

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

GILCIMAR CORDEIRO DA SILVA NOLASCO

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA
2017

GILCIMAR CORDEIRO DA SILVA NOLASCO

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º 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: Profa. Dra. Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2017

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

Nolasco, Gilcimar Cordeiro da Silva.

Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental / Gilcimar Cordeiro da Silva Nolasco. -- 2017.
86 f.

Orientadora: Ilka Schapper Santos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Defasagem em leitura e escrita. 2. Alfabetização e letramento.
I. Santos, Ilka Schapper, orient. II. Título.

GILCIMAR CORDEIRO DA SILVA NOLASCO

**OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º 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:

Profa. Dra. Ilka Schapper Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Profa. Dra. Laura Silveira Botelho . (membro interno)

Profa. Dra. Maria Andréia de Paula Silva (membro externo)

Dedico este trabalho ao Valter (*in memoriam*), meu companheiro de tantos anos, amigo, amante... O maior incentivador de todos os meus sonhos e que, durante o percurso do mestrado, partiu para a morada do pai, deixando um vazio que jamais será preenchido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado sabedoria e persistência para chegar até aqui, mesmo diante das adversidades que tive que enfrentar.

Aos meus filhos, Renan e Rafael, por me ampararem em um momento de dor que também era deles e, mesmo assim, encontraram forças para não me deixar desistir.

Ao Pedro, meu netinho do coração, por me fazer sorrir e encher de esperança meus finais de semana.

À Gislene e Norma, pela força nos momentos de fraqueza. À Edilene e Mônica, que tão bem me substituíram na direção da escola nos momentos de ausência.

À supervisora do turno vespertino e aos professores da E.E. Pedro Rodrigues que contribuíram com a pesquisa.

À Agente de Suporte Acadêmico (ASA) Valéria, pela primorosa orientação nos trabalhos e pela força e compreensão a mim dispensadas. Talvez você não saiba, mas seu carinho e dedicação me ajudaram a não desistir no momento de maior desespero.

À Profa. Dra. Ilka Schapper Santos, minha orientadora, e à Prof^a Mônica da Motta Salles Barretos Henriques, pela atenção, paciência, competência e pelo suporte na realização deste trabalho.

Aos colegas mestrados, da turma de 2015, pelo companheirismo, fazendo com que a jornada se tornasse mais amena. Em especial à colega Creusa (*in memoriam*) que nos deixou antes mesmo de ver seu sonho realizado. A ela toda minha gratidão pelo compartilhamento de experiências e sabedoria nos trabalhos em grupo.

À Gessineia, mais que amiga, a irmã com que o mestrado me presenteou. Obrigada pela companhia inseparável nos períodos presenciais, por dividir o quarto e, principalmente, pelo apoio incondicional nos momentos mais tristes.

À Secretaria de Estado da Educação, por financiar meus estudos.

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

"Uma vez que aprendemos a ler...
... somos livres para sempre"
(Frederick Douglass)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Tem como principal objetivo mapear as defasagens de leitura e escrita dos alunos oriundos do 5º ano do Ensino Fundamental que chegam ao 6º ano em uma escola estadual do Estado de Minas Gerais e propor ações que possam minimizar essas dificuldades, para que esses alunos possam prosseguir seus estudos com êxito. O referencial teórico trouxe autores que discutem sobre alfabetização e letramento e também sobre leitura e gêneros textuais tais como: Tfouni (2010), Soares (2003), Kleimam (1995), Leffa (1999), Marcuschi (2007), Lerner (2002), dentre outros. Apresentou também um breve relato das políticas públicas implementadas pelos governos federal e estadual visando à alfabetização no tempo certo. Foi realizada avaliação diagnóstica com os alunos do 6º ano e aplicado questionário aos professores do referido ano e à supervisora pedagógica, no intuito de identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos e o que os professores têm feito para saná-las. A partir das análises dos dados obtidos, pôde-se perceber que muito pouco se tem feito para minimizar os problemas de defasagens em leitura e escrita, pois não foi constatado um trabalho eficaz de leitura e escrita com os diversos suportes de texto. Diante dessa constatação, propõe-se uma Plano de Ação Educacional, apresentando diversas ações buscando um trabalho diferenciado de leitura e escrita, supervisionado pela equipe pedagógica, que deve ser trabalhado por todos os professores do 6º ano.

Palavras-Chave: Defasagem em leitura e escrita; Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

This dissertation was developed under the Professional Masters Program in School Management and Evaluation of Public Education (PPGP) from the Center of Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd /UFJF). . Its main objective is to map these lags the reading and writing lags from the students of the 5th grade of elementary school who reach the 6th grade at a State School in the State of Minas Gerais and propose actions to reduce these difficulties in a way such as these students can successfully continue their studies. The theoretical reference has brought authors who discuss literacy skills as well as reading and text genres such as: Tfouni (2010), Soares (2003), Kleimam (1995), Leffa (1999), Marcuschi (2007), Lerner , among others. It also presented a brief report of the public policies implemented by the federal and state governments aiming at literacy in the right time. A diagnostic evaluation was carried out with the 6th grade students and a questionnaire was applied to the teachers of that year and to the Educational Supervisor in order to identify the main difficulties presented by the students and what teachers have done to solve them. Through data analysis we noticed that very little has been done to minimize the problems of lags in reading and writing as it was not verified an effective work of reading and writing with the various text genres. Faced with this observation an Educational Action Plan is proposed, presenting several actions seeking a differentiated work of reading and writing, supervised by the pedagogical team that must be worked by all the 6th grade teachers

Keywords: Reading and writing lag; Literacy skills.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEPR	Escola Estadual Pedro Rodrigues
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEUB	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da formação do PNAIC.....	31
Figura 2 - Ferramenta 5W2H.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo de análise e objetivos pretendidos com as perguntas.....	47
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	48
Quadro 3 – Sugestões dos professores para melhorar o desempenho dos alunos.....	57
Quadro 4 – O PAE e suas ações.....	59
Quadro 5 – Capacitando os professores do 6º ano.....	61
Quadro 6 – Implantando o Projeto “Ler e escrever, um direito de todos”.....	63
Quadro 7 – Voltando ao tempo e tomando a leitura dos alunos.....	64
Quadro 8 – Aprimorando o projeto de reforço escolar.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Prova Brasil - Proporção de alunos da rede pública do país que estão no nível adequado na competência em leitura e interpretação de textos.....	20
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa no ano de 2015 – competência leitura e interpretação de textos.....	20
Tabela 3 - Distribuição dos alunos com defasagem em leitura e escrita.....	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FUNÇÃO PRIMORDIAL DA ESCOLA...	19
1.1 O Ensino Fundamental de 9 anos	21
1.1.1 O Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Minas Gerais.....	24
1.1.2 O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) no Estado de Minas Gerais..	25
1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	27
1.2.1 Os resultados do PNAIC após cinco anos de implementação	29
1.3 Conhecendo um pouco da Escola Estadual Pedro Rodrigues.....	32
1.3.1 Evidências de defasagem em leitura e escrita no processo de alfabetização na Escola Estadual Pedro Rodrigues.....	34
2 O DESAFIO DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
2.1. Alfabetização e letramento.....	36
2.1.1 Ler: função essencial no processo de alfabetização	42
2.2 Delineamento metodológico.....	44
2.2.1 A pesquisa e o porquê do método escolhido.....	44
2.3 Análises de dados.....	47
2.3.1 Perfil e formação dos professores que atuam no 6º ano e da supervisora escolar.....	47
2.3.2 Principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano segundo os professores.....	48
2.3.3 Motivos que levam à não alfabetização no tempo certo	51
2.3.4 Facilitadores de aprendizagem.....	53
2.3.5 Sugestões de melhoria no processo ensino aprendizagem	56
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	58
3.1 Capacitando os professores que atuam no 6º ano.....	59
3.2 Formando um universo de leitores:: implementação do Projeto “Ler e escrever, um direito de todos”	61
3.3 Voltando ao tempo e tomando a leitura dos alunos.....	64
3.4 Aprimorando o Projeto de Reforço Escolar.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

APÊNDICES.....	73
-----------------------	-----------

INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização tem sido objeto de discussão no Brasil há muito tempo, dadas as dificuldades de muitas crianças, sobretudo das que frequentam as escolas públicas, para aprender a ler e escrever. Se, no passado, as práticas de leitura e escrita eram restritas a poucos, a partir da democratização da educação, a escola passou a ser acessível a todos. Mas, se, por um lado, todos passaram a frequentar a escola, o mesmo não aconteceu com a qualidade do ensino, principalmente no que diz respeito à alfabetização dos nossos jovens. Segundo dados do Plano Nacional de Educação (PNE), embora a universalização do Ensino Fundamental tenha sido praticamente atingida em 2015, com 97,7% das crianças matriculadas, há ainda um alto índice de distorção em relação idade/série, de 14,1% nos anos iniciais e de 27,3% nos anos finais do Ensino Fundamental.

A despeito de, ao longo dos anos, muitas pesquisas sobre o tema terem sido feitas, muitos métodos de alfabetização terem sido utilizados, ainda temos um contingente enorme de crianças que saem dos anos iniciais sem estarem alfabetizadas. Como afirma Carvalho (2008, p.46), sobre a aplicabilidade desses métodos, “para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente”, acrescentando:

A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, 2008, p.46)

Como existem diversos métodos de alfabetização, compete ao professor conhecê-los e escolher qual a melhor maneira de trabalhar o processo de alfabetização com seus alunos, uma vez que não se trata, simplesmente, de se saber qual o melhor método. Sempre caberá ao professor efetuar um diagnóstico de sua sala de aula para, assim, ser conhecedor do potencial de cada aluno, buscando perceber até onde cada um pode ser conduzido.

Ler e escrever, habilidades básicas e indispensáveis para que o indivíduo prossiga seus estudos, precisam ser adquiridas pelos alunos nos primeiros anos da Educação Básica. Contudo, muitas crianças passam pelos cinco anos iniciais de

alfabetização e chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem essas habilidades básicas em leitura e escrita. Dessa forma, acabam com dificuldades de dar prosseguimento, com êxito, aos estudos, sendo, assim, retidas, abandonando os estudos ou passando sem os conhecimentos mínimos necessários, já que o sistema educacional do Estado de Minas Gerais permite, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, a continuidade dos estudos sem retenção, através da progressão parcial (PP), o que possibilita ao aluno avançar para o ano de escolaridade seguinte, caso não consiga resultado satisfatório em até três conteúdos.

Toda criança é capaz de aprender, sendo a escola a responsável por detectar e sanar as defasagens advindas da alfabetização. Para isso, é preciso mapear e conhecer os problemas relacionados à não alfabetização no tempo certo para poder adotar medidas que visem à aprendizagem significativa.

Acreditando na premissa de que toda criança é capaz de aprender, este trabalho visa compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos que chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Estado de Minas Gerais, que ainda não concluíram o processo de alfabetização, apresentando defasagens em leitura e escrita.

A Escola Estadual Pedro Rodrigues¹, localizada na área central da cidade de Pedro Leopoldo, região metropolitana de Belo Horizonte, recebe basicamente alunos concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental advindos de duas escolas localizadas também na área central da cidade, uma estadual e outra municipal. Até o ano de 2015, os alunos dessas duas escolas eram divididos entre as duas escolas estaduais localizadas no centro da cidade. A partir do ano de 2016², todos os alunos concluintes do 5º ano das duas escolas centrais foram encaminhados para cursar o 6º ano na Escola Estadual Pedro Rodrigues.

No ano de 2016, a escola recebeu 296 alunos que foram distribuídos em nove turmas de 6º ano. Com o aumento do número de alunos recebidos, intensificou-se a preocupação do corpo docente da escola com o nível de aprendizado desses alunos, pois, se, antes, tínhamos metade desses alunos e muitos problemas

¹ Pedro Rodrigues é um nome fictício criado para preservar a identidade da escola pesquisada.

² Por haver duas escolas localizadas a poucos quarteirões que ofereciam os mesmos níveis de ensino, houve uma reestruturação e cada uma das duas escolas ficou com um nível de ensino. A Escola Estadual Pedro Rodrigues encerrou a oferta do Ensino Médio para oferecer apenas o Ensino Fundamental II.

relacionados à leitura e escrita, naquele momento, passamos a ter um número muito maior de alunos que precisavam de um “olhar” diferenciado em relação ao ensino aprendizagem.

Todos os anos, a equipe pedagógica da escola realiza avaliações diagnósticas com os alunos egressos do 5º ano nas quais se constata que há um percentual elevado de alunos que chegam ao 6º ano sem as habilidades básicas necessárias para essa etapa de ensino. Alguns desses alunos sequer foram alfabetizados. De acordo com o levantamento feito a partir das avaliações diagnósticas, no ano de 2016, quase 10% dos alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental não completaram o processo de alfabetização, encontrando-se, ainda, no nível básico³ de leitura.

A grande defasagem em leitura e escrita nos mostra que há uma necessidade de envolver todo o corpo docente e pensar em estratégias que possam elevar as habilidades desses alunos para que eles prossigam seus estudos. É preciso analisar quais fatores estão relacionados a essa defasagem, quais suas possíveis causas e consequências e o que pode ser feito para minimizá-las.

A minha preocupação com a defasagem apresentada por esses alunos se justifica pelo fato de estar na gestão da escola, de ter trabalhado com as classes de alfabetização no início da carreira e de perceber que muito pouco se tem feito pelos alunos que apresentam defasagens no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, ressalta-se a necessidade de que se dê importância à questão aos alunos que não completam a alfabetização na idade certa⁴. Não é raro que os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental tenham uma outra postura em relação a esse problema, vez que, o próprio curso de graduação não lhes propiciou o estudo, a reflexão acerca do processo de alfabetização. Já os professores que tiveram a experiência do magistério das séries iniciais costumam enfrentar o problema com menos dificuldade, visto que foram preparados para alfabetizar. Isso é preocupante, pois coloca em evidência um diferencial entre os professores que trabalharam nas séries iniciais e os que já começaram suas trajetórias nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Nesses

³ De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado

⁴ De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as crianças deverão estar alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC será apresentado no capítulo I.

casos, por não possuírem formação para trabalhar com alfabetização, o professor, muitas vezes, não consegue auxiliar o aluno que ainda se encontra em processo de alfabetização. Beneficiados pela progressão parcial, muitos desses alunos concluem o segundo segmento do Ensino Fundamental e, muitas vezes, até o Ensino Médio, sem as habilidades necessárias para dar prosseguimento tanto à vida escolar quanto à vida profissional.

Partindo do pressuposto de que toda criança é capaz de aprender, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão norteadora: De que maneira a equipe gestora da E.E. Pedro Rodrigues pode contribuir para melhorar a proficiência em leitura e escrita dos alunos do 6º ano?

Como objetivo geral, pretende-se mapear as dificuldades de aprendizado em leitura e escrita dos alunos do 6º ano, contribuindo para o processo de proficiência em leitura e escrita, levando-se em consideração as dificuldades enfrentadas em turmas de 6º ano, que inclui alunos não alfabetizados, propondo ações que buscam aprimorar o nível de leitura e escrita na referida série.

Como objetivos específicos, pretende-se descrever as medidas tomadas pela equipe gestora para tentar diminuir a defasagem apresentada pelos alunos egressos do 5º ano dos anos iniciais; discutir as políticas públicas relacionadas à alfabetização e letramento em âmbito federal e estadual e identificar os alunos com defasagem de aprendizado na leitura e escrita, a partir dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas pela escola; e, por fim, propor medidas que visem impactar positivamente no aprendizado dos alunos com dificuldade em leitura e escrita.

O primeiro capítulo deste trabalho traz um breve panorama da alfabetização no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Para isso, consideramos a estruturação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o Programa Nacional Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que são políticas públicas criadas para melhorar a qualidade do ensino e garantir a alfabetização até os oito anos de idade. Para finalizar, apresentaremos a E.E. Pedro Rodrigues, sua estrutura, funcionamento e as práticas pedagógicas realizadas pela equipe gestora que buscam melhorar a qualidade da leitura e escrita dos alunos. Traz ainda um breve diagnóstico dos alunos que se encontram em defasagem em leitura e escrita

No segundo capítulo, apresentamos a discussão teórica baseada em autores que tratam da alfabetização e letramento e sobre a importância da leitura no desenvolvimento integral do letramento dos educandos. Expomos também a

metodologia da pesquisa, que foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores e equipe pedagógica; avaliações diagnósticas dos alunos, além de abordar a questão das dificuldades em leitura e escrita sob a perspectiva dos professores envolvidos, não apenas os de Língua Portuguesa, mas também os professores das demais disciplinas. Por fim, trazemos, ainda neste capítulo, a análise dos dados produzidos.

A partir da análise bibliográfica e do estudo dos resultados obtidos na pesquisa de campo, o terceiro capítulo tem como objetivo propor um Plano de Ação Educacional que contribua para o progresso da aprendizagem dos alunos, traçando estratégias de como a equipe pedagógica da Escola Estadual Pedro Rodrigues pode contribuir para aprimorar a leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o baixo desempenho nessas habilidades.

