

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Mestrado de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Eliete Vanessa Martins Henriques

**Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa
na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II**

ARARAQUARA - SP

2019

Eliete Vanessa Martins Henriques

**Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa
na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

ARARAQUARA - SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

H449p Henriques, Eliete Vanessa Martins

Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II / Eliete Vanessa Martins Henriques. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.
152f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientadora: Profª. Dra. Maria Regina Guarnieri

1. Defasagem na alfabetização. 2. Ensino fundamental II. (6º ano).
3. Professor de língua portuguesa. 4. Proposta de intervenção.
5. Grupo colaborativo. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

HENRIQUES, Eliete Vanessa Martins. Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. 2019. 152f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Eliete Vanessa Martins Henriques

TÍTULO DO TRABALHO: Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Eliete Vanessa Martins Henriques

E-mail: elietevanessa@professor.educacao.sp.gov.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

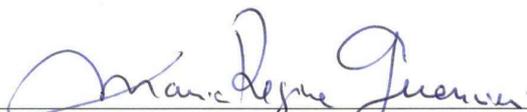
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **ELIETE VANESSA MARTINS HENRIQUES**

TÍTULO DO TRABALHO: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de Língua Portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

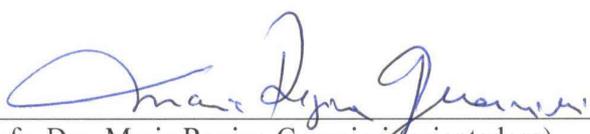
Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Luciene Cerdas
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 23 / 05 / 2019



Prof. Dra. Maria Regina Guarnieri (orientadora)

Dedico este trabalho à minha querida filha, Ana Clara, e ao meu marido, Ricardo, que puderam compartilhar comigo alegrias e tristezas neste percurso e em todos os momentos deram-me apoio incondicional e sempre acreditaram em mim. A eles, todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me amparar e não me deixar desanimar, mesmo nos momentos mais difíceis que passei.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri, por todo auxílio e empenho a mim dispensados, por me receber e acolher nos encontros de orientação e pela competência e dedicação com as quais desempenha o seu trabalho.

À Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro, por participar dos exames de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado, e principalmente pelas aulas extraordinárias que me proporcionou durante o curso de Mestrado.

À Profa. Dra. Luciene Cerdas, por aceitar o convite para participar dos exames de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado e principalmente por todas as considerações e sugestões dadas que puderam engrandecer a pesquisa realizada.

A todos os professores do Mestrado em Educação, por contribuírem para minha formação acadêmica e profissional.

À minha família, em especial aos meus pais, por todo apoio e compreensão pelas minhas ausências.

Aos amigos que fiz neste curso de Mestrado e que se tornaram muito especiais em meu percurso acadêmico. Em especial à minha grande amiga e comadre, Adriana, e também à minha querida amiga Elizete, que me confortaram em muitos momentos de desespero e com grande generosidade e ternura conduziram-me adiante. Pudemos dividir não só o quarto de hotel, cafés da manhã, passeios acadêmicos, congressos, cursos, mas anseios, angústias, sonhos e alegrias.

Sinceros agradecimentos a Auciléia, Secretária do Mestrado, que sempre tão gentil e simpática acolhia-nos e com muita dedicação atendia todas as nossas solicitações.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse sonho se tornasse possível, minha gratidão infinita!

