) de que ensinar alunos a ler e a escrever, na perspectiva do letramento, deve ser algo praticado e não idealizado. Com esse pensamento, concluo este trabalho, esperando que ele possa contribuir com o desenvolvimento de professores e alunos envolvidos nessa temática. Espera-se também proporcionar um diálogo com outros pesquisadores, buscando construir novos sentidos em torno destas questões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA**, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 31 out. 2017.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005a. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; Vol. 2).

_____. **Planejamento da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; Vol. 4).

BEHR, Ariel et alii. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, ago. 2008.

BERALDI, Elzita de Moraes. **Importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira, 2013.

BERTINI, Luciane de Fátima; CARAM, Adriana; CERMINARO, Regina Helena da S.; REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria S. Puccinelli. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 65-78, jul./dez. 2008.

BOTELHO, Laura Silveira. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na Academia**. 2016. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

_____. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei nº 22/2014**. Disponível em: <<http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/RegJuridico/2014/DL%2022.2014.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC Documento Orientador 2107**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>

>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTRO, Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Tradução: Ana Cristina Nasser). Petrópolis, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Vídeo: Existe o fracasso escolar?** Publicado em: 30 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

COLL, César. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMASCENO, Monica de Araújo; COSTA, Tatiane dos Santos; NEGREIROS, Fauston. Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 8-21, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238/4465>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **A Psicogênese da língua escrita**. (Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 212 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURGHESTTI, M. L. S.; GOULART, M. M.; CARDOSO, R. C. F. Espaço e tempo: entrelaçamentos no processo de leitura e escrita do bloco alfabetizador. In: X ANPESUL, 2014, Florianópolis. **Anais da X ANPESUL**. Florianópolis, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. v. 10. Brasília, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2018

GOUVEIA, Beatriz; ORENSZTEJN, Miriam. Alfabetizar em contextos de letramento. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da Alfabetização - Didática do Nível Silábico**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/stellasorg/grossi-esther-didtica-do-nivel-silabico>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

_____. **Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel, 2005.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/19954>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Mariça Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento: significado e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O Campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: SUANNO, Marilza V. R.; RAJADELL PUIGGROS, Núria (Org.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás/América, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** -17 ed.-São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p.363-386, ago. 2010.

MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MEDEIROS, Andréa Borges; MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima (Orgs.). Apresentação. **Educação em Foco: Edição Especial**, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especial-PNAIC-scorte.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade**. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete: formação de professores. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/formacao-de-professores/>>. Acesso em: 09 de jun. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE nº 2.197**, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado**, 2016.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado**, 2017.

_____. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Projeto Acompanhamento Pedagógico Diferenciado**, 2018.

NERY-JÚNIOR, Néson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

NOLASCO, Gilcimar Cordeiro da Silva. **Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do Ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAULA, Pâmella de. **Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

Patto, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PERIARD, G. P. **O que é o 5W2H e como ele é utilizado?** 2009. Disponível em: <<http://www.sobreadministracao.com/o-que-e-o-5w2h-e-como-ele-e-utilizado/>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. (Tradução: Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Penso, 2000.

RICHARDSON, R. J et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**.

2103. Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1785>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SCHMIDT, Leonete Luzia; FURGHESTTI, Mara Luciane S. A lei nº 11.274/2006 e sua implicação na prática cotidiana das classes de alfabetização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, p. 223-239, jan./abr 2016. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 12 out. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, UFMG, n. 25, 2004a.

_____. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Autêntica: Belo Horizonte, 2004b.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Palestra: Política Educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isso?** Disponível em: <<http://ppgp4.caedufjf.net/course/view.php?id=13>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. **Vídeo: Alfalettar - Psicogênese da Língua Escrita**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aovD7Kq-Dmg>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54 - 67.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

STIGERT, Vanessa Almeida. **“Nem passou 5 minutos”**: reflexões sobre o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (mestrado acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Tradução Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

SUANNO, Marilza V. R.; RAJADELL PUIGGROS, Núria (Org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. 1. ed. Goiânia: PUC Goiás/América, 2012.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, a. XXI, n. 73, p. 213, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

WEBER, Gilvani Abatti; SILVA, Irene Ferreira de Souza da. **A importância da família na escola**. 2006. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2019.