1 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FUNÇÃO PRIMORDIAL DA ESCOLA

A escola é um espaço de aprendizado contínuo. Mais do que somente valorizar o aspecto cognitivo dos alunos, contribui integralmente para a sua formação, afirmando sua identidade cultural, desenvolvendo o sentido de cidadania e promovendo relações interpessoais.

Nesse contexto, a preocupação com a alfabetização tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas referentes à educação. Uma das principais políticas adotadas é a avaliação externa em larga escala. De acordo com o portal da avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação de Educação (CAEd), as avaliações externas em larga escala têm como objetivo “assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos”. Aplicadas em todo território nacional, têm demonstrado índices baixos de desempenho em leitura e escrita, o que faz com que haja desconfiança se a escola tem cumprido o seu principal papel que é o de ensinar. Apesar de os dados da Prova Brasil⁵, conforme demonstramos nas tabelas 1 e 2, mostrarem uma evolução na escala de proficiência⁶ em leitura, escrita e interpretação, a cada ano, de acordo com os dados retirados do QEd⁷, eles revelam que, em 2015, ao sair do 5º ano do Ensino Fundamental, somente metade dos alunos matriculados nesse nível de ensino possuía a competência esperada, quer dizer, apresentava níveis de aprendizado avançado ou proficiente, em leitura, escrita e interpretação.

⁵ Prova Brasil: avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Sua aplicação ocorre a cada dois anos de forma censitária aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental em nível nacional e de maneira amostral aos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

⁶ Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual se pode considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: **Insuficiente** (os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessária a recuperação de conteúdos.) **Básico** (os alunos neste nível precisam melhorar. Sugerem-se atividades de reforço.) **Proficiente** (os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomendam-se atividades de aprofundamento.) e **Avançado** (aprendizado além da expectativa. Recomendam-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

⁷ O QEd é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem de forma simples e acessível a qualquer cidadão.

Nesse contexto, apresenta-se um dado ainda mais agravante: ao chegarem ao 9º ano, 30% possuíam as mesmas habilidades adquiridas no 5º ano. Além disso, a tabela 2 nos revela que, dos alunos concluintes do 5º ano do Ensino Fundamental, em todo o país, 15% apresentavam nível insuficiente e 35% se encontravam no nível básico, quer dizer, esses alunos estão chegando ao 6º ano do Ensino Fundamental com pouquíssimo aprendizado, sem terem consolidado habilidades básicas e essenciais em leitura e escrita.

Ainda de acordo com a tabela 2, ao concluírem o 9º ano do Ensino Fundamental, 70% dos alunos apresentam níveis básico e insuficiente, o que nos mostra que, ao chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental, o ritmo de aprendizado diminui e, ao invés de continuarem progredindo e alcançarem níveis maiores, os alunos têm a defasagem em leitura e escrita desses alunos acentuada para um percentual muito abaixo do esperado.

Tabela 1– Prova Brasil - Proporção de alunos da rede pública do país que estão no nível adequado⁸ na competência em leitura e interpretação de textos

Ano de escolaridade	2011	2013	2015
5º ano	37%	40%	50%
9º ano	22%	23%	30%

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep, disponibilizado no QEdU. Acesso em: 06 abril 2017.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa no ano de 2015 – competência leitura e interpretação de textos

Ano de escolaridade	Avançado %	Proficiente %	Básico %	Insuficiente %
5º Ano	17	33	35	15
9º Ano	5	25	52	18

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep, disponibilizado no QEdU. Acesso em: 07 set. 2017.

Uma explicação possível para a diminuição do ritmo de aprendizado dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental seria o fato de que, a partir do 6º ano, o aluno passa a ter um professor para cada disciplina, o que faz com que o professor permaneça menos tempo em sala de aula, acarretando em dificuldades

⁸ O aprendizado adequado engloba os níveis proficiente e avançado na escala de proficiência da Prova Brasil: Nível Avançado: aprendizado além da expectativa; Nível Proficiente: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. 70% é a proporção de alunos que deve aprender o adequado até 2022

de adaptação do aluno à nova configuração. Como se trata de uma dinâmica diferente, é como ter que recomeçar, pois a nova configuração demanda uma certa autonomia, uma vez que, nos anos iniciais, por ter apenas um ou dois professores, o aluno acaba adquirindo um vínculo maior com eles. Além disso, a transição do 5º para o 6º ano implica, muitas vezes, mudança de escola, o que contribui para aumentar ainda mais os desafios da ruptura e adaptação dos alunos na nova etapa de escolaridade.

Para buscar melhor compreender essas questões, este capítulo está dividido em três seções, a saber: a primeira aborda o Ensino Fundamental de 9 anos criado através da Lei nº 11.274/2006 que alterou o artigo 32 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de idade e, posteriormente, em 2010, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos através da Resolução CNE/CEB nº 04/2010⁹, e também a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado de Minas Gerais; a segunda traz uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma das principais ações de enfrentamento da alfabetização no tempo certo; e a terceira retrata a escola pesquisada e duas ações que estão sendo implementadas para minimizar o problema da não alfabetização no tempo certo.

1.1 O Ensino Fundamental de 9 anos

Em fevereiro de 2006, foi criada a Lei nº 11.274 alterando o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que passou a vigorar com o seguinte texto: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando aos 6 (seis) anos de idade...” (BRASIL, 2006, p.1). A partir de então, os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ter duração de cinco anos, tendo como objetivo ampliar o tempo de alfabetização, diminuindo o fracasso escolar e melhorando a qualidade da Educação Básica ofertada aos nossos jovens.

⁹ Em 04 de julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) homologaram a Resolução nº 04/2010, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Todavia, para que essa ampliação de jornada pudesse ser efetivada, fez-se necessária uma mudança estrutural nas escolas, desde sua proposta pedagógica até o espaço escolar. Nesse contexto, é necessário levar em conta que o processo de alfabetização e letramento merece uma atenção especial, visto que a inserção da criança mais cedo no Ensino Fundamental pode ser vista também como redução da sua infância. De acordo com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade,” (BRASIL, 2006a):

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)

Tendo em vista que ampliar o Ensino Fundamental em um ano não garante a aprendizagem significativa do aluno e que é preciso garantir a qualidade do ensino ofertado, a Resolução CNE/CEB nº 04 traz, nos artigos 23, 24 e 25, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. O art. 23, parágrafo único, diz 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)

Diante disso, aprender vai além de decodificar signos. É preciso fazer com que a criança veja na escola um espaço de interação e socialização para se desenvolver integralmente e, assim, sistematizar seus conhecimentos. Por essa razão, deve-se enfatizar que, na fase de alfabetização, é preciso respeitar o tempo de cada criança. Assim sendo, os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a ser considerados como um bloco único, para que houvesse um tempo maior de aprendizagem e assimilação, principalmente da leitura e escrita, o que é garantido conforme o art. 24:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos

finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; ... (BRASIL, 2010)

Portanto, os três primeiros anos de alfabetização são de extrema importância para a consolidação do processo de letramento da criança que não se encerra ao final do ciclo, mas se prolonga ao longo de sua escolarização. Em dezembro de 2010, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 que fixou as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e reforçou a importância dos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010)

Valorizando-se os três primeiros anos de alfabetização, coloca-se a criança como protagonista no processo de ensino aprendizagem, levando-a a um processo contínuo de construção do conhecimento e colocando a escola como responsável por esse processo, tendo que oferecer as condições necessárias para que a alfabetização aconteça, de fato, ao final do ciclo. Portanto, faz-se necessário que os professores criem, juntamente com a escola e a família, meios para que a criança adquira autonomia e seja, de fato, protagonista do seu aprendizado.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes curriculares, traz a importância de se assegurar o aprendizado contínuo e a necessidade de haver uma articulação entre os níveis de ensino e, dentre eles, a passagem do Fundamental I para o Fundamental II, garantindo a qualidade da Educação Básica:

§ 2º 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 suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Porém, apesar de a Lei Federal nº 11.274/2006 ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos e as Resoluções CNE/CEB nº 04/2010 e CNE/CEB nº 07/2010 estabelecerem as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, outras ações se fizeram necessárias na tentativa de garantir o direito à alfabetização na idade certa. Para enfrentar o problema da alfabetização, foi criado, em 2012, o Pacto de Alfabetização na Idade Certa, questão que abordaremos na seção 1.2

A seguir uma breve análise da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado de Minas Gerais.

1.1.1 O Ensino Fundamental de 9 anos no Estado de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais foi pioneiro, tornando-se o primeiro estado a implantar o Ensino Fundamental de 9 anos na rede estadual, por meio do Decreto nº 43506, de 06 de agosto de 2003. Em dezembro do mesmo ano, por meio da Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003, o governo dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental de 9 anos a partir do ano de 2004 em todas as escolas estaduais.

A ampliação do tempo escolar no Estado de Minas Gerais ocorreu a partir da adoção de sistema de ciclos, pautado na “urgência de uma ação direcionada para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública” (MINAS GERAIS, 2003).

De acordo com a Resolução nº 469/2003, o Ensino Fundamental deve estruturar-se em cinco anos iniciais e quatro finais, sendo que:

Art. 3º - Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois ciclos de alfabetização:

I - Ciclo Inicial de Alfabetização com a duração de três anos;

II - Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos.

Parágrafo único - A Secretaria de Educação emitirá orientações e, gradativamente, providenciará a produção de materiais didáticos específicos para subsidiar o trabalho a ser desenvolvido nos ciclos.

Segundo a Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais, espera-se que, ao final do Ciclo de Alfabetização, todos os alunos tenham consolidadas as habilidades referentes à leitura e à escrita. Para avaliar os resultados, o Estado de Minas Gerais implementou, no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)¹⁰, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)¹¹ que tem como objetivo avaliar os níveis de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da apropriação dos resultados das avaliações, é possível fazer um amplo diagnóstico no processo de alfabetização, servindo de base para reavaliar o planejamento e intervir em tempo hábil tanto na sala de aula como na implementação de políticas públicas em todo o Estado, já que tanto escolas da rede Estadual quanto da Rede Municipal realizam as avaliações do SIMAVE.

De acordo com o Boletim Pedagógico do PROALFA, os resultados obtidos em 2006 mostraram um dado preocupante: 49% dos alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização estavam no nível recomendável de leitura e escrita, 21% encontravam-se no nível intermediário e 31% dos alunos situavam-se abaixo do nível esperado de desempenho, ou seja, não desenvolveram as habilidades básicas de leitura. Como precisava tomar medidas urgentes para minimizar esses problemas, em 2008, o governo de Minas Gerais lançou o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) a respeito do qual se falará na seção subsequente.

¹⁰ Instituído através da Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000, o sistema compreende três programas de avaliação: I - O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) iniciado em 2005; II - o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e III - O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

¹¹ O PROALFA integra o SIMAVE desde 2006, passando por sucessivas ampliações. Atualmente avalia, de forma censitária, os alunos da rede pública do 3º ano do Ensino Fundamental e, de maneira amostral, os estudantes do 2º e 4º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa.

1.1.2 O Programa de Intervenção Pedagógica de Minas Gerais (PIP)

O Programa de Intervenção Pedagógica de Minas Gerais (PIP) teve como objetivo melhorar o aprendizado dos alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental em leitura e escrita. O PIP visava a um acompanhamento sistemático nas escolas com o objetivo de auxiliar professores e equipe pedagógica, com suporte metodológico e didático de intervenção no processo de alfabetização, com vistas a propor e encontrar estratégias de aprendizado e aperfeiçoamento nas práticas docentes em sala de aula que contribuíssem para a melhoria do desempenho dos alunos.

De acordo com os resultados das avaliações externas realizadas a partir da criação do PIP, houve uma queda no número de alunos com baixo desempenho. Os resultados do PROALFA, em 2011, apontaram que 88,9% dos alunos apresentavam índices recomendáveis de leitura e escrita, um aumento de 40,3 pontos percentuais na quantidade de alunos no nível recomendado. Com esse bom resultado, em 2012, o Governo de Minas Gerais resolveu ampliar o atendimento do PIP também para os anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo era levar aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) a metodologia do programa, que era aplicada até então somente para os anos iniciais. Com isso, o objetivo do PIP passou a ser não apenas a alfabetização no tempo certo para os anos iniciais, mas também tornar possível a consolidação e o fortalecimento das habilidades desenvolvidas e a expansão de novas habilidades nos anos seguintes, visando à melhoria do padrão de desempenho em leitura e escrita dos alunos.

A equipe da SEE apresentou, na Reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em Florianópolis, em outubro de 2012, os nove pressupostos básicos para a implementação das ações do PIP, agora denominado Programa de Intervenção Pedagógica Ensino Fundamental (PIP/EF). Todos os analistas das 47 SREs de todo o Estado de Minas Gerais deveriam trabalhar com foco nesses nove pressupostos básicos, quais sejam:

- Centralização das atenções no aluno com foco no seu desempenho;
- Gestão pedagógica como eixo do trabalho da SEE/SRE/Escolas;
- Garantia do princípio da continuidade da trajetória escolar do aluno;
- Realização de intervenções pedagógicas no tempo certo, priorizando as escolas estratégicas;
- Estreitamento de distâncias e apoio às escolas por meio do trabalho conjunto das equipes central e regionais;

- Trabalho integrado do Analista Educacional/Inspetor Escolar na gestão pedagógica;
- Formação continuada dos Professores, Diretores e Especialistas em Educação;
- Articulação de ações da SEE com as redes municipais de ensino;
- Cumprimento das metas pactuadas (PROALFA e PROEB).

Assim, o programa, agora com maior amplitude, deve atuar buscando cumprir os pontos elencados.

A próxima seção traz um breve relato sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal criado para garantir a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade. Tal programa tem uma importância significativa quando se fala em alfabetização e letramento, uma vez que, havendo sucesso em sua implementação, poder-se-á diminuir, progressivamente, o número de alunos com defasagem em leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Uma das principais ações no enfrentamento da alfabetização foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é um compromisso assumido com o qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação estaduais, municipais e distrital “reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade [...].

Tendo como foco principal os alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, traz, em seu artigo quinto, 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.

Para garantir o direito à alfabetização integral, o PNAIC se estrutura em quatro eixos de extrema importância para alcançar os objetivos propostos pelo pacto. São eles:

- I - formação continuada; (NR) Redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social.

O primeiro eixo, que traz os docentes como protagonistas do Pacto, consiste em dar formação continuada por meio de um

Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.

Dessa forma, pretende-se assegurar a formação dos docentes valorizando suas trajetórias e assegurando condições necessárias para que estes coloquem em prática, no dia a dia, os conhecimentos adquiridos e contribuam positivamente para a melhoria da qualidade do ensino nos primeiros anos de alfabetização.

Além da formação dos docentes, a escola também é contemplada com materiais didáticos específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

Para garantir o aprendizado das crianças, o PNAIC prevê a avaliação formativa e permanente em que o professor desenvolve atividades com os educandos e também as avaliações aplicadas em larga escala como a Provinha Brasil¹², no início e ao final do segundo ano do Ciclo de Alfabetização e a Avaliação

¹² Trata-se de uma avaliação diagnóstica, iniciada em 2008, para avaliar o nível de alfabetização das crianças. As provas são distribuídas para as redes de ensino e aplicadas pela escola, que, em virtude das ações do PNAIC, poderão lançar os resultados para o INEP por meio de um Sistema on-line.

Nacional da Alfabetização (ANA)¹³, aplicada ao final do terceiro ano. Para o PNAIC, essas avaliações são de extrema importância, “pois não aferem somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, s.d., 34). De acordo com o Pacto, essas avaliações são importantes, pois permitem aos docentes e aos gestores analisarem os resultados e adotarem os ajustes necessários.

O quarto e último eixo, que diz respeito à atuação da gestão, é dividido em quatro instâncias: Um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Pautados nos quatro eixos e com a convicção de que são medidas que podem, de fato, fazer com que as práticas pedagógicas adquiridas na formação continuada dos professores possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos, dando sentido e significado ao aprendizado que os entes federados, ao aderirem ao Pacto, comprometeram-se em dar condições para que os alunos sejam alfabetizados até o final do terceiro ano, aos oito anos de idade; realizar as avaliações anuais promovidas pelo INEP a todos os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e, no caso dos estados, apoiar técnica e financeiramente os municípios para a efetiva implementação dessa política.

1.2.1 Os resultados do PNAIC após cinco anos de implementação

O Ministério da Educação disponibilizou um documento orientador que traz um breve histórico do PNAIC, após cinco anos de sua implementação. Traz,

¹³ Avaliação censitária direcionada a todos os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ANA é aplicada anualmente e utiliza-se de questionários contextuais e testes de desempenho, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças ao término do 3º ano, bem como as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas.

também, informações sobre adesão, gestão, formação, material didático e organização das oficinas a partir de 2017.

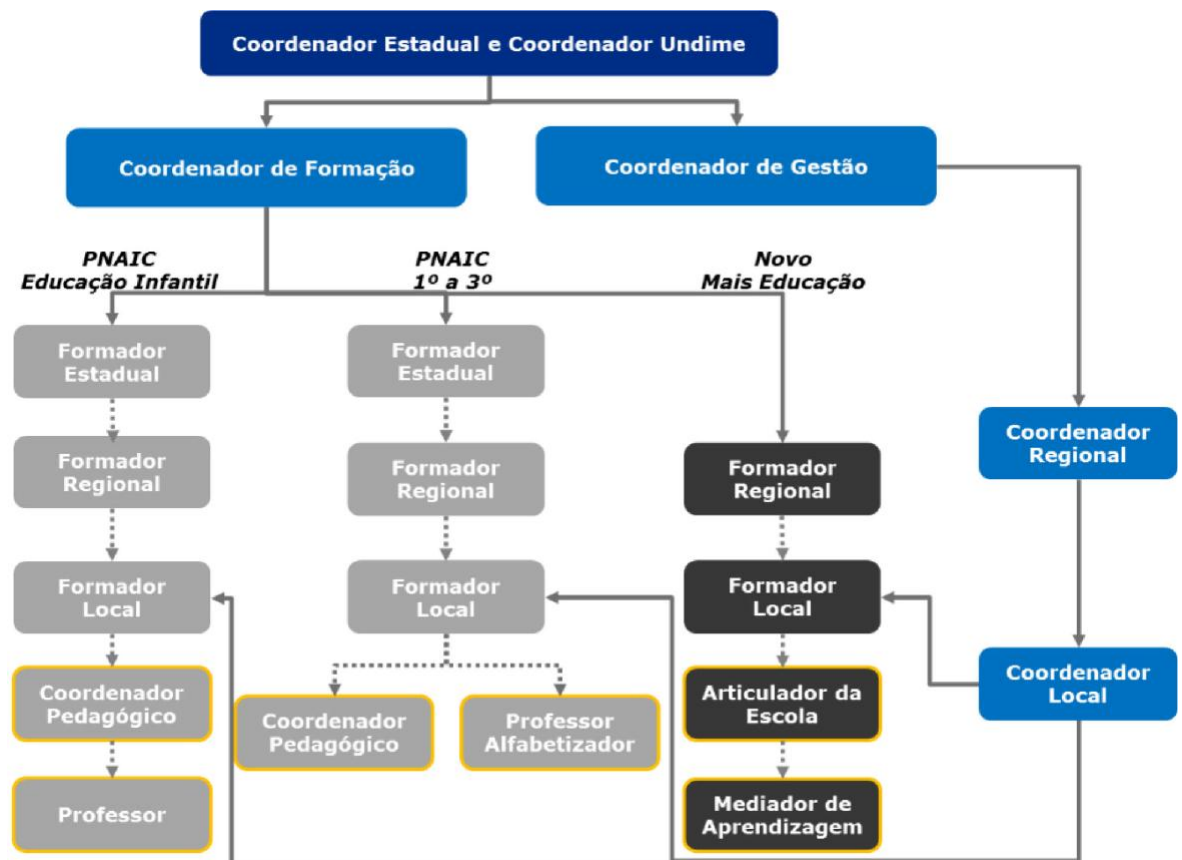
De acordo com os dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. (BRASIL, 2017, p.3)

A Secretaria de Educação Básica (SEB) constatou resultados positivos e, por isso, aprova a continuidade do PNAIC. Segundo a SEB, “a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente...” Ainda em conformidade com a SEB, a despeito de ter conseguido bons resultados através do compromisso e da responsabilidade dos atores envolvidos no processo de alfabetização, foram identificadas situações em que o processo de alfabetização só foi priorizado no 3º ano. Além disso, houve desarticulação entre redes de ensino e instituições formadoras, fazendo com que a formação dos professores perdesse o foco.

Além disso, as avaliações da ANA, em 2013 e 2014, trouxeram um dado preocupante. Apesar de todo o empenho, os estudantes ainda apresentam baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, o que fez com que o Ministério da Educação apostasse nas mudanças no PNAIC a partir de 2017. A principal mudança é a inclusão da Educação Infantil e de uma visão bem mais ampliada de alfabetização, pautada no trabalho sistemático de leitura e escrita, pois mesmo os estados com bons resultados ainda estão muito distantes de um resultado adequado. Por isso, apostam em ter na coordenação de formação pessoas responsáveis e comprometidas. O processo de formação é composto por diversas instâncias apresentadas na figura abaixo.

A seguir o gráfico que apresenta o organograma de formação docente do PNAIC a partir de 2017.

Figura 1 - Organograma da formação



Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.

A principal inovação no programa, em 2017, refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 7)

Sem o comprometimento de professores, gestores e entes federados para fazer com que todo esse investimento em formação continuada chegue à sala de aula, continuaremos enfrentando os desafios de ter que alfabetizar alunos que chegam ao 6º ano sem terem concluído o processo de alfabetização. Portanto, espera-se que essa mudança de ter atores locais altamente comprometidos com o fazer pedagógico leve a uma transformação, realmente, significativa no processo de alfabetização.

A próxima seção apresenta uma breve descrição da escola em estudo e o que a equipe pedagógica está fazendo para tentar amenizar as deficiências apresentadas pelos alunos no processo de leitura e escrita.

1.3 Conhecendo um pouco da Escola Estadual Pedro Rodrigues

Fundada em 1946, para atender inicialmente a alunos da 1ª a 4ª série, a Escola Estadual Pedro Rodrigues está localizada na região central do município de Pedro Leopoldo. Apesar da localização central da Escola Estadual Pedro Rodrigues, os alunos são, em sua maioria, residentes nos diversos bairros da cidade, inclusive os periféricos, o que faz com que a diversidade social e cultural seja bem significativa.

Atualmente, a escola atende a 860 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, funcionando em dois turnos diurnos: manhã e tarde.

A escola apresenta problemas de infraestrutura, pois foi construída com apenas quatro salas de aula, para atender a um número reduzido de alunos. Hoje conta com 15 salas de aulas, sala de jogos, laboratório de ciências, sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, sala de professores, de supervisão, de orientação, de vice-direção, de direção, banheiros masculino e feminino para o corpo docente e discente, cozinha e um refeitório pequeno que não atende à demanda da escola, fazendo com que os alunos tenham que merendar espalhados pelos banquinhos situados nos diversos espaços próximos ao refeitório. A escola possui uma quadra coberta cuja localização se constitui como um dos maiores problemas de infraestrutura da escola. Não dispondo de um espaço adequado, a quadra foi construída no pátio central da escola, que é rodeado pelas salas de aula. Assim, o barulho é constante, o que acaba comprometendo o andamento das aulas.

A escola conta com um corpo administrativo composto por uma diretora, duas vice-diretoras, três especialistas, sendo duas supervisoras e uma orientadora, duas bibliotecárias, 45 professores nas diversas especialidades (6º ao 9º e Ensino Médio), uma secretária, seis auxiliares de secretaria, 14 ajudantes de serviços gerais e três professores em ajustamento funcional que auxiliam nos trabalhos da biblioteca e da secretaria.

Nos últimos anos, o maior desafio da equipe pedagógica é tentar consolidar o processo de alfabetização dos alunos que chegam ao 6º ano e que ainda não completaram esse processo. Muitos desses alunos trazem consigo uma bagagem de problemas familiares como envolvimento com drogas, carência emocional e afetiva, conflitos familiares e ausência dos pais. Além disso, muitos apresentam deficiências relacionadas ao processo de ensino aprendido, referendadas por laudos médicos e psicológicos.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Pedro Rodrigues traz em sua introdução:

O PPP é o instrumento que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano escolar de uma forma reflexiva, consciente, sistematizada e orgânica, científica e especialmente participativa, possibilitando assim a significação e ressignificação do trabalho de todos os agentes do processo educativo da escola. (ESCOLA ESTADUAL PEDRO RODRIGUES, 2015, p. 16)

Dessa forma, a escola precisa ser capaz de implementar medidas que visem garantir uma educação de qualidade para todos com metas e ações direcionadas, especificamente, para aqueles que apresentem maior dificuldade de aprendizagem.

A partir de 2016, a escola implementou o reforço escolar no contraturno, em que os alunos com maior defasagem de aprendizado têm aulas de Português e Matemática com a bibliotecária. No entanto, a escola enfrenta dois problemas pontuais: o primeiro, o pouco tempo disponível da bibliotecária por causa das atividades inerentes ao cargo e do alto número de alunos que apresentam defasagem. O segundo, a questão da mobilidade, pois muitos desses alunos moram em bairros distantes da escola e não têm como frequentar as aulas, pois o tempo de deslocamento não permite que eles retornem para casa em tempo de voltar para o turno regular.

Ainda em 2016, a escola implantou um projeto piloto, selecionando os alunos do 6º ano, de acordo com os resultados das avaliações diagnósticas, que apresentavam maiores dificuldades em leitura e escrita. Dos 296 alunos matriculados no 6º ano, 27 formaram uma turma para receber atendimento diferenciado, dentro do próprio turno, com os professores regentes de aula, com intervenções pedagógicas e atividades diversificadas relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, respeitando o desenvolvimento e as diferenças de cada

um, possibilitando aquisição de habilidades essenciais no processo de leitura e escrita com o objetivo de garantir melhor aprendizagem.

Muitos desses alunos que apresentam defasagem no processo de ensino aprendido são oriundos de famílias em que tanto o pai quanto a mãe trabalham o dia todo e não têm condições de ajudar o filho nas atividades escolares. Alguns desses adolescentes ficam sozinhos em casa e têm que administrar o tempo entre estudo e atividades domésticas. Além disso, vêm de famílias de baixa renda e apresentam problemas sociais como alto nível de violência e uso de drogas. Com isso, não há um compromisso da família com o aprendizado dos educandos e toda a responsabilidade de aprendizado recai sobre a escola.

1.3.1 Evidências de defasagem em leitura e escrita no processo de alfabetização da Escola Estadual Pedro Rodrigues

No início do ano letivo de 2016, a escola realizou avaliação diagnóstica¹⁴, elaborada pelos próprios professores com o auxílio da supervisora escolar. Essa avaliação foi baseada na matriz de referência das avaliações externas (Prova Brasil e PROEB) e também nas habilidades constantes no Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais. Do total de 296 alunos recém-chegados ao 6º ano, foi constatado, após as correções das avaliações, que 27 deles não haviam completado o processo de alfabetização, pois apresentavam defasagens muito acentuadas em leitura e escrita. Desses 27 alunos, três deles nem sequer tinham sido alfabetizados.

A tabela a seguir apresenta os números referentes às dificuldades encontradas nos alunos com defasagem em leitura e escrita, após avaliação diagnóstica.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos com defasagem em leitura e escrita

ESCRITA			LEITURA			
SILÁBICO	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	NÃO LÊ	LÊ SILABANDO	LÊ SEM FLUÊNCIA	LÊ COM FLUÊNCIA
3	9	26	3	6	18	0

Fonte: Elaborada pela autora.

¹⁴ A avaliação diagnóstica elaborada pela escola consta no apêndice desta dissertação.

Podemos constatar, de acordo com a tabela 3, que, dos alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita, 18 deles já conseguem ler, mesmo que sem fluência, isto é, leem de forma lenta, hesitante e inexpressiva, ignorando as marcas de pontuação. Esse tipo de leitura impede a compreensão do texto, que se torna um amontoado de sílabas, palavras ou frases soltas.. Esses alunos apresentam dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, ou seja, como ainda estão em processo de alfabetização, não conseguem interpretar e nem inferir informações básicas do texto. Dessa forma, obviamente, não conseguem fazer uso social da leitura e da escrita. Os outros nove alunos apresentam dificuldades ainda mais graves que deveriam de ter sido sanadas ainda nos anos iniciais, sendo que três deles, como fora mencionado, sequer sabem ler e escrever.

No capítulo seguinte, apresentaremos estudos de pesquisadores que se dedicam à questão da alfabetização e do letramento. A partir do embasamento teórico e da fundamentação legal, buscamos planejar estratégias que possam contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita desses alunos que apresentam defasagens no processo de alfabetização.

2 O DESAFIO DE ALFABETIZAR OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alfabetizar os alunos nos primeiros anos de escolaridade já é um desafio enorme diante das diversidades existentes em sala de aula. Quando a criança não consegue aprender e ser alfabetizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse desafio se torna ainda maior. Ao adentrar nos anos finais do Ensino Fundamental, a criança se depara com uma nova estrutura curricular que acaba dificultando ainda mais o processo de alfabetização.

A relação entre aprendizagem e fracasso escolar apresenta-se como um grande desafio nesse segmento, haja vista que essa nova estruturação curricular prevê, também, uma nova forma de avaliação, pois cada professor adota uma forma de avaliar. Isso acaba confundindo ainda mais os egressos do 5º ano que estavam acostumados a uma estrutura completamente diferente, com um único docente, que adotava sempre o mesmo processo avaliativo para todos os conteúdos.

Sob esse enfoque, este capítulo traz uma discussão teórica a partir de autores que tratam do assunto de alfabetização e letramento e os desafios da escola em conseguir resultados satisfatórios com alunos que apresentam graves defasagens na aprendizagem após cinco anos de escolarização. Além disso, apresenta também relatos de professores envolvidos no processo de escolarização desses alunos e suas práticas pedagógicas que visem minimizar as dificuldades dos alunos que ainda estão em processo de alfabetização e letramento.

2.1. Alfabetização e letramento

A definição de letramento é uma questão que envolve vários pontos de vistas, havendo vários pesquisadores que vêm estudando sobre o assunto. O próprio conceito de letramento demanda uma maior aprofundamento, uma vez que não há apenas um ponto de vista por parte dos autores a seu respeito. Segundo Soares (2003),

O letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais: o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES 2003, p.66).

Para Tfouni (2010, p. 23), letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades.

Nessa perspectiva, contribuir para o desenvolvimento amplo do aluno requer subsídios teóricos e práticos que provoquem reflexões sobre o contexto real de vida, estimulando-o a pensar e argumentar, utilizando, para isso, diversos portadores que fazem parte do dia a dia, tais como: panfletos, jornais, revistas, bulas, cartazes, dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997. p. 21) afirmam que “não basta saber falar e escrever; é preciso dominar a linguagem para participar da vida do bairro, da cidade e do país”. Assim, a forma de educar os alunos para o próximo milênio é aproximando o que se ensina na sala de aula do mundo tal como ele é nos dias de hoje. Este é o papel da escola que os PCNs (1997) apontam.

Ainda de acordo com os PCNs (op. cit), a conceituação da UNESCO, proposta na década de 80 do século XX, é, de certa forma, a concepção de alfabetização com a qual já se vinha trabalhando e estudando. Isso porque a conceituação proposta abrange as anteriores e introduz a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas – sejam de ordem cotidiana, técnica, econômica, política, cultural.

As mudanças conceituais não são apenas acréscimos retirados, mudanças de algumas palavras e termos, visto que ocorrem em função das transformações sociais. Estas, por sua vez, repercutem na escola, modificam os conceitos e a metodologia utilizada. De acordo com Soares (1988),

ao abordarmos a concepção de alfabetização aos usos sociais que o alfabetizado fará em seu cotidiano, depreende-se que dentro dessa concepção não podemos mais falar de alfabetização sem falar de letramento, pois o letramento é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, não basta apenas saber ler e escrever é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1988, p.6).

Sabe-se, então, que, nos tempos atuais, não basta somente alfabetizar uma pessoa. É preciso torná-la um ser letrado, que saiba fazer uso do ler, escrever, compreender e interpretar para dominar e corresponder às necessidades que o mundo exige, ou seja, ser capaz de intervir criticamente na sociedade em que vive.

De acordo com Carvalho (2008, p. 49), “para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons, mas é fundamental buscar o sentido”.

Dessa forma, fica cada vez mais evidente a necessidade de utilização, em sala de aula, dos diversos portadores de informações, pois estes são capazes de oferecer uma vasta gama de conteúdos que poderão despertar a atenção dos alunos e, posteriormente, propiciar maior envolvimento e aprendizagem. Mesmo não sendo alfabetizado, o aluno será capaz de perceber e aprender como usar o conhecimento adquirido quando sentir necessidade, uma vez que, segundo a concepção de Kleiman,

Letrado pode ser considerado aquele que independente de saber ler e escrever compreende estratégias próprias de uma cultura letrada, como uma criança que ainda está na pré-escola e faz leitura de diversos rótulos, por exemplo. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Assim, pode-se perceber que ser letrado é ser capaz de fazer uso social da leitura e da escrita, mesmo que ainda não domine os seus códigos. Para Scribner e Cole (1991 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 18), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos”.

Compreende-se, dessa maneira, que o domínio da leitura e da escrita é fundamental e imprescindível. Para tal domínio, é preciso entender e compreender o que se escreve, para que se escreve, o que se lê e o que significa aquilo que se lê.

Tfouni (1998) confronta alfabetização e letramento, destacando o caráter individual da primeira e o social do segundo:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instituição formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-histórico da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre na sociedade quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura saber ainda, quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1998, p.16).

Podemos compreender, então, que alfabetizar é um processo individual, cujo objetivo é a decodificação de letras e palavras. Contudo, faz-se de suma importância preparar o aluno para a vida, para o mundo e só conseguiremos tal feito através do letramento, pois, letrado, ele é capaz de participar eficazmente na sociedade. Conclui Soares (1998) que letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, isto é, o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce as práticas da leitura e escrita, participa de eventos que envolvam a leitura/escrita e sofre os efeitos das práticas e eventos de letramento ou letramentos. Assim, letrar-se vai além de ler e escrever enquanto domínio da tecnologia da escrita, do código. Já o indivíduo letrado é “o indivíduo que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.”(SOARES, 2008)

Nesse sentido, letramento envolve a leitura e a escrita na perspectiva de construir sentidos, interpretar textos escritos dos mais simples aos mais complexos e escrever para expressar e organizar o pensamento. Para isso, é preciso trabalhar com diversos suportes textuais: livros, revistas, jornais, painéis (outdoors), cartazes, TV, computadores, panfletos, embalagens, etc., pois são portadores de textos que estão diretamente ligados ao cotidiano das pessoas e oferecem os mais variados tipos de informações.

Cabe ao professor valer-se de tais recursos para realmente proporcionar o uso social da leitura e escrita, isto é, a sua efetiva apropriação.

Para Soares (2003), ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever:

Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 2003, p.39).

Pressupõe-se, então, que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, outra condição. É o que afirma Soares (2003, p. 47).

Enfim: a hipótese é que aprender a ler e a escrever e além disso, fazer uso da leitura e da escrita, transforma o indivíduo, levam o

indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (SOARES, 2003, p.47).

Assim, letramento é mais do que meramente ler e escrever, não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais.

Dessa forma, o princípio que regia o ensino da escrita – o de que se devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito – é substituído por um princípio radicalmente diferente:

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma na outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, 1973, p. 117apud SOARES, 2003, p. 67)

Nessa perspectiva, letrar-se é apropriar-se de instrumentos que ajudam na construção de uma nova função para a escrita. Aprender a escrever significa dominar um novo conjunto funcional discursivo. O processo deve ser visto como construção de uma nova prática social. Para isso, o indivíduo deve internalizar o sistema de leitura e escrita e os gêneros discursivos e textuais. Enquanto os dois primeiros fazem parte da alfabetização no sentido escrito, os últimos se referem ao processo de letramento, embora este envolva a alfabetização escolar, pois esta é um tipo específico de “letrar-se” (apropriar-se das letras e saber codificá-las e decodificá-las). Como disse Soares (2003, p. 21), “alfabetizar letrando não é seguir uma linha cognitivista que centraliza a aprendizagem no individual, nem voltar ao ensino cartilhesco ou ao uso de métodos tradicionais, pois isso seria um retrocesso”.

Retroceder significa produzir em sala textos em que a única preocupação é fixar certos tipos de sílabas ou palavras já denominadas. Nesse contexto, não se estará letrando a criança, mas apenas alfabetizando-a no sentido mais tradicional. Não retroceder significa repensar que dar exercícios de redação e exercícios gramaticais com objetivos, respectivamente, de aprimorar a capacidade de redigir textos e garantir o uso da língua padrão escolar na escrita e na fala, mediante a memorização e a explicação de regras, dando a impressão de que a capacidade de

fazer redação ou produzir textos depende da capacidade de grafá-los por si só. Ao contrário, o produtor de um texto constrói o discurso, mesmo que não o grafe.

Segundo Soares (1988, p. 7), é importante 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 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. Para a autora, “a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”(Idem). Para isso, é preciso, antes de mais nada, conscientizar o futuro professor dos fatores que entram nesse tipo de aprendizagem, para que, com base nesse conhecimento, ele possa traçar um plano pedagógico sólido e com possibilidades reais de sucesso. “É preciso ainda que esse plano seja elaborado pelo próprio professor consciente dos fatores com que estará interagindo na sua prática didática” (Idem). Também afirma que aprendizagem é um processo global, indivisível em sua descrição e compreensão, composto por diversos aspectos que demandam tratamento metodológico diferenciado.

As atividades de leitura e escrita, bem como as reflexões metalinguísticas que delas derivam, são caminhos para o indivíduo crescer tanto cognitivamente quanto criticamente. Assim, o que a criança vai escrever não são apenas grafemas ou sílabas, mas um enunciado, socioconstruído na interação com o outro, de forma dialógica, com portadores de textos diversos, com gêneros textuais variados. Mesmo que ela não saiba ainda “escrever”, usando o código alfabético do português, vai se apropriando de novas formas da língua (recursos gramaticais, lexicais e fraseológicos) e de novos enunciados (construções composicionais genéricas: os gêneros discursivos e textuais) no processo de construção da alfabetização e do letramento escolar que deve ser sempre permeado por um sentido. Isso pressupõe a interlocução com alguém, uma vez que está na gênese da construção do sentido a interação com o outro pelo trabalho da escrita e da escritura.

Alfabetizar para o letramento, seria, então, partir dos saberes já constituídos, desenvolver as habilidades de ler, compreender, inferir, diferenciar e redigir dos educandos no sentido de promover o alcance de todas as competências comunicativas. Isto é, desenvolver as potencialidades de comunicação e argumentação eficientes, para que o indivíduo possa, com isso, construir

oportunidades reais de participação e de decisão e participar ativamente das decisões que a sociedade lhe exige nos diferentes contextos sociais

Cabe, ainda, dizer que o letramento pode favorecer e propiciar aos sujeitos novas relações consigo mesmos, com o mundo e com o conhecimento e que essas relações são diferenciadas, a depender do lugar e do tempo e do espaço onde são construídas.

Portanto, letramento é o uso social da leitura que vem a ser o saber ler, escrever, produzir textos e inferir sobre as questões que para ele se fizerem necessárias. É usar esses meios para elaborar conceitos e adquirir conhecimento. É a convivência em sociedade e sua atuação perante ela. Para que os jovens sejam, de fato, letrados, é preciso dar-lhes oportunidades diversas para superar as dificuldades e entrar para esse mundo letrado. Uma dessas oportunidades está ligada diretamente à leitura, sendo a escola, muitas vezes, o único lugar em que o adolescente tem acesso sistemático a esse mundo.

2.1.1 Ler: Função essencial no processo de alfabetização

Toda forma de ler é um caminho de interagir com o mundo que nos cerca, ou, como muito bem poetisa Larrosa (2001, p.34), “ler é como deixar-se penetrar, digamos espiritualmente, por uma substância que tem a capacidade de formar a alma”. Já a leitura, de acordo com Gil (2004, p.134), configura-se no “ato mais sublime ao alcance da humanidade” e cresce que:

Ler é transcender, é possibilitar, é ir além do nosso por vezes cruel mundo imediato - tantas e tantas vezes nos abrigamos no conforto acolhedor da leitura quando estamos amuados ou pesarosos. Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos (GIL, 2004, p.134).

A partir do ato da leitura, o autor ainda infere ser possível o desenvolvimento de múltiplas

operações cognitivas, hierarquizando os argumentos, comparando os enunciados, descartando ideias que pouco nos agradam, destacando outras e colocando aquelas que mais apreciamos em contato com ideias e enunciados de outros livros, de outros temas, de outros autores, de outros mundos. Usamos essas ideias - que agora já nos constituem - nas conversas com nossos amigos, em nosso trabalho,

em nossos lares. Utilizamo-nos delas para sermos melhores amigos e amigas, melhores pais e mães, melhores trabalhadores, melhores empresários ou melhores políticos (GIL, 2004, p.134).

Acresço que cabe a todo profissional da educação se apropriar da leitura e escrita para transformar as gerações subseqüentes em futuros pensantes, futuros seres críticos, conseqüentemente, futuros transformadores sociais.

Freitas (2002, p.97) destaca que “o ler e o escrever têm sido uma preocupação central para muitos dos estudiosos da linguagem. No encontro do autor com seus possíveis leitores, muitos outros sentidos se constroem”. Em suas palavras:

Um autor não consegue impor um limite à sua leitura. Aliás, o autor defende a existência de “diferentes leituras de diferentes leitores. Aquele que recebe o texto também dele participa com sua subjetividade e torna-se co-autor da obra, inventando, recriando, deslocando e distorcendo (FREITAS, 2002, p.97).

Assim, as obras, vivendo na grande temporalidade, como afirma Bakhtin (1992), além de romperem as barreiras dos tempos, escapam e ganham densidade também através do mundo social. Elas são decifradas de acordo com a cultura das comunidades que as recebem.

De acordo com Leffa (1999, p.130), “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato”. Além disso, “a aprendizagem de leitura pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno, pois a mesma tem função primordial na escola”.

A infância é uma fase de extrema significância na vida da criança. Como preconiza Kohan (2003, p.13), “é na infância que cada ser humano se apropria da linguagem fazendo do sistema de sinais adquiridos um discurso com sentido”, isto é, se constitui em ser da linguagem. Por esse motivo, coaduno com Ademar (*apud* ALVES, 2001, p.7-8), ao afirmar que “a criança deve ser oportunizada o direito de ler e escrever a sua própria vida”.

Nesse propósito, segundo Menin (*apud* PELLANDRA et al., 2005, p.87), “avaliar essa escritura significa acolher a criança, ajudando-a a percorrer a ponte que a separa de seu mundo particular para o mundo *dos outros*, para o mundo do saber” e, para além disso,

Ajudá-la a caminhar não significa andar por ela ou, menos ainda, facilitar sua caminhada, mas incentivá-la a descobrir seu próprio caminho, seu próprio jeito de caminhar, permitindo que à distância entre um passo e outro obedeça a seu ritmo, suas possibilidades, suas descobertas, seus espantos com o mundo que se descortina à sua volta.

Amorim (2005) define essa forma de escrita como exotópica, uma vez que o ser vivo escreve, coloca para fora, coloca-se no tempo, tenta se colocar no lugar externo que é a folha de papel, para depois poder ler, como se ele fosse outra pessoa. Na concepção da autora, o ser pode ser leitor de si mesmo, ele vai poder, lendo o que fez, o que escreveu, colocar-se nessa posição exterior de tentar dar um sentido, é uma tentativa de dar sentido a um determinado momento que viveu, uma determinada experiência, um determinado sentimento.

A autora finaliza afirmando que essa experiência da autoescrita, autobiográfica, tem a ver com este trabalho de exotopia. O ser vivo se externaliza, coloca-se em uma posição exterior para se tornar objeto de si próprio, tenta se objetivar, construir-se em um objeto exterior, para poder dar um sentido.

A postura crítica na leitura pode conduzir o ser vivo a pôr em prática uma reflexão mais cuidadosa e uma perspectiva crítica em relação aos atos sociais em que está inserido. Consequentemente, entendo que o ato de ler é um ato de consciência que, se bem plantado na infância, produzirá frutos saborosos no futuro.

Uma consciência reflexiva nasce de dentro do ser, ele precisa ser conduzido por um outro para entender o papel da palavra em sua vida, o papel da leitura, que direções esse dialogismo poderá traçar em sua vida.

A condição tem de ser dada, cabendo a cada um internalizar ou não esses saberes para sua vida futura. Para Freire (1982), a consciência reflexiva é a que “torna possível aos homens a reflexão crítica sobre seus próprios atos”.

Segundo o educador catalão Mèlich (2002, p.26), “[...] a leitura é uma relação com o outro. Na leitura, esse outro é um conjunto de elementos que permanecem em qualquer contexto”. Para o autor, “sempre que lemos, entramos em relação com quem escreveu o livro, com os personagens, com um tempo e um espaço, com outras situações e com outros livros lidos anteriormente”.

Percebemos, então, que a leitura permeia todo o aprendizado do educando, o que exige que as escolas tenham um olhar atento para as dificuldades enfrentadas por aqueles que não aprenderam a ler no tempo certo. Portanto, é preciso buscar

alternativas que possam garantir ao aluno o acesso a uma educação de qualidade que possibilite a ele sanar suas dificuldades a qualquer tempo e concluir seus estudos sabendo ler e escrever, podendo fazer uso social dessas práticas.

Apresentado o balizamento teórico da pesquisa, na seção subsequente, será exposta a trajetória metodológica da pesquisa.

2.2 Delineamento metodológico

A presente investigação foi realizada com a finalidade de obter dados que pudessem mapear as dificuldades em leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para propor um plano de ação que possa auxiliar os professores no processo de ensino aprendizagem desses alunos. Para tal, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Neves (1996), o termo “pesquisa qualitativa”, que pode designar múltiplos significados no campo das Ciências Sociais, compreende um conjunto de diferentes técnicas de interpretação para descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados. A respeito da pesquisa qualitativa, Dalfovo (2008) assevera que:

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise (DALFOVO, 2008, p.9).

Assim, na investigação foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários aplicados aos professores do 6º ano dos conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências e com a supervisora pedagógica do turno vespertino, além de avaliações diagnósticas (disponível no apêndice 3) com os alunos do 6º ano.

2.2.1 A pesquisa e o porquê do método escolhido

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades

parciais”. Com esse propósito, apresentamos, nesta seção, a justificativa da escolha da metodologia apresentada e seu percurso.

Antes de iniciada a pesquisa, houve um contato com os professores da E.E.P.R. sobre os objetivos da investigação e para verificar a disponibilidade deles em participar. Inicialmente, pensou-se em se utilizar, como instrumento metodológico, a entrevista com roteiro semiestruturado e, no seu decorrer, à medida que surgissem questões relevantes, proceder-se ao seu aprofundamento. Vergara (2009, p. 03) conceitua a entrevista como sendo “uma interação verbal (...), uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”. No entanto, pelo fato de a pesquisadora ser a gestora da escola, objeto da pesquisa, percebeu-se que poderia haver uma certa inibição por parte dos entrevistados. Diante do fato em questão, optou-se por utilizar questionários como forma de obtenção de dados.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.201).

De acordo com Pádua (1998), o questionário, “tende a ser o instrumento de pesquisa mais adequado à quantificação dos resultados, pois são mais fáceis de codificar e tabular, possibilitando comparações com outros dados relacionados ao tema pesquisado”. Assim, a aplicação dos questionários teve como objetivo obter dos sujeitos da pesquisa a sua opinião e visão das questões que envolvem o aprendizado significativo da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, além de aferir quais práticas pedagógicas, usando portadores de texto, estão sendo trabalhadas em sala de aula e que visam impactar, positivamente, no aprendizado dos alunos com defasagem em leitura e escrita.

Os questionários (disponíveis nos apêndices 1 e 2) foram enviados via e-mail para a supervisora e 11 professores que atuam no 6º ano nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. A escolha dos professores

dos conteúdos mencionados se deve ao fato de serem os conteúdos de maior impacto no processo de leitura e escrita, pois são conteúdos que possuem um número razoável de aulas e também por estarem atuando no 6º ano, que constitui objeto desta pesquisa. Dos 12 questionários enviados, 10 foram devolvidos, prontamente e em um curto prazo, com as devidas respostas. Como houve resposta de 84% dos pesquisados, pode-se afirmar que se dispõe de um número de instrumentos considerável para análise. Os dois professores que não o retornaram, quando interpelados sobre sua devolução, várias vezes usaram o argumento do esquecimento, comprometeram-se com o retorno, mas não o fizeram.

Após a aplicação do questionário, definiu-se como eixo de análise o disposto no quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de análise e objetivos pretendidos com as perguntas

Ord	Eixos de análise	Objetivos pretendidos	Questões Questionário professores	Questões Questionário supervisora
1	Perfil e formação dos professores que atuam no 6º ano e da supervisora escolar	As perguntas direcionadas a essa questão buscaram identificar o perfil de formação dos respondentes, inclusive com o enfoque de sondagem sobre possíveis atuações nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	1,2,3	1,2,3
2	Principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano segundo os professores	Mapear as dificuldades apresentadas pelos alunos e as ações que possam minimizar o problema ora apresentado	4,5	4,6
3	Motivos que levam a não alfabetização no tempo certo	Sondar a percepção dos respondentes sobre uma possível responsabilização da não alfabetização no tempo certo.	6	5
4	Facilitadores de aprendizagem	Identificar práticas pedagógicas que são usadas utilizando portadores de textos	5,7	6
5	Sugestões de melhoria no processo ensino aprendizagem	Levantar propostas para possível inserção no PAE.	8	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Para manter a confidencialidade dos respondentes, os nomes dos professores participantes da pesquisa foram substituídos pela terminologia “professor(a)” seguida de uma letra do alfabeto (entre A e I), tendo sido atribuída uma letra aleatória a cada professor(a), sem se referir ao conteúdo lecionado. O nome da supervisora foi suprimido, sendo mantido apenas o cargo nas referências.

Os procedimentos utilizados durante o trabalho de campo que geraram dados sobre as defasagens em leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 6º ano, serão discutidos na próxima seção.

2.3 Análises de dados

Nesta seção serão debatidos os resultados e as análises dos questionários aplicados aos professores e à supervisora pedagógica da E.E.R.B., que serão discutidos a partir de concepções de autores que abordam questões de alfabetização e letramento. Tal análise servirá de base para subsidiar a proposta do PAE, a ser apresentado no terceiro capítulo, que visa contribuir nas práticas pedagógicas dos professores do 6º ano e que possam minimizar as defasagens de aprendizado em leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da referida escola.

2.3.1 Perfil e formação dos professores que atuam no 6º ano e da supervisora escolar

Esta seção apresenta o perfil profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa a partir da resposta dada na questão 1 do questionário. Visa, em um primeiro momento, investigar a formação dos professores que atuam no 6º ano, aferir se eles possuíam habilitação específica para lecionar e quantos desses profissionais já haviam tido experiência de alfabetização nos anos iniciais. O quadro a seguir traz o perfil dos profissionais que atuam no 6º ano da E.E.P.R. que responderam ao questionário.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Função	Atuação nas séries iniciais	Graduação	Especialização <i>lato sensu</i>	Tempo de atuação na função
1	Professor	Não	Matemática	Matemática	20 anos
2	Professora	Não	Letras	Língua Portuguesa	14 anos
3	Professora	Sim	Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia	25 anos
4	Professora	Não	Ciências Biológicas	Não possui	8 anos
5	Professor	Não	História	História e Cultura Mineira e Ensino de História	13 anos
6	Professor	Sim	Letras	Não possui	20 anos
7	Professor	Não	História	Não possui	4 anos
8	Professor	Não	Letras	Língua e Literatura - Uma abordagem interdisciplinar	24 anos (cont.)
9	Professor	Não	História e Filosofia	Filosofia	24 anos
10	Supervisora Educacional	Sim	Pedagogia	Supervisão Escolar e políticas públicas de Educação Inclusiva e Especial	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 2, todos os professores e a pedagoga que responderam ao questionário possuem habilitação específica na área em que atuam, sendo que sete deles ainda possuem pós-graduação. Conquanto isso não signifique que disponham de conhecimentos suficientes para conduzir seus alunos sobre os aspectos que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita, mas que possuem os requisitos necessários para lecionar os respectivos conteúdos. Apenas três dos dez participantes possuem experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fato esse que pode ser um dos possíveis dificultadores no processo contínuo da aquisição das habilidades essenciais em leitura e escrita a partir do 6º ano. Vale ressaltar que seis professores e a supervisora são efetivos e somente três professores são designados. Isso pode facilitar o trabalho contínuo da escola, pois não há uma alta rotatividade de professores.

2.3.2 Principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano segundo os professores

Com o propósito de sondar a percepção que os professores têm a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em leitura e escrita, foram elaboradas perguntas abertas, o que daria ao professor a liberdade de expor seu ponto de vista, com objetivo de encontrar respostas que possam auxiliar na construção do PAE e melhorar o desempenho desses alunos nas práticas em questão. Como fora mencionado, os nove professores respondentes foram identificados pela letra “P” seguida das letras do alfabeto de A a I e a supervisora apenas pelo cargo.

Foi perguntado aos professores sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, sem mencionar que essas dificuldades poderiam estar ligadas às defasagens em leitura e escrita. Cinco dos respondentes identificaram a defasagem em leitura e escrita como fator dificultador do processo ensino aprendizagem. Os professores diagnosticam as dificuldades em:: “Habilidades básicas de leitura e escrita e interpretação de textos” (PE); “a leitura e interpretação de situações problemas.” (PA); “existem algumas dificuldades mais evidentes como: alunos que não concluíram as habilidades de escrita e leitura em tempo hábil” (PD); “dificuldades em interpretação e deficiência no bom letramento” (PB).

Para a supervisora:

O grande problema, é que muitos alunos têm chegado no 6º ano com as habilidades de leitura e escrita não concluídas. O aluno até chega alfabetizado, ou seja, decodifica palavras, no entanto ele não está letrado, isso implica em problemas sérios, pois o aluno não interpreta o que lê, portanto não dá conta de assimilar os novos conteúdos que serão aplicados. Em relação à escrita, ele até escreve palavras, pequenas frases, mas não consegue estabelecer um diálogo com a própria escrita. (SUPERVISORA)

Como podemos perceber pelas respostas, as defasagens em leitura e escrita têm sido um dificultador no processo de ensino aprendizagem. Segundo Lerner (2002, p. 19), “a função (explícita) da instituição escolar é comunicar saberes e comportamentos culturais às novas gerações, a leitura e a escrita existem nela para serem ensinadas e aprendidas.” Se o aluno está chegando ao 6º ano sem as

habilidades básicas em leitura e escrita, estaria a instituição escolar falhando em sua função primordial?

Com relação a como são trabalhadas, em sala de aula, as dificuldades que foram detectadas nos alunos do 6º ano, as respostas da maioria dos respondentes são um pouco imprecisas. Sete dos professores relataram que trabalham, basicamente, com o livro didático e o Currículo Básico Comum (CBC) e oferecem um tempo maior para que os alunos com maiores dificuldades de aprendizado consigam concluir as atividades. Além disso, citam o pouco tempo de permanência em sala de aula para trabalhar com um conteúdo muito extenso.

Pode-se notar que não há, por parte do professor, um trabalho contínuo e diferenciado com os alunos que ainda estão em processo de alfabetização. A alfabetização, no entendimento de Soares (2004, p.14), “desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento”. Nesse sentido, faz-se imprescindível refletir acerca das atividades a serem desenvolvidas com os alunos e igualmente na forma como aplicá-las, além de desenvolver também o incentivo e a motivação do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Duas professoras apresentaram de forma mais clara o trabalho que é feito em sala de aula. Conforme podemos perceber na resposta da Professora. Além disso, há, ainda, uma preocupação em fazer um trabalho diferenciado buscando promover o aprendizado desses alunos, pois ela procura diversificar suas aulas na tentativa de conseguir resultados satisfatórios com os alunos que apresentam defasagem. Nas palavras da professora:

O trabalho com esses alunos baseia-se numa tentativa de adaptar o conteúdo em textos e atividades mais simples e de fácil compreensão. Entretanto, o cotidiano das salas cheias e o pouco tempo de aulas, pois são apenas 02 aulas de História no 6º ano atropelam essa demanda por uma atenção maior as deficiências desses alunos. De um modo geral, busco apresentar textos diversos e simples e trabalhar com imagens para a construção do conhecimento. (PROFESSORA E)

A mesma proposta de trabalho é apresentada pela Professora G, que propõe um trabalho diversificado com textos:

Desenvolvo meu trabalho atendendo aos pré-requisitos do CBC, entretanto, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, sempre busco conciliar conteúdo histórico com a atualidade, fazendo sempre uma conexão entre os fatos/relatos do passado com o presente, com a realidade do nosso país e principalmente com a realidade dos meus alunos, a fim de que compreendam que o conhecimento é construído mediante reflexão. Faço uso de tirinhas, charges, desenhos, quadrinhos, imagens, fotografias, poemas, músicas e documentários para aproximar ao máximo o conteúdo ao cotidiano dos mesmos. (PROFESSORA G)

Conforme podemos perceber, no trabalho em sala de aula, as duas professoras escolhem os textos e temas o mais próximo possível da realidade do aluno, em uma tentativa de adaptar o conteúdo proposto às defasagens apresentadas por esses alunos. Nesse sentido, elas trabalham de acordo com o que diz 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”.

De acordo com a supervisora pedagógica, nas reuniões de módulo dois com os professores, “há muitos relatos de alunos que não concluíram o processo de alfabetização e letramento, no geral os professores ficam agoniados, sem saber o que fazer.” Essa é a realidade enfrentada pelos professores especialistas em determinado conteúdo, visto que, tendo se formado em uma disciplina específica, diante do desafio de encontrar, nas salas de aulas, alunos que ainda precisam completar o processo de alfabetização e letramento, não sabem o que fazer.

Kleiman (2005, p.9) sugere algumas práticas metodológicas em uma tentativa de auxiliar professores que trabalham alfabetização e letramento e que poderiam ser colocadas no contexto das turmas de 6º ano. São elas:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola, ou pelo bairro.

São sugestões simples, fáceis de serem colocadas em prática e que promovem um ambiente alfabetizador. Podemos perceber, nas salas dos anos finais do Ensino Fundamental, que o ambiente, geralmente, não possui nenhum

atrativo para que os alunos possam praticar a leitura. São apenas mesas, cadeiras, paredes, janelas, ou seja, nada que possa instigar o interesse dos alunos pela leitura.

2.3.3 Motivos que levam à não alfabetização no tempo certo

Sobre as questões que podem levar o aluno a não concluir o processo de alfabetização no tempo certo, quatro professores responsabilizam as famílias. A professora D acha “que existe uma negligência familiar (responsáveis que não ajudam nas tarefas escolares e que não se empenham nessa missão).” Os outros três professores citam o descaso e a omissão familiar. É sabido que, nos tempos atuais, 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, não podemos, como forma de justificar o fracasso do aluno, relacionar o não aprendizado às questões familiares. Segundo Magda Soares (2002), com a ascensão das classes menos privilegiadas ao ensino, a escola não se preparou para receber esses alunos, não houve uma formulação da nova função da instituição. Portanto, é preciso que a escola busque na família apoio para que ela possa cumprir seu papel, que é o de ensinar.

Sete, dos nove respondentes, atribuem o problema ao sistema educacional pelo fato de, nos anos iniciais, existir a progressão automática. Segundo a professora H, “a aprovação automática mascara a realidade para a família, muitas vezes carente, incapaz de acompanhar a criança de uma maneira eficaz.”

Para a professora E:

Esse fato deve-se, a meu ver, principalmente às etapas anteriores, onde as habilidades básicas não foram devidamente consolidadas. Algo que vem cada vez mais se acentuando pelo fato do sistema educacional promover o aluno independente de suas competências básicas serem alcançadas. (PROFESSORA E)

De acordo com o art. 29 da Resolução nº 2197/2012:

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.

Diante do exposto, a progressão continuada visa dar oportunidade ao aluno de concluir os anos iniciais sem interrupção, para que a criança não se sinta excluída. No entanto, corroboro com a professora que diz que a progressão continuada pode mascarar a realidade. É preciso que haja um sistema de monitoramento mais eficaz para que um contingente significativo de alunos não chegue à etapa final do Ensino Fundamental com defasagens tão acentuadas em leitura e escrita.

Diante desse grande número de alunos ainda em processo de alfabetização, o professor A faz uma pergunta intrigante e deixa possível resposta:

Como estes alunos foram promovidos do 5º para o 6º ano? Facilidade nas provas, não adequação das cobranças de acordo com o CBC? A alfabetização não ocorre no 5º ano e sim durante os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Acredito que esta situação está sendo passada para frente até chegar ao 6º ano. (PROFESSOR A)

Como podemos perceber, as defasagens dos alunos são preocupações que afligem os professores. O que nos resta saber é se essa preocupação se traduz em planejamentos expressivos que possam mudar a realidade desses alunos. Nesse sentido, é importante destacar a questão familiar. Muitas vezes, os alunos que apresentam defasagens de aprendizado são aqueles advindos de famílias que não têm condições de realizar um acompanhamento sistemático, tendo, na escola, a única esperança de mudar a realidade dos filhos. Quanto ao sistema educacional, cabe aos professores e à direção da escola cumprir as leis e resoluções, comprometendo-se com o aprendizado do aluno.

2.3.4 Facilitadores de aprendizagem

A língua é um veículo que permite a realização de relacionamentos interpessoais. A todo instante, nas mais diferentes situações e lugares, deparamo-nos com a necessidade de ler ou escrever textos. O ato de ler conduz à informação dos últimos acontecimentos, ao divertimento, ao aprendizado, ao trabalho, à interação com o outro.

A escrita orienta a comunicação e integra pessoas umas às outras. Na realidade, em uma sociedade letrada, nos centros urbanos, torna-se praticamente impossível não haver alguma relação com a leitura e a escrita, ainda que a pessoa seja pouco alfabetizada. A escrita sempre é produzida com a meta de ser encaminhada a outro ser. O ato de ler possibilita que o leitor seja invadido com sentimentos, ideias e palavras de outrem. Amorim (2001, p.45) nomeia esse movimento de “exercícios de alteridade, pois nossas palavras estão sempre voltadas para o outro e sempre são uma resposta às palavras do outro”. Nesse sentido, faz-se imprescindível que o indivíduo saiba usar a língua de forma eficaz.

Lerner (2002 p. 18) relata que é necessário que a escola possibilite aos alunos a apropriação da escrita e de suas práticas sociais para, assim, poder incorporá-los à comunidade de leitores e escritores. Essa apropriação da leitura e da escrita só é possível com a utilização dos diversos portadores de textos e gêneros textuais.

No intuito de identificar se há um trabalho sistematizado com portadores de texto, foi perguntado aos professores o que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita e quais textos eles utilizam em sala de aula. Três, dos nove professores, relataram usar diversos textos, além dos inseridos no livro didático, tais como reportagens, quadrinhos, músicas, resenhas, resumos, documentários, trechos de contos e capítulos de livro. No geral, as respostas foram imprecisas, sem identificação de um trabalho significativo com textos como: “leitura deve ser espontânea. Não sou alfabetizador” (PROFESSOR I). A Professora F diz que:

Para mim, a aprendizagem da leitura é um processo que deve ter início nos primeiros anos de vida. A criança deve receber estímulos no ambiente familiar: leitura para dormir, livros para manusear, filmes relacionados aos contos de fadas, etc. Isso, ao meu ver, é o que faz a diferença na aprendizagem da leitura e escrita. A criança que não tem um ambiente que valorize essas práticas vai apresentar mais dificuldades em leitura/escrita. Utilizo os textos propostos pelo livro didático. (PROFESSORA F)

A professora F coloca a responsabilidade de incentivo à leitura na família, como se essa não fosse a função principal da escola e ignorando o fato de que grande parte dos alunos da escola pública provirem de famílias que não têm condições de oferecer esse ambiente alfabetizador ao qual ela se refere por estarem, primeiro, lutando pela sobrevivência. Segundo Lerner (2002 p. 18),

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Podemos inferir, pelas respostas, que o trabalho dos professores não está voltado para a aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, o que pode ser constatado pela resposta da Supervisora, quando indagada sobre o que os professores têm trabalhado para aprimorar as habilidades de leitura e escrita:

É um desafio para o professor de 6º ao 9º trabalhar com alunos não alfabetizados. Alguns professores, com boa vontade, até tentam adaptar o conteúdo, entretanto a dinâmica de troca de horários é tão corrida que não atinge de forma satisfatória a necessidade do aluno.

Infelizmente, a maioria dos professores não fazem um trabalho pedagógico diferenciado, muitos relatam que não sabem alfabetizar, “que não foram formados para isso”. Dessa forma o aluno fica prejudicado e essas distorções de aprendizagem/série, aumentam a cada ano. (SUPERVISORA)

Diante da constatação de que não há um trabalho mais aprofundado com os diversos portadores de textos em sala de aula na E.E.P.R., é preciso que se tomem medidas urgentes para que o trabalho de leitura e escrita seja contínuo e permanente. Para Marcuschi (2007, p. 19), no trabalho em sala de aula, há sempre a pressuposição de que “todo professor, independente de sua formação acadêmica, necessita ter o texto como instrumento presente no cotidiano escolar”. Isso, segundo o autor, pelo fato de que “leitura e a escrita são fatores essenciais para a inclusão social e inserção do aluno no mundo letrado” e, ainda:

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e surgem emparelhados as necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2007, p.19).

Portanto, o uso de gêneros textuais no ambiente educacional possibilita o relacionamento de áreas distintas de conhecimento e, ao mesmo tempo, contribui

para o aprendizado e aplicação da escrita e da leitura. A utilização da variedade de gêneros precisa ser apropriada por todos os professores, independente do conteúdo que lecionam.

A inserção de múltiplos gêneros textuais nas práticas didáticas gera o movimento do professor colocar o aluno em contato com gêneros produzidos tanto na escola como no meio relacional do educando. Preferencialmente, um gênero textual deve ser apresentado como algo variável e que auxilia na percepção e modificação do meio que o aluno habita para que possa ser apropriado e fazer sentido para ele.

Marcuschi (2007, p.20) defende que “sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros”. Decorre desse fator a desistência progressiva de teorias com pretensa classificação geral dos gêneros. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelo professor pode assegurar aos alunos acesso a grande variedade de gêneros textuais e, ao mesmo tempo, proporcionar habilidade de interagir com eles no cotidiano. O ideal é que o aluno tenha contato com diversos gêneros textuais ao longo do processo de alfabetização e letramento e que esse contato continue por toda sua trajetória escolar, mesmo porque há um amplo campo de possibilidades a serem exploradas em aula em qualquer etapa da escolarização: panfletos, receitas, manuais, receitas médicas, bula de remédio, documentos pessoais, anúncios de jornais, charges, quadrinhos, poesias, letra de música, bilhetes, ofícios, gravuras, entrevistas, crônicas, fábulas, embalagens etc.

Segundo Marcuschi (2007, p. 38), o trabalho com gêneros textuais é “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia a dia. Pois nada que fizermos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

O uso da escrita e da leitura deve enfatizar a função-autor, que não é exclusividade do alfabetizado. A partir de textos e materiais publicitários, pode-se explorar a interdisciplinaridade, trabalhando escrita, leitura, operações matemáticas e artes.

2.3.5 Sugestões de melhoria no processo ensino aprendizagem

Após identificar as dificuldades e possíveis motivos que levam os alunos do 6º ano a apresentarem dificuldades em leitura e escrita, uma questão do questionário tinha como objetivo sondar os respondentes sobre possíveis sugestões iniciais para a construção do PAE. O quadro a seguir traz as sugestões dos professores para melhorar o desempenho dos alunos e obter melhores resultados.

Quadro 3 - Sugestões dos professores para melhorar o desempenho dos alunos

Sujeitos da pesquisa	Sugestões
Professor(a) A	Formação de turmas homogêneas, com a utilização da avaliação diagnóstica ou outros recursos de “seleção”
Professor(a) B	Apoio extraclasse de profissionais capacitados e habilitados para ajudar e contribuir com a melhoria e satisfação dos resultados no ensino e na aprendizagem.
Professor(a) C	Realização da atividade de tomar a leitura dos alunos. Aplicação de testes quinzenais de conhecimentos gerais. Organização de recital de poesias.
Professor(a) D	Permanência da professora de apoio para os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem (nossa escola tem uma excelente profissional).
Professor(a) E	Avaliação completa das deficiências básicas dos alunos. Realizado este levantamento, a escola deve acionar a família para buscar parcerias no intuito de ajudar os alunos na escola e em casa. No próximo passo consolidar um plano de ação com vistas a sanar as suas dificuldades.
Professor(a) F	Não apresentou sugestões. (cont.)
Professor(a) G	Utilização da sala de apoio juntamente com o professor alfabetizador. Realização de atividades mais interativas, que promovam a união e o respeito entre todos, trazem benefícios para todos.
Professor(a) H	Redução número de alunos em sala de aula. Manutenção da professora de apoio.
Professor(a) I	Acompanhamento pedagógico. Reforço aos alunos defasados. Incentivo maior aos alunos com melhor desempenho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as sugestões dos professores, podemos perceber que algumas propostas são viáveis, como o reforço pedagógico, que já vem acontecendo, o recital de poesias. Outras propostas demandam por profissionais de apoio dos quais a escola dispõe. A maioria das propostas é para serem trabalhadas fora do contexto da sala de aula, ou seja, o professor deixa a cargo da escola o trabalho direcionado

à recuperação desses alunos. Podemos perceber também que não há por parte dos professores um trabalho mais aprofundado de leitura e escrita.

Diante do exposto, podemos constatar que muito pouco se tem feito para aprimorar a leitura e a escrita dos alunos da E.E.P.R. que apresentam essas defasagens. Portanto, o PAE, que será apresentado no próximo capítulo, tem como objetivo propor ações pedagógicas para serem colocadas em prática, dentro do contexto escolar, por todos os professores do 6º ano, de todas as disciplinas, além da bibliotecária do turno vespertino e de um professor que se encontra em ajustamento funcional¹⁵. As ações do PAE visam diminuir as defasagens em leitura e escrita, garantindo a esses alunos ensino de qualidade para que possam prosseguir seus estudos com êxito.

¹⁵ Quando o servidor apresenta uma doença que reduz sua capacidade para o trabalho de forma que não consiga exercer as atividades do seu cargo original, mas possa ainda exercer outras atividades, ele pode ser ajustado de função.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

No primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos a Escola Estadual Pedro Rodrigues e o problema enfrentado pela equipe pedagógica com os alunos oriundos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ingressam no 6º ano com defasagem muito acentuada em leitura e escrita, incluindo alunos ainda em processo de alfabetização. Apresentamos também as políticas públicas federal e estadual que visam garantir ensino de qualidade para todos.

No segundo capítulo, a partir do referencial teórico pesquisado, discorreremos sobre a alfabetização e o letramento, a importância do ato de ler e os resultados dos questionários aplicados aos professores e à supervisora a fim de obter dados sobre o processo de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, apresentamos o PAE que visa promover ações que possam contribuir para diminuir significativamente as defasagens em leitura e escrita dos alunos do 6º ano da E.E.P.R. As ações aqui propostas estão voltadas para o trabalho sistemático de leitura e escrita, pois, de acordo com a pesquisa de campo, não há um trabalho rigoroso com os portadores de texto e os diversos gêneros textuais.

O PAE está pautado em quatro ações básicas na tentativa de promover ensino de qualidade. Como qualquer ação pedagógica, não podemos garantir que as que propomos vão sanar todos os problemas, mas, pelo menos podem minimizar as defasagens em leitura e escrita dos alunos do 6º ano, para que eles possam prosseguir os estudos sem maiores dificuldades. No quadro a seguir destacamos as ações propostas.

Quadro 4 - O PAE e suas ações

Ordem	Ações propostas	Objetivo
1	Capacitação dos professores que atuam no 6º ano.	Oferecer suporte teórico e prático aos professores para o trabalho com os gêneros textuais.
2	Implantando o Projeto “Ler e escrever, um direito de todos”.	Oportunizar o contato com os diversos gêneros textuais.
3	Voltando ao tempo e tomando a leitura dos alunos.	Incentivar o hábito de leitura e avaliar o aluno de maneira diferenciada. (cont.)
4	Ampliação do reforço escolar.	Oferecer uma forma mais individualizada de aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora.

As ações que compõem o PAE desta pesquisa foram elaboradas fazendo-se uso da ferramenta 5W2H, que, basicamente, compõe 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, 2017). Abaixo, a figura 2 traz a explicação da ferramenta 5W2H para cada termo escrito em inglês.

Figura 2 – 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).

As ações propostas no quadro 4 serão melhor detalhadas nas subseções abaixo.

3.1 Capacitando os professores que atuam no 6º ano

Diante da constatação de que um número expressivo de alunos estão chegando ao 6º ano apresentando grandes defasagens em leitura e escrita e que a maioria dos professores da E.E.P.R não tem experiência nos anos iniciais de alfabetização, faz-se necessário promover uma capacitação sobre o processo de alfabetização com os professores que atuam no 6º ano. Por isso, propomos um trabalho de conscientização e orientação com atividades teóricas e práticas para que o professor direcione suas práticas pedagógicas em prol do processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos. Para isso, a escola buscará um profissional especialista em alfabetização e letramento. O processo da capacitação está apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Capacitação dos professores que atuam no 6º ano

	Ações
O quê	Capacitação dos professores, de todas as disciplinas, que atuam no 6º ano, na perspectiva do letramento, para trabalhar os gêneros textuais em sala de aula.
Quem	Um palestrante especialista em alfabetização com o apoio da direção e da supervisora pedagógica.
Por quê	Necessidade de oferecer aos professores suporte teórico para trabalhar com os alunos em processo de alfabetização e que se encontram com defasagem em leitura e escrita.
Onde	Na sala de multimeios da escola.
Quando	No início do ano letivo, nos dias destinados a planejamento.
Como	Através da teoria e da prática, proporcionando um conjunto de atividades teórico-práticas que visem à reflexão e à formação dos professores na perspectiva da alfabetização e do letramento.(cont.)
Quanto	Os recursos para pagar a palestrante e adquirir os materiais necessários para a implementação do projeto serão pagos com o PDDE qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após avaliação da capacitação, haverá um acompanhamento por parte da direção e do serviço pedagógico a fim de aferir se as ações aprendidas no curso estão sendo colocadas em prática. Nas reuniões mensais de módulo serão discutidas novas estratégias por meio das trocas de experiência. Caso seja necessário, durante o ano, poderá haver nova capacitação para aprimorar as ações colocadas em prática.

3.2 Formando um universo de leitores: Implementação do Projeto “Ler e escrever, um direito de todos”

Diante da necessidade de se fazer um trabalho sistematizado de leitura e escrita envolvendo todos os professores e suas respectivas disciplinas, o Projeto “Ler e escrever, um direito de todos” tem como objetivo integrar os conteúdos e trabalhar os gêneros textuais em todas as disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa apontam para a necessidade de dar maior atenção para o ensino da língua materna, centrando-o em uma perspectiva dialógica da linguagem, de forma a atender às expectativas de uma formação escolar dos educandos para a sociedade em que vivem. Dessa forma, o ensino deve ser pautado no texto, que, segundo os PCNs (1999, p.38), pode ser entendido como "produto de uma história social e cultural,

único em cada contexto, porque marca o diálogo entre interlocutores que produzem e os outros textos que o compõem". E ainda:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais- que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão de busca de informações, ao exercício da reflexão... Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p 30).

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que os gêneros textuais podem ajudar na ampliação do universo cultural e no contato constante com o mundo letrado e que um gênero selecionado pelo professor e trabalhado em sala de aula pode proporcionar o surgimento de outros gêneros, criados pelos alunos, como relatos de suas experiências e vivências, propõe-se que haja um trabalho integrado de leitura e escrita em todas as disciplinas e não só na disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, o presente projeto consiste em eleger um gênero textual a cada semana, para serem trabalhadas a leitura e a escrita, por todos os professores. Portanto, o conteúdo deverá ser adaptado para trabalhar o gênero em questão.

Esse trabalho será acompanhado pela supervisão pedagógica com o apoio da direção da escola e será registrado pelos alunos em um caderno individual com os registros de todas as atividades de todos os conteúdos, para facilitar o trabalho de avaliação do projeto. O quadro a seguir apresenta a síntese do projeto.

Quadro 6 - Implantando o Projeto “Ler e escrever, um direito de todos”

	Ações
O quê	Implantação do projeto “Ler e escrever, um direito de todos” para todos os alunos do 6º ano.
Quem	Todos os professores do 6º ano de todas as disciplinas com acompanhamento da supervisora e da direção da escola.
Por quê	Os alunos estão chegando ao 6º ano sem as habilidades básicas de leitura e escrita e há necessidade de fazer com que todos os professores se responsabilizem pelo trabalho de leitura e escrita desses alunos
Onde	Nas salas de aula.
Quando	Uma aula por semana de março a novembro.
Como	Cada semana será escolhido um gênero textual (poema, conto, crônica, história em quadrinho, charge, fábula, lenda, relato, notícia, resenha, etc.). O professor deverá levar para a sala de aula o texto, dentro do gênero textual elencado para a semana, que aborde o conteúdo que está sendo trabalhado em cada disciplina, para trabalhar leitura, escrita, produção, interpretação e ortografia. A atividade proposta, por cada professor, deverá ser registrada no

	caderno destinado ao projeto.
Quanto	Os materiais necessários para a implementação do projeto cadernos, cópias de xerox, lápis e borracha serão pagos com recursos do PDDE qualidade. Serão adquiridas, também com os recursos do PDDE, revistas em quadrinhos para ampliar o acervo já existente na biblioteca da escola, além da assinatura de um jornal de grande circulação.

Fonte: Elaborado pela autora.

O êxito do projeto está condicionado ao comprometimento dos professores e da equipe pedagógica da escola com a leitura e a escrita dos alunos. Assim, haverá acompanhamento sistemático pela supervisão e direção da escola e nas reuniões mensais de módulo as ações serão discutidas, avaliadas e aperfeiçoadas.

3.3 Voltando ao tempo e tomando a leitura dos alunos

O incentivo à leitura deve fazer parte do cotidiano da escola, pois favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. É comum nas escolas que ofertam os anos iniciais tomar a leitura dos alunos para avaliá-los. Tal prática não costuma ser realizada nos anos finais, pois a disposição das aulas, com a troca de professor a cada 50 minutos, dificulta que o próprio professor faça essa avaliação individualizada com os alunos. Dessa forma, o que se propõe a seguir é fazer um trabalho totalmente individualizado com os alunos que apresentam defasagem na leitura. O quadro a seguir apresenta como será realizada a atividade.

Quadro 7 - Voltando ao tempo e tomando a leitura dos alunos

	Ações
O quê	Acompanhamento da leitura dos alunos do 6º ano que apresentam defasagens.
Quem	Professor, com formação em Letras, e que se encontra em ajustamento funcional ¹⁶ , Vale ressaltar que esse professor em ajustamento funcional que fará esse trabalho não tem restrições médicas quanto ao contato com os alunos.
Por quê	Necessidade de oferecer um tratamento individualizado aos alunos que ainda não leem com fluência.
Onde	Na biblioteca da escola.
Quando	A cada 15 dias durante o período de março a novembro.
Como	O aluno levará para casa um livro de conto, crônica ou poemas. A cada 15 dias, o professor em ajustamento funcional levará o aluno para a biblioteca

¹⁶ Quando o servidor apresenta uma doença que reduz sua capacidade para o trabalho de forma que não consiga exercer as atividades do seu cargo original, mas possa ainda exercer outras atividades, ele pode ser ajustado de função.

	e tomará a leitura do texto já previamente selecionado. O professor também lerá um texto para o aluno e fará um trabalho de incentivo de leitura. Ao final do trabalho, o professor marcará, no livro, o próximo texto que o aluno deverá preparar para a leitura da próxima quinzena. (cont)
Quanto	Não haverá custos, uma vez que os livros necessários para a realização do trabalho serão emprestados aos alunos do acervo da biblioteca.

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho acima proposto, que será mais uma estratégia no sentido de auxiliar os alunos com defasagem em leitura, busca elevar os níveis de proficiência em leitura, além de promover o hábito de leitura, contribuindo também para a formação de leitores.

3.4 Aprimorando o Projeto de Reforço Escolar

O Projeto de Reforço Escolar já acontece desde o início do ano de 2016, com a professora da biblioteca (PEUB), no contraturno, para os alunos do 6º ano que apresentam defasagens em leitura e escrita. Um dos grandes entraves do projeto é a questão da mobilidade, pois muitos alunos residem longe da escola e precisam de pagar o transporte, o que acaba onerando os pais. Além disso, ainda há a questão do tempo, visto que, muitas vezes, torna inviável o deslocamento do aluno duas vezes ao dia para a escola, mesmo sendo dois ou três dias na semana.

No sentido de ampliar o reforço escolar e contribuir com o aprendizado mais significativo dos alunos com defasagem em leitura e escrita, propomos uma ampliação do projeto dentro do próprio turno de funcionamento das aulas do aluno, para atender àqueles que não têm condições de estar na escola em dois períodos.

A ampliação do projeto de reforço escolar tem como objetivos: garantir o direito de aprendizagem e o sucesso escolar do aluno, por meio de intervenções pedagógicas, que respeitem o desenvolvimento e as diferenças dos educandos; possibilitar a aquisição das habilidades e / ou competências essenciais à construção inicial do processo de leitura e escrita; propiciar alternativas pedagógicas de intervenção individualizada aos alunos para a construção inicial da base alfabética; oferecer oportunidades de aprendizagem que garantam aos alunos nível de desenvolvimento compatível com os seus pares.

A síntese do projeto está apresentada no quadro a seguir.

Quadro 8 - Aprimorando o Projeto de Reforço Pedagógico

	Ações
O quê	Implementação do projeto de reforço escolar para os alunos do 6º ano que apresentam defasagem nas habilidades de leitura e escrita.
Quem	PEUB, com acompanhamento da supervisora
Por quê	Alunos estão chegando ao 6º ano com grande defasagem em leitura e escrita.
Onde	Na biblioteca da escola.
Quando	Duas vezes na semana, de abril a novembro.
Como	Após avaliação diagnóstica, serão formados grupos de alunos de acordo com as dificuldades apresentadas. Será feito horário especial para que o aluno não perca sempre o mesmo conteúdo.
Quanto	Os materiais necessários para a implementação do projeto cadernos, cópias de xerox, lápis e borracha, serão pagos com recursos do PDDE qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme já citado, esse projeto já existe na escola. O aprimoramento do projeto se justifica por se avaliar que o reforço pedagógico tem feito a diferença no aprendizado dos alunos. Espera-se que, com a ampliação do projeto, a escola consiga ofertar o reforço pedagógico para um número maior de alunos, contribuindo com a aprendizagem daqueles que dele necessitam.

As ações propostas no PAE são exequíveis e de baixo custo, o que viabiliza a sua colocação em prática. Não temos a pretensão de que essas ações possam resolver o problema de defasagem em leitura e escrita, mas que, com o comprometimento de todos os envolvidos, professores, direção, supervisão, bibliotecária, haja uma diminuição significativa de alunos que chegam à etapa final do Ensino Fundamental II ainda apresentando sérias defasagens em leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da constatação que muitos alunos ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental sem as habilidades básicas de leitura e escrita, apesar de todo o aparato legal para que todas as crianças sejam alfabetizadas aos oito anos de idade, este trabalhou se debruçou sobre a questão, procurando compreender como o problema tem se apresentado na Escola Estadual Pedro Rodrigues, com o intuito de propor um plano de ação que enfrente essa dificuldade..

Assim, esta dissertação procurou analisar os aspectos que estão relacionados às defasagens em leitura e escrita dos ingressantes no 6º ano do Ensino Fundamental. A partir dos resultados de uma avaliação diagnóstica, comprovou-se que havia muitos alunos em defasagem, inclusive alunos ainda não alfabetizados. Com o intuito de coletar dados que pudessem analisar o trabalho dos professores em sala de aula, foi aplicado um questionário aos professores que trabalham no 6º ano da escola pesquisada e à supervisora que atua na instituição .

O resultado da pesquisa revelou que não há um trabalho sistemático com os diversos portadores de texto. Associado a essa questão, há o fato de que o sistema educacional permite que o aluno, a partir do 6º ano, seja promovido, caso não consiga êxito em até três conteúdos. Com isso, o aluno acaba sendo “empurrado” e chegando ao término do Ensino Fundamental sem os domínios essenciais do aprendizado que são a leitura e a escrita. Portanto, faz-se necessária a promoção de ações que possam eleger o texto como instrumento principal nas atividades em sala de aula.

Portanto, o PAE procurou trazer alternativas de promover a leitura dentro do contexto escolar e realizar um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam defasagens em leitura e escrita, acreditando que a escola deve, sempre, estar a favor de auxiliar no processo de aprendizagem de cada educando, principalmente no que tange ao aprendizado essencial para dar prosseguimento aos estudos. Tendo em vista o fato de que a aprendizagem se dá em um processo contínuo, a temática referente ao processo de alfabetizar letrando é, sem dúvida, um imenso desafio a ser cumprido. Trata-se de um caminho a ser construído todos os dias na escola o qual passa, sem dúvida, pela leitura. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Espera-se que esse trabalho possa contribuir, de alguma forma, para que o professor e todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem tenham uma visão mais humana e compreensiva com os alunos em defasagem e que se responsabilize, integralmente, com o seu aprendizado. Para isso, é mister que o texto seja tomado como principal instrumento de ensino e que se promovam a leitura e a escrita na perspectiva do letramento, para que os alunos possam ser protagonistas do aprendizado e que saibam exercer seu direito de cidadania, posicionando-se criticamente diante das questões sociais que ora lhes são apresentadas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro** - Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo. Musa Editora. 2001.

ALVES, Nilda (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, s.d.

_____. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**.

CAED. Portal da Avaliação. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, J. **Trabalhando com quadrinhos em sala de aula**. 2009. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CARVALHO, M.. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A.. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, nº.4, p.01-13, Sem II. 2008.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs). **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: UFJF, 2002.

GIL, G. **Lançamento do Ano Ibero- Americano da Leitura.** Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/noticias/discursos/index.php?p=883&more=1&c=1&tb=1&pb=1>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

KLEIMAN, A. A. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?** Campinas: Cefiel - UNICAMP; MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização** - Projeto temático letramento do professor (UNICAMP), 2007, Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Kohan, W.O. (2003). **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV Seminário De Línguas Estrangeiras, Goiânia. **Anais** do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108. 2001.

LERNER, D.. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003. pp. 86-95; 155-172. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historiai/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 28 out. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: _____. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRA, R. C. **As ferramentas para a melhoria da qualidade.** Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MÊLICH, Joan-Carles. "Pedagogia da finitude". **Revista Linha Direta.** SINEPEs–AEC: São Paulo, ano 5, nº. 49, p. 26, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 430, de 7 de agosto de 2003. **Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 7 abr. 2017.

_____. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1179-resolucao-n-469-de-22-de-dezembro-de-2003-republicada>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais.** Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=1072-resolucao-seen%C3%82%C2%BA-1086-2008>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **PROALFA 2009b:** Boletim pedagógico. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

NEHTE. Portal da internet. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Reflexoesemtornodaescritanosnovosgenerosdigitais-Xavier.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, vol.1, nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa abordagem teórico-prática.** São Paulo: Papyrus, 1998.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. (Org). **Inclusão digital;** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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 nov. 2017.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em: <info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html>. Acesso em: 12 set. 2017.

SOARES, M.. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e Escola:** uma Perspectiva Social. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

TFOUNI, L. V.. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA APLICADA AOS ALUNOS DO 6º ANO. NÍVEL DAS HABILIDADES 5º ANO

05- Leia o texto e responda a questão

Bula de remédio

VITAMIN
COMPRIMIDOS
 embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO
 Sulfato ferroso 400 mg
 Vitamina B1 280 mg
 Vitamina A1 280 mg
 Ácido fólico 0,2 mg
 Cálcio F 150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE
 O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.
 É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES
 No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES
 Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS
 Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSIOLOGIA
 Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.
 Responsável - Dr. R. Dias Fonseca CÔCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio.

Aip Novo: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999. v. 2, p. 184.

No texto, a palavra **COMPOSIÇÃO** indica:

(A) as situações contra-indicadas do remédio.
 (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
 (C) os elementos que formam o remédio.
 (D) os produtos que causam anemias.

O narrador dessa história é
 (A) a pomba. (B) a formiga. (C) um camponês. (D) um observador.

14- Leia o texto e responda a questão

Contínho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.
 — Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
 — Ela não vai não: nós é que vamos nela.
 — Engraçadinho dumá figal! Como você se chama?
 — Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler - Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v.1, p. 76.

Há traço de humor no trecho

(A) "Era uma vez um menino triste, magro" (l. 1)
 (B) "ele estava sentado na poeira do caminho" (l. 2)
 (C) "quando passou um vigário" (l. 2-3)
 (D) "Ela não vai não: nós é que vamos nela" (l. 5)

15- Leia o texto e responda a questão

Felas, sujas e imbatíveis (fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encerrar?
 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas.
 Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista Galileu. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

No trecho "Vai encerrar?" (l. 2), o ponto de interrogação tem o efeito de:

(A) apresentar.
 (B) avisar.
 (C) desafiar.
 (D) questionar.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2017 – PORTUGUÊS – 5º ANO E. FUNDAMENTAL.

ALUNO (A) _____ DATA ____/____/____
 PROFESSOR (A) _____

01- Leia o trecho e responda a questão

Era uma vez um fazendeiro pobre de rico, que viajava solitário.
 — Ah, quem me dera encontrar por aí um companheiro de estrada ...
 Não é que encontro? Num rancho em que parou para beber água, o fazendeiro achou um padre querendo seguir viagem, mas morria de medo.
 — Pode-se saber de quem vossa senhoria tem medo? — perguntou o fazendeiro.
 — De curupira. Me avisaram que a estrada é "assim deles".
 Não se avexe — falou o fazendeiro. — Comigo não tem curupira nem mané curupira. Venha comigo.

A frase deste trecho "Era uma vez um fazendeiro pobre de rico, que viajava solitário" significa que o fazendeiro era:

(A) pobre e lia enriquecer viajando. (B) muito rico e viajava sozinho.
 (C) muito pobre e viajava sozinho. (D) bastante rico e viajava sempre com o padre.

02- Leia o texto e responda a questão

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
 Amarelada de medo.
 Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
 Já não ria
 Em festa não aparecia.
 Não subia escada
 nem descia
 Não estava resfriada,
 mas tossia.
 Ouvia conto de fada e estremecia.
 Não brincava mais de nada,
 nem amarelinha
 Tinha medo de trovão.
 Minhoca, pra ela, era cobra.
 E nunca apanhava sol,
 porque tinha medo de sombra.
 Não ia pra fora pra não se sujar.
 Não tomava banho pra não descolar.
 Não falava nada pra não engasgar.
 Não ficava em pé com medo de cair.
 Então vivia parada,
 Deitada, mas sem dormir.
 Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: Literatura contada. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que

(A) brincava de amarelinha. (B) gostava de festas.

17- Depois de colocar a sequência das figuras em ordem, crie uma história sobre o futebol.

campanato

Um jogador de futebol que jogava sozinho e precisava de um companheiro de jogo. Uma vez, ele precisou de

Boa Sorte!!!

16- Leia o texto e responda a questão

TELEVISÃO

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho. Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos. Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança. Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela. PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001, p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) "Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas."
 (B) "Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade."
 (C) "Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão."
 (D) "Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma..."

(C) subia e descia escadas. (D) tinha medo de tudo.

03- Leia o texto e responda a questão

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau".

Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação. O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras.
 In: HELENA, Maria, Bernadette. Novo Tempo: Português. São Paulo: Scipione, 1999, v. 1, p. 31

O bicho-pau se parece com:

(A) florzinha seca. (B) folhinha verde.
 (C) galinho seco. (D) raminho de planta.

04- Leia o texto e responda a questão

PASSAGEM DE ÔNIBUS
 TERMINAL RODoviÁRIO Nº 65/69
 Belo Horizonte - MG

De: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO
 Data: 22/06/99 Agente: José Cintra
 Poltrona: 22 Horário: 22h 00m
 Ônibus: GTO Preço: R\$38,70

ATENÇÃO, USUÁRIO
 Mantenha sempre em seu poder esta passagem.

VIAÇÃO LUXOR
 Prefixo 000950 KM 590,8
 via do passageiro

O passageiro vai iniciar a viagem

(A) à noite. (B) à tarde. (C) de madrugada. (D) pela manhã.

12- Leia o texto e responda a questão

O hábito da leitura

"A criança é o pai do homem". A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimidades, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004, p. 7.

No trecho "Ele leva ao mundo inteiro" (l. 8), a palavra sublinhada refere-se ao

(A) carteiro. (B) jornal. (C) livro. (D) poeta

13- Leia o texto e responda a questão

A POMBA E A FORMIGA

Uma pomba branca bebia água no riacho quando, de repente, ouviu uma vozinha muito

— Socorro, socorro, estou me afogando! Era uma formiga, que a correnteza forte A pomba branca ficou penalizada.

"Coitadinha da formiga", pensou. "Como poderei ajudá-la?" Arrancou com o bico uma graminha e a jogou na água. A formiga subiu no barco e alcançou a outra margem.

Aliviada, a formiga queria agradecer a pomba, mas onde será que ela estava? Dias depois, a formiguinha andava pelo bosque quando viu um camponês descalço, armado de arco e flecha. O homem mirava alguma coisa no alto de um galho. Era justamente a pomba branca que, sem desconfiar de nada, dormia tão profundamente que até roncava.

"Preciso avisá-la", pensou a formiga, desesperada.

Nhec!!!... A formiguinha enterrou suas mandíbulas cortantes no pé descalço do camponês malvado.

— Ai! Ai! Ui! Ui! Ui! — Gritou o homem, uivando de dor. E largou o arco e a flecha, que ficaram caídos na terra.

Com o barulho, a pombinha acordou assustada. E mais que depressa tratou de voar para bem longe. O camponês foi embora, furioso, resmungando:

— Que azar, pisei num espinho! Adeus, pomba assada...

MORAL DA HISTÓRIA: "O bem que fazemos, um dia volta para nós."

VEIRA, Isabel. Fabulinhas Famosas. São Paulo: Rideel, 2001, p. 201.

06- Leia o texto e responda a questão

ROSEANA MURRAY

Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro, onde vive até hoje. É casada, tem dois filhos e mais de quarenta livros publicados. Roseana gosta de animais e de viajar pelo mundo, olhando as coisas e as pessoas. Além de escrever poemas para gente de todas as idades, ela visita feiras de livros e escolas, onde trabalha junto com professores e alunos. Suas poesias falam de coisas simples como amor, peixes e flores. Em seu livro *Receitas de Olhar*, encontramos sugestões poéticas para sermos felizes.

Recentemente, Roseana fez uma grande descoberta, a Internet: ela está adorando trabalhar em sua página <http://www.docedeletra.com.br/murray>, onde responde carinhosamente a todos que lhe escrevem.

Fonte: <http://www.edukbr.com.br/leituraescrita/setembro02/lautores.asp>

Esse texto é

(A) uma receita. (B) uma biografia. (C) um poema. (D) um aviso.

07- Leia o texto e responda a questão

CURIOSIDADES PELO MUNDO

Sabia que no Egito é uma tremenda falta de educação mostrar a sola dos pés, enquanto que encher uma xícara de chá até transbordar é um gesto superelegante. Já na Áustria bater em uma mesa com os punhos fechados, significa boa sorte (com certeza a mesa não teve sorte). No Japão, levantar o polegar quer dizer namorado, e levantar o dedo mindinho quer dizer namorada. Ah! Essa é superimportante, para o caso de você algum dia ir para Bulgária. É que lá, ao contrário daqui, balançar a cabeça para os lados significa "Sim", e balançar para cima e para baixo significa "Não". Bom, para terminar, se algum dia você estiver na Itália, saiba que levar uma garrafa de vinho em um jantar que você foi convidado é um grande insulto. E esperar todos se sentarem à mesa para começar a comer é uma falta de consideração com o alimento. Com essas dicas, aposto que se algum dia você viajar para alguns desses países não irá pagar tanto mico, se bem que é uma delícia pagar micos em viagens para depois contar para os amigos, e fazer a viagem valer a pena.

NEVES, Ana Paula. Disponível em: <<http://www.pequenoartista.com.br/pa/bocao/jornal1.asp>>

A frase que expressa uma opinião é:

(A) "Já na Áustria bater em uma mesa com os punhos fechados significa boa sorte..."
 (B) "...esperar todos se sentarem à mesa para começar a comer é falta de consideração com o alimento."
 (C) "...se bem que é uma delícia pagar micos em viagens para depois contar para os amigos..."
 (D) "No Japão, levantar o polegar quer dizer namorado, e levantar o dedo mindinho quer dizer namorada..."

08- Leia o texto e responda a questão

EVA FURNARI

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los.

Suas habilidades criativas encaminham-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas exposto, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zeldá e os 80 docinhos* (1996) e *Anjinho* (1998) – setes laúreas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://icaracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
 (B) divulgar os livros de uma autora.
 (C) informar sobre a vida de uma autora.
 (D) instruir sobre o manuseio de livros.

09- Leia o texto e responda a questão



No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AH!!!" indica que ele ficou

- (A) acanhado.
 (B) aterrorizado.
 (C) decepcionado.
 (D) estressado.

10- Leia o texto e responda a questão

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha. Mas Pepita não gostava de ser assim. Ela queria ser grande... bem grandona... Tomou pilulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada... Continuava miudinha.
 – O que é isso? Uma rede?
 Uma rede no rio! Os pescadores!
 Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada... Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.
 E Pepita?
 Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Coleção Miguilim. São Paulo: Nacional, 2004.

No trecho "Lá no fundo do rio, vivia Pepita" (? . 1), a expressão sublinhada dá ideia de

- (A) causa.
 (B) explicação.
 (C) lugar.
 (D) tempo.

11- Leia o texto e responda a questão

LIÇÃO QUE SE APRENDE CEDO

Dia 14 de março, segunda-feira, é comemorado o Dia Internacional do Consumidor. Talvez você ache que essa informação não tenha muito a ver com você, que ainda não é adulto e não tem um salário todo mês. Engano seu. Mesmo quando se compra só um chocolate na padaria da esquina, essa atitude vem acompanhada de direitos e deveres – tanto de quem compra quanto de quem vende – e que, muitas vezes, a gente nem se dá conta.

E, se você reparar bem, vai notar que boa parte das propagandas é voltada para o público infantil – ou seja, existem muitos produtos nas prateleiras das lojas esperando que você, consumidor mirim, os leve para casa. Isso pode ser perigoso, porque não é difícil chegar a um ponto em que se quer tudo o que é oferecido. Para fazer crianças e adolescentes consumidores responsáveis, agora e no futuro, nada melhor que a informação.

LENOIR, Carolina. Estado de Minas, Gurilândia. 13 mar. 2010. p.4.

De acordo com esse texto, a propaganda dirigida ao público infantil é perigosa porque

- (A) a criança pode querer comprar tudo o que lhe é oferecido.
 (B) a criança se torna consciente de seus direitos e deveres.
 (C) o público infantil pode querer ter um salário mensal.
 (D) o público infantil se torna mais responsável no futuro.

03 - Leia o texto e responda a questão:

A RÃ E O TOURO

Um grande touro passeava pela margem de um riacho.
A rã ficou com muita inveja do seu tamanho e da sua força.
Então começou a inchar, fazendo enorme esforço, para tentar ficar tão grande quanto o touro.
Perguntou a suas companheiras de riacho se estava do tamanho do touro. Elas responderam que não.
A rã tornou a inchar e inchar. Ainda assim não alcançou o tamanho do touro.
Pela terceira vez tentou inchar; e fez isso com tanta força que acabou explodindo, por culpa de tanta inveja.

Fonte: ROCHA, Ruth. A rã e o touro. In: _____. Fábulas de Esopo. 10. ed. São Paulo: FTD, 1999.

Para tentar ser igual ao touro, a rã

- (A) fez cara de brava.
(B) ficou bem forte.
(C) começou a inchar.
(D) pulou bem alto.

04 – Leia o texto abaixo.

**INGRESSO
CIRCO DOCE MEL**

ESPETÁCULO INÉDITO

Horário: 15:00 hs.

Data: 20.02.14

Entrada: R\$ 5,00 criança
R\$ 10,00 Adulto

Local: Campo do Mineiro.

O espetáculo inédito do Circo Doce Mel vai iniciar:

- (A) pela manhã;
(B) à noite;
(C) à tarde.
(D) de madrugada.

05 – Leia o texto e responda a questão

No alto das árvores

O bicho-preguiça é um mamífero que só é encontrado nas florestas da América Central e do Sul.

Ele vive no alto das árvores, alimentando-se, basicamente, de folhas e, às vezes, de flores e frutos.

Raramente, ele desce ao chão. E, quando o faz, é com muito cuidado, porque é tão acostumado a vida na árvore que, quando está no chão, pode ser facilmente capturado por seus inimigos naturais, como a onça.

Mas, para fazer suas necessidades, o que acontece uma vez por semana, não tem outra saída.

Ele desce devagarzinho pelo tronco da árvore e, quando chega no chão, faz um buraco no solo com sua pequena, curta e dura calda.

No buraco, ele deposita suas fezes e urina, cobrindo-as com folhas secas. Depois, é claro, volta para o alto das árvores.

No trecho "Ele desce devagarzinho pelo tronco da árvore...", a palavra sublinhada indica:

- (A) a hora em que ele desceu.
 (B) o modo como ele desceu.
 (C) o lugar por onde ele desceu.
 (D) o motivo por que ele desceu.

06 - Leia o texto e responda a questão

GRUPO A	GRUPO B
<input type="radio"/> África do Sul	<input type="radio"/> Argentina
<input type="radio"/> México	<input type="radio"/> Nigéria
<input type="radio"/> Uruguai	<input type="radio"/> Coreia do Sul
<input type="radio"/> França	<input type="radio"/> Grécia
GRUPO C	GRUPO D
<input type="radio"/> Inglaterra	<input type="radio"/> Alemanha
<input type="radio"/> Estados Unidos	<input type="radio"/> Austrália
<input type="radio"/> Argélia	<input type="radio"/> Sérvia
<input type="radio"/> Eslovênia	<input type="radio"/> Gana
GRUPO E	GRUPO F
<input type="radio"/> Holanda	<input type="radio"/> Itália
<input type="radio"/> Dinamarca	<input type="radio"/> Paraguai
<input type="radio"/> Japão	<input type="radio"/> Nova Zelândia
<input type="radio"/> Camarões	<input type="radio"/> Eslováquia
GRUPO G	GRUPO H
<input type="radio"/> Brasil	<input type="radio"/> Espanha
<input type="radio"/> Coreia do Norte	<input type="radio"/> Suíça
<input type="radio"/> Costa do Marfim	<input type="radio"/> Honduras
<input type="radio"/> Portugal	<input type="radio"/> Chile

Que gênero textual é este?

- (A) cardápio
 (B) tabela
 (C) receita
 (D) convite

07- Leia o texto e responda a questão

Eles já foram os donos do mundo

Os dinossauros viveram na Terra há 245 milhões de anos, na era Mesozóica. O homem só apareceu milhões de anos depois deles.

Ossos esqueletos de dinossauro já foram encontrados em todos os continentes do mundo, menos na Antártida (Polo Sul).

Os primeiros dinossauros foram descobertos na Europa e nos Estados Unidos, no século XVIII. Existiam dinossauros de todos os tipos e tamanhos. Eles podiam ser da altura de um prédio ou do tamanho de um cachorro.

Podiam ser desdentados ou ter poderosos dentes afiados. Por isso, alguns dinossauros eram vegetarianos, só comiam plantas. Outros se alimentavam da carne de outros animais.

Ainda não se sabe se eles tinham ^{no} sangue quente ou sangue frio.

Folha de São Paulo, 19 de jul. 19DI.folhinha

A finalidade do texto é:

- (A) apresentar dados sobre os dinossauros.
 (B) advertir sobre os perigos dos dinossauros.
 (C) informar sobre o surgimento do homem na terra.
 (D) divulgar a quantidade de continentes do planeta.

08 - Leia o texto e responda a questão:

MINHA CHUPETA VIROU ESTRELA
(fragmento)

Todas as vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu, procurando a estrela-chupeta verde. Agora, a saudade, em vez de crescer como eu, fica menor a cada noite. Deve ser porque meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho.

Quando a noite apareceu, meu pai chegou do trabalho e se deitou na cama comigo, olhando pro céu, procurando a minha estrela-chupeta verde. Eu vi primeiro e nós dois batemos palmas pra ela! Aí eu só me lembro de adormecer com aquele brilho de estrela no meu olho e a sensação do abraço enorme do meu pai.

<http://revistaescola.abril.com.br>

O trecho que expressa uma opinião é:

- (A) "meninos grandes gostam mais de estrelas no céu do que de chupetas, eu acho" (*2.3)
 (B) "olho pro céu, procurando a estrela-chupeta verde." (* .1-2)
 (C) "Todas as vezes em que penso na minha chupeta, olho pro céu..." (* .1)
 (D) "A saudade, em vez de crescer como eu, fica menor a cada noite." (* .2)

09- Leia o texto e responda a questão abaixo



Toda a mafakda. Joaquim Salvador Lavado (Quino), São Paulo, Martins Fontes, 1993, p. 111.

A menina do texto:

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
 (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
 (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
 (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

10- Leia o texto e responda a questão abaixo:

A POMBA E A FORMIGA

Uma pomba branca bebia água no riacho quando, de repente, ouviu uma vozinha muito fraca.

– Socorro, socorro, estou me afogando! Era uma formiga, que a correnteza forte A pomba branca ficou penalizada.

“Coitadinha da formiga”, pensou. “Como poderei ajudá-la?” Arrancou com o bico uma graminha e a jogou na água. A formiga subiu no barco e alcançou a outra margem.

Aliviada, a formiga queria agradecer a pomba, mas onde será que ela estava?

Dias depois, a formiguinha andava pelo bosque quando viu um camponês descalço, armado de arco e flecha. O homem mirava alguma coisa no alto de um galho. Era justamente a pomba branca que, sem desconfiar de nada, dormia tão profundamente que até roncava.

“Preciso avisá-la”, pensou a formiga, desesperada.

Nhec!!!... A formiguinha enterrou suas mandíbulas cortantes no pé descalço do camponês malvado.

– Ai! Ai! Ai! Ui! Ui! – Gritou o homem, uivando de dor. E largou o arco e a flecha, que ficaram caídos na terra.

Com o barulho, a pombinha acordou assustada. E mais que depressa tratou de voar para bem longe. O camponês foi embora, furioso, resmungando:

– Que azar, pisei num espinho! Adeus, pomba assada...

MORAL DA HISTÓRIA: “O bem que fazemos, um dia volta para nós.”

VIEIRA, Isabel. Fabulinhas Famosas. São Paulo: Rideel, 2001. p. 201.

O narrador dessa história é

- (A) a pomba. (B) a formiga. (C) um camponês. (D) um observador.

11- Leia o texto e responda a questão

A vovó

Era uma vez uma vovó tão velhinha que já tinha se esquecido do seu tempo de dona-de-casa e mãe de família. Deixou pra lá a vida passada, só se lembrava dos tempos de criança, quando vestia as bonecas, brincava de roda cantando com as outras crianças, comia bombom escondida e fazia travessuras.

Quando as pessoas chegavam perto da vovó e queriam conversar assunto de gente grande, ela se aborrecia e não dava palavra. Mas era só aparecer uma criança que vovó dava risada, combinava brincadeiras, era aquela animação.

Um dia, a filha da vovó (que já era meio velha também) disse aborrecida para a vizinha:

– Acho que minha mãe está na segunda infância!

A vovó ouviu e bateu palmas:

– Ora, afinal você entendeu. Eu cansei de ser velha e voltei mesmo a ser criança.

Queria voltar a ser feliz!

E saiu com um bando de meninas, que já estavam chamando por ela.

QUEIROZ, Rachel de. Memórias de Menina. Rio de Janeiro: José

No trecho “Quando as pessoas chegavam perto da vovó...”(l. 8), a palavra destacada indica

- (A) espaço.
(B) lugar.
(C) modo.
(D) tempo.

12- Leia o texto e responda a questão

Cuidado

Depois da chuva, o menino vestiu uma roupa azul muito bonita e saiu todo alegre para brincar.

A mãe avisou:

— Cuidado! A roupa é nova, não vá se sujar.

Pouco depois o menino voltou com a roupa suja de lama. A mãe, zangada, falou:

— Mas você não sabia que a roupa estava limpinha? Que roupa custa dinheiro? Será que você não sabe que menino educado não fica deste jeito?

— Tudo isso eu sei. O que eu não sabia é que o carro ia passar bem na poça d'água e jogar lama em mim.

O menino ficou sujo de lama porque

- (A) a mãe ficou zangada. (B) era desobediente.
(C) era mal educado. (D) o carro jogou lama nele.

13- Leia o trecho e responda a questão

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo.

Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. (...)

BRAGA, Rubem. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro : Record, 1993.

A palavra “ele”, em destaque no trecho, se refere a que palavra

- (A) guarda-chuva.
(B) rancor.
(C) carinho.
(D) fato.

14- Leia o texto e responda a questão

LOROTAS DE PESCADOR

João e José, dois velhos amigos que gostavam de pescar, comparavam suas proezas esportivas, como sempre um procurando superar o outro.

— Outro dia eu pesquei um bagre – disse João –, e nem queira saber, era o maior bagre que olhos mortais já viram. Pesava pelo menos duzentos quilos.

— Isso não é nada – respondeu José. – Outro dia eu estava pescando, e adivinhe o que veio pendurado no meu anzol? Uma lâmpada de navio, com uma data gravada nela: A.D. 1392! Imagine só: cem anos antes da descoberta da América por Cristóvão Colombo. E não é só isso: dentro da lâmpada havia uma luz, e ela ainda estava acesa!

João olhou para a cara de José e ficou calado por um momento. Mas logo sorriu e disse:

— Olhe aqui, José, vamos entrar num acordo. Eu abato 198 quilos do meu bagre. E você apaga a luz da sua lâmpada, está bem?

Fonte: BELINKY, Tatiana. Lorotas de Pescador. In: Mentiras... e Mentiras. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2005, p. 23.

O efeito de humor desse texto é produzido especialmente pelo fato de

- (A) João e José gostarem de pescar.
- (B) João ter pescado um bagre enorme.
- (C) José ter encontrado uma lâmpada de navio.
- (D) João ter feito a proposta a José.

15- Leia o texto e responda a questão

Se o Sol fosse uma bola...

Tem muito espaço no espaço, mas você não percebe isso vendo os planetas desenhados na lousa ou nos livros da escola. Quando você sente os raios do Sol quentinhos na praia, parece que ele fica perto. Mas o Sol está a quase 150 milhões de quilômetros de distância da Terra!

Ficará fácil de entender, se você imaginar que o Sol é uma bola. Se fosse uma bola de futebol, a Terra seria do tamanho de um grão de pimenta. E estaria a uma distância de 26,64 metros do Sol-bola. [...]

Até hoje os astrônomos encontraram 453 outros planetas. Não foi achado nenhum parecido com a Terra. A maioria está a 300 anos-luz do Sol. Um ano-luz é a distância que a luz viaja em um ano. Dá quase 30 trilhões de quilômetros...

E tudo isso fica dentro da galáxia onde estão Sistema Solar, a Via Láctea, que tem 100 mil anos-luz de tamanho.

Realmente há muito espaço no espaço.

NETO, Ricardo Bonamune. Folhinha. Sábado, 29 mai. 10. p. 4.

No título desse texto, as reticências indicam

- (A) dúvida.
- (B) empolgação.
- (C) espanto.
- (D) suspense.

16 – Leia o texto e responda a questão

O pulo

A Onça encontrou o Gato e pediu:

- Amigo Gato, você me ensina a pular?

O Gato ficou muito desconfiado, mas concordou.

Nas últimas aulas, a Onça pulava com rapidez e agilidade, parecia um gato gigante.

- Você é um professor maravilhoso, amigo Gato!

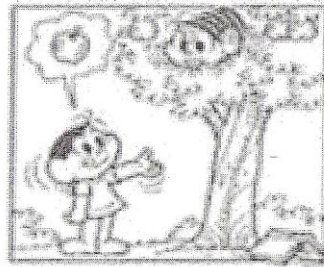
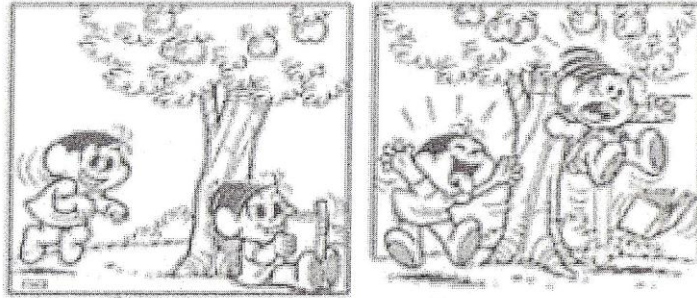
Dizia a Onça, agradando(...).

Fonte: Francisco Marques. Contos e lendas populares.

Nessa fábula, quem disse que a onça “ parecia um gato gigante” foi o:

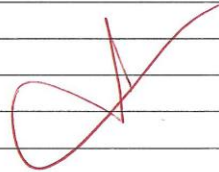
- (A) Professor.
- (B) Gato.
- (C) Leitor.
- (D) Narrador

17 – Escreva um texto de acordo com a cena



Disponível em: <http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira244>>. Acesso em: 14 ago. 2010.

monica estava no campo dele lembra.
si margali cheira de fumaça
dele consegue apertar monica fica brava
e margali fica pedindo para a monica pegar
os marcam para ela.



Boa Sorte!!!

APÊNDICE 3 ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL APLICADA EM SALA DE AULA PARA OS ALUNOS DO 6º ANO

ERA UMA VEZ...

1 Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo(a) e abuse da sua imaginação.

Era uma vez uma menina muito bonita
que vivia no campo com seus pais
seus amigos e sua família que via
meditar que era um dia muito
Todos achavam que era um dia
de um dia muito bonito
quando ela se foi para o céu
Até que um dia ela desapareceu
o dia era muito bonito
ela se foi para o céu
Então, ela se foi para o céu
ela se foi para o céu
E, assim, todos ela se foi para o céu
ela se foi para o céu



APÊNDICE 4 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro(a), professor(a)

Sou mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e este questionário faz parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental”. Sendo assim, o objetivo desse questionário é conhecer suas percepções sobre o processo de alfabetização dos alunos do 6º ano.

Agradeço sua participação e reitero que suas opiniões serão mantidas em sigilo.

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

1. Qual é a sua formação acadêmica e profissional?
2. Qual disciplina você leciona? Há quanto tempo é professor?
3. Já lecionou ou leciona em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.
4. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano?
5. Faça um pequeno relato de como você tem trabalhado as dificuldades apresentadas pelos alunos. O seu trabalho tem alguma base teórica? Qual?
6. Há alunos não alfabetizados nas turmas que você leciona? Se sim, a que você atribui esse fato?
7. Para você, o que facilita a aprendizagem da leitura e escrita? Que tipos de textos você utiliza?
8. O que você sugere, à equipe gestora, para melhorar o trabalho com o 6º ano a fim de obter melhores resultados.

APÊNDICE 5 QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERVISORA

Cara Supervisora,
Sou mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e este questionário faz parte da pesquisa de campo da dissertação intitulada “Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do ensino fundamental”. Sendo assim, o objetivo desse questionário é conhecer suas percepções sobre o processo de alfabetização dos alunos do 6º ano.

Agradeço sua participação e reitero que suas opiniões serão mantidas em sigilo.

QUESTIONÁRIO – SUPERVISOR PEDAGÓGICO

1. Qual é a sua formação acadêmica e profissional?
2. Há quanto tempo trabalha como supervisora pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental?
3. Já trabalhou ou trabalha em escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim fale um pouco sobre essa experiência.
4. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano?
5. Nas reuniões de módulo, os professores têm relatado sobre alunos não alfabetizados? Se sim, o que eles têm trazido de sugestões para tentar minimizar esse problema?
6. Quanto ao processo de aquisição da leitura e da escrita, o que os professores, de todas as disciplinas, têm trabalhado para aprimorar essas habilidades?
7. Você acha que os alunos não alfabetizados devam ser reprovados no 6º ano? Por quê?