RESUMO

Um número expressivo de alunos concluintes do EF I (5º ano) que ingressam no EF II (6º ano) apresentam grande dificuldade na leitura e escrita, por não possuírem as competências e habilidades básicas que pressupõem este nível de ensino. Por essa razão esta pesquisa foi proposta com o objetivo geral de analisar as experiências do grupo de trabalho colaborativo de professoras de Língua Portuguesa diante da alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender em que medida as ações realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos. Os objetivos específicos foram: planejar no grupo colaborativo ações didáticas para intervir na aprendizagem dos alunos que precisam acompanhar o conteúdo proposto em LP; aplicar e avaliar as atividades, verificando os avanços; analisar a contribuição da proposta de intervenção para as professoras que participaram do grupo colaborativo, apontando dificuldades e aspectos bem sucedidos desse trabalho. Os apoios teóricos da pesquisa incidem nos estudos sobre a formação de grupos de trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional, saberes e práticas docentes, além das reflexões sobre alfabetização e letramento. Tratou-se de pesquisa empírica realizada em uma escola pública estadual de uma cidade do interior paulista. Participaram da pesquisa alunos com dificuldades de alfabetização e professores de LP do 6º ano escolar. Recorreu-se ao uso de atividades de leitura e escrita com os alunos para auxiliá-los no aprofundamento de competências e habilidades adequadas. Com os professores, o questionário obteve informações pertinentes às estratégias de trabalho diante das dificuldades de alfabetização, e as duas professoras participantes da aplicação da proposta de intervenção expuseram suas experiências sobre a forma colaborativa de trabalho. Os resultados deste estudo indicaram que os alunos tornam-se mais motivados a realizarem as atividades quando direcionados, gostam de assuntos ligados ao cotidiano e os jogos lúdicos propiciam retomadas de conteúdos. Os professores de LP expuseram que as ações utilizadas com alunos que não estão plenamente alfabetizados variam desde atividades adaptadas, ditados, estudo de vocabulários, uso de alfabetos móveis e plataformas de aprendizagem que possibilitem retomadas da estrutura da língua. E as professoras participantes do grupo colaborativo revelaram que acreditam na importância da troca de experiências, para compartilhar dificuldades e buscar soluções nos estudos teóricos, porém ressaltam a necessidade de uma formação específica para lidar com essa problemática no ensino. Os dados possibilitaram concluir que a intervenção realizada neste curto prazo não trouxe mudanças radicais na aprendizagem desses alunos, porém possibilitou a aplicação de atividades variadas, por meio de diferentes métodos de alfabetização, e principalmente propiciou a organização de um trabalho coletivo de professores intencionando a troca de informações, reflexões e ações para superarem esse desafio. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para as reflexões sobre a necessidade de grupos colaborativos nos ambientes escolares e possibilidades de propostas de intervenção de professores de LP, para que esta aplicação contribua para minimizar as dificuldades dos alunos no que tange aos requisitos básicos de leitura e escrita, ao se considerar que os docentes devem envolver-se no enfrentamento dos problemas de alfabetização.

Palavras-chave: Defasagem na Alfabetização. Ensino Fundamental II (6º Ano). Professor de Língua Portuguesa. Proposta de Intervenção. Grupo Colaborativo.

ABSTRACT

An expressive number of EF I students (5th year) entering EF II (6th grade) present great difficulties in reading and writing, as they do not have the basic skills and abilities that presuppose this level of education. For this reason, this research was proposed with the general objective of analyzing the experiences of the collaborative working group of Portuguese Language teachers in front of the literacy of the 6th grade students, to understand what extent the actions carried out enable the reading and writing of students. The specific objectives were: to plan in the collaborative group didactic actions to intervene in the learning of the students who need to follow the content proposed in Portuguese Language; implement and evaluate activities, checking progress; to analyze the contribution of the intervention proposal to the teachers who participated in the collaborative group, pointing out difficulties and successful aspects of this work. The theoretical supports of the research focus on studies on the formation of collaborative working groups, professional development, knowledge and teaching practices, as well as reflections on literacy and literacy. This was an empirical research carried out in a state public school in a city of the interior of São Paulo. Participants in the research were students with literacy difficulties and Portuguese Language teachers from the 6th grade. The use of reading and writing activities with students was used to assist them in the development of appropriate skills and abilities. With the teachers, the questionnaire obtained information pertinent to the strategies of work in face of the difficulties of literacy, and the two teachers who participated in the application of the intervention proposal presented their experiences on the collaborative form of work. The results of this study indicated that the students become more motivated to carry out the activities when directed, they like subjects related to the daily life and the playful games lead to resumes of contents. Portuguese Language teachers have shown that the actions used with students who are not fully literate range from adapted activities, dictations, study of vocabularies, use of mobile alphabets and learning platforms that allow for resumption of language structure. And the teachers participating in the collaborative group revealed that they believe in the importance of exchanging experiences, sharing difficulties and finding solutions in theoretical studies, but they emphasize the need for specific training to deal with this problem in education. The data made it possible to conclude that the intervention accomplished in this short term did not bring about radical changes in the learning of these students, but it made possible the application of varied activities, through different literacy methods, and mainly propitiated the organization of a collective work of teachers intending the exchange information, reflections and actions to overcome this challenge. With this research, we hope to contribute to the reflections about the need for collaborative groups in school environments and possibilities of intervention proposals of Portuguese Language teachers, so that this application contributes to minimize the difficulties of the students in relation to the basic requirements of reading and writing, considering that teachers should be involved in coping with problems of literacy.

Keywords: Lack of Literacy. Elementary School II (6th Year). Portuguese Language Teacher. Proposed Intervention. Collaborative Group.

LISTA TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas realizadas de acordo com as palavras-chave.....	24
Tabela 2 - Formação profissional dos professores participantes da pesquisa.....	73
Tabela 3 - Considerações sobre a formação profissional.....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas à formação docente.....	26
Quadro 2 - Pesquisas relacionadas à prática de ensino.....	27
Quadro 3 - Pesquisas relacionadas aos recursos didáticos.....	29
Quadro 4 - Pesquisas relacionadas às percepções dos professores.....	29
Quadro 5 - Histórico do ensino de Língua Portuguesa.....	52
Quadro 6 - Considerações sobre atuação frente às dificuldades de alfabetização.....	74
Quadro 7 - Encontros do grupo colaborativo.....	76
Quadro 8 - Encontros realizados com os alunos de abril a junho/2018.....	78
Quadro 9 - Diagnóstico dos alunos participantes da pesquisa.....	91
Quadro 10 - Percepção das professoras sobre o trabalho em grupo colaborativo.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP.....	16
Figura 2 - Encaminhamento Pedagógico e Índice conforme proficiência no SARESP.....	17
Figura 3 - Intervalo de pontuação dos níveis de proficiência em LP conforme SARESP.....	17
Figura 4 - Distribuição Percentual dos alunos nos Pontos da escala de Proficiência em LP da UE.....	17
Figura 5 - Distribuição Percentual dos alunos nos Níveis de Proficiência em LP no SARESP.....	18
Figura 6 - Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais.....	19
Figura 7 - Capa do livro alfabetizador elaborado pelas professoras participantes do grupo colaborativo para a proposta de intervenção.....	82
Figura 8 - Organização da sala para leitura e escrita.....	83
Figura 9 - Organização da sala para leitura e escrita.....	83
Figura 10 - Organização da sala para leitura e escrita.....	84
Figura 11 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A1).....	85
Figura 12 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A2).....	86
Figura 13 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A3).....	87
Figura 14 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A4).....	88
Figura 15 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A5).....	89
Figura 16 - Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A6).....	90
Figura 17- Atividade para prática de escrita de nomes próprios.....	93
Figura 18 - Atividades para prática de leitura e escrita do alfabeto.....	94
Figura 19 - Atividade para prática de leitura e escrita nomes próprios.....	94
Figura 20 - <i>Banner</i> utilizado para prática de leitura e escrita das sílabas simples.....	95
Figura 21 - <i>Banner</i> utilizado para ênfase das sílabas complexas em diferentes grafias.....	96

Figura 22 - Atividade rede separação da sílaba e escrita de lista de palavras e frases.....	97
Figura 23 - Prática de leitura e escrita por meio de rótulos.....	98
Figura 24 - Prática de leitura e escrita por meio de cruzadas de palavras.....	99
Figura 25 - Sílabas complexas em diferentes grafias.....	100
Figura 26 - Prática de leitura e escrita por meio de adivinhações e parlendas.....	101
Figura 27 - Prática de leitura e escrita por meio de lista de palavras e frases.....	101
Figura 28 - <i>Banner</i> utilizado para prática de leitura e escrita de gêneros textuais.....	102
Figura 29 - Prática de leitura e interpretação do texto.....	103
Figura 30 - Prática de leitura e escrita por meio de lista de palavras e poema.....	104
Figura 31 - Prática de leitura e escrita com poema, lista e caça-palavras.....	105
Figura 32 - Prática de leitura e escrita com poema, lista e caça-palavras.....	106
Figura 33 - Prática de leitura e escrita com lista de palavras e fábula.....	106
Figura 34 - Prática de leitura e escrita de bilhete.....	107
Figura 35 - Prática de leitura e escrita de palavras, frases, música e texto informativo.....	108
Figura 36 - Prática de leitura e escrita de palavras, frases e música.....	109
Figura 37 - Prática de leitura e escrita com convite.....	110
Figura 38 - Prática de leitura e escrita com jornal.....	111
Figura 39 - Prática de leitura e escrita com receita.....	112
Figura 40 - Fichas de famílias silábicas.....	113
Figura 41 - Cartela de Sílabas.....	113
Figura 42 - Jogo Soletrando.....	114
Figura 43 - Jogo Montando Palavras.....	114
Figura 44 - Jogo de Dominó.....	115
Figura 45 - Jogo Soletrando.....	115
Figura 46 - Jogo da Memória.....	116
Figura 47 - Jogo de Ortografia.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAEE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DE – Diretoria de Ensino
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
OT – Orientação Técnica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PNE – Plano Nacional de Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP
SEE – Secretaria Estadual da Educação
SciELO – Scientific Electronic Library Online
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE – Unidade Escolar
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Questão de pesquisa e objetivos	20
Estrutura da dissertação	22
1 EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA O 6º ANO: PESQUISAS ACADÊMICAS	24
Mapeamento bibliográfico.....	24
2 CONCEITOS NORTEADORES: REFERENCIAIS TEÓRICOS	32
2.1 Formação continuada em serviço	32
2.1.1 Importância de grupos de trabalho colaborativo para enfrentamento de dificuldades de alunos.