WEISZ, T. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal resolvido. In: SÃO PAULO. Secretaria de educação. Coordenadoria de estudos e normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

YAMAMOTO, Karina. **Governo federal suspende prova de alfabetização em 2015**. UOL Educação, 2015. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>> Acesso em: 13. abr. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – ORIENTAÇÃO/PROPOSTA DE REALIZAÇÃO DO PROJETO APD PELOS PROFESSORES PARA ENSINO E USO DE BIBLIOTECA (PEUB)

ORIENTAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DO PROJETO APD PELO PROFESSOR DE ENSINO E USO DE BIBLIOTECA

Conforme Orientação SEE/SB Nº 05/2018, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pautada pelo princípio da redução das desigualdades educacionais e da equidade bem como a integralidade da formação humana, legitima-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução 04/2010) e na Resolução 2197/2012 que orientam e enfatizam a importância da oferta de novas oportunidades de aprendizagem sempre que o estudante necessitar, para assim informar a continuidade Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado – APD em 2018.

O Projeto APD é destinado aos estudantes inseridos nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que tiveram comprometido o desenvolvimento de sua capacidade de ler e escrever, considerando a análise do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, dificuldades relacionadas à leitura e produção de textos, dificuldades quanto aos aspectos básicos da ortografia e que não dominam as operações básicas dos cálculos matemáticos.

Considerando que toda escola já desenvolve ações de intervenção pedagógica, sugerimos que as escolas não contempladas com o professor alfabetizador do projeto APD, também desenvolvam as ações do projeto adequando sua realidade de acordo com o coletivo da escola, de forma a garantir os direitos de aprendizagem de todos os seus estudantes.

Assim, em consonância com o eixo 4 do caderno de Práticas dos professores de ensino e uso de bibliotecas, que estabelece que o PEUB deverá: “Atuar na alfabetização e letramento dos alunos e participar da elaboração e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica da escola”, é que entendemos que o Professor de Ensino e Uso de Biblioteca é o profissional mais indicado para o desenvolvimento das ações do projeto APD nas escolas que não foram contempladas com o professor alfabetizador.

Para tanto, elencamos algumas orientações para a atuação desse profissional no Projeto APD:

- O professor deve ser mediador da aprendizagem, deve ter compromisso e

sensibilidade para lidar com as experiências e saberes dos estudantes, trabalhando com as individualidades de cada um;

- O apoio e envolvimento da gestão escolar é essencial na organização pedagógica e no desenvolvimento do projeto. O especialista é o ator principal na elaboração e coordenação desse processo. Ele deve elaborar um cronograma e direcionar os alunos de acordo com avaliação diagnóstica específica para esse fim, bem como apoiar o PEUB no desenvolvimento das ações do projeto;

- A carga horária de trabalho do Professor para Ensino e Uso da Biblioteca destinada ao desenvolvimento do Projeto APD deve ser acordada junto à Direção Escolar. Sugerimos que se destine 40% da sua carga horária para o desenvolvimento do projeto;

- Definida a carga horária que será destinada ao projeto, o PEUB juntamente com o Especialista de Educação Básica deverá elaborar um cronograma pensado na lógica do turno regular, na perspectiva de agrupamentos temporários e flexíveis, em dias e horários estabelecidos pelo coletivo da escola; O número de estudantes por agrupamento deverá ser de no máximo 10 e os horários dos agrupamentos devem ser organizados contemplando os dois componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática);

- Após elaboração do cronograma, o mesmo deverá ser publicizado para toda a comunidade escolar, inclusive aos pais dos alunos que serão atendidos pelo projeto (que devem aceitar que o filho participe do projeto);

- Após elaborado e divulgado o cronograma de atendimento, o Professor para Ensino e Uso da Biblioteca deverá cumprir fielmente com os dias e horários descritos no cronograma. Nos casos de falta de professor e demais situações que envolvam a contribuição do PEUB, a direção escolar deverá designar outro profissional para fazê-lo de forma a não comprometer o cumprimento das ações do projeto, salvo casos agendados e planejados com antecedência;

- Durante a carga horária que for destinada ao projeto o professor (PEUB), deverá atuar exclusivamente ao projeto, salvo os casos agendados e planejados com antecedência;

- Para a participação no projeto deve-se dar prioridade aos alunos com maiores dificuldades no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos matemáticos, dentre os estudantes de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental;

- Cabe à gestão escolar o acompanhamento e monitoramento de todas as

ações do projeto, bem como avaliações periódicas e orientações sobre formas de registro do desenvolvimento dos alunos (portfólios, por exemplo);

- O acompanhamento e orientações gerais do projeto será realizado pela Equipe da SRE, através de visitas, formulários, sugestões de materiais, orientações online e outras que se fizerem necessário no decorrer das ações inerentes ao projeto.

CONCLUSÃO:

O Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado pretende mudar a trajetória escolar dos estudantes que não se encontram plenamente alfabetizados nas turmas de 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, acreditando que o trabalho pautado na afetividade, no reconhecimento da história escolar e de vida do estudante, no investimento e diversificação dos procedimentos didáticos e na ampliação das possibilidade de uso da leitura e escrita e da matemática em contextos sociais significativos, possibilite-nos a alcançar nossos objetivos.

Acreditando nas experiências positivas e significativas já desenvolvidas nos anos de 2016 e 2017, esperamos que em 2018 o projeto APD possa se tornar realidade em todas as escolas de nossa jurisdição, colaborando com o desenvolvimento desses alunos que tanto necessitam de um olhar e um acompanhamento diferenciado em nossas escolas.

Unaí, 02 de abril de 2018.

Andréia Maria Rodrigues
Responsável Projeto APD

Janaíla Carneiro de Freitas
Assessora Pedagógica

Inspeção Escolar

Marília da Conceição Fernandes
Superintendente de Ensino

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO (APD) PARA ALUNOS DO 4º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**”. Nesta pesquisa pretendemos responder à seguinte questão de investigação: **quais são as possibilidades do professor de biblioteca desenvolver, a partir da proposta do Projeto APD, uma intervenção pedagógica satisfatória para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?** O motivo que nos leva a estudar esse tema se deve à relação profissional que tenho com o Projeto desde sua implementação em 2016; onde pude observar a importância desse trabalho de intervenção diferenciada com os alunos que apresentam dificuldades, inclusive nas escolas onde o trabalho é realizado pelo Professor para Ensino e Uso de Biblioteca (PEUB).

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: será realizado um grupo focal com professores alfabetizadores do projeto APD de duas escolas contempladas com o projeto e professores para ensino do uso de biblioteca (PEUB's) das demais escolas do município de Unaí (Sede da SRE/Unaí). Essa reunião tem como objetivo principal coletar dados acerca do desenvolvimento do Projeto APD (Acompanhamento Pedagógico Diferenciado) nas escolas do município de Unaí, de forma que esses dados possam contribuir na pesquisa em questão.

A pesquisa contribuirá para **identificar os desafios e perspectivas do Projeto APD, bem como apresentar uma proposta de Ação Educacional, sem a intenção de solucionar o problema em sua plenitude, mas que possa contribuir com as ações de Ensino-aprendizagem dos professores que atuam no projeto com o objetivo de ao menos minimizar as dificuldades de alfabetização e letramento enfrentadas por alunos de 4º ao 9º ano das escolas circunscritas à Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG, buscando garantir a todos os seus direitos de aprendizagem.**

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr. (a) tem assegurado o direito a indenização. 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, que tratará a sua identidade com **padrões profissionais de sigilo**. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desse trabalho. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a

legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

O (A) Sr. (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

() Sim ou () Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROJETO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DIFERENCIADO (APD) PARA ALUNOS DO 4º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, 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.

Unai/MG, _____ de _____ de 2018.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

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

Pesquisadora: Andréia Maria Rodrigues Silva

Endereço: Rua Antonio Brochado, 839

CEP: 38610-000 / Unai – MG

Fone: (38)99991-4050

E-mail: andreia.maria.rodrigues@educacao.mg.gov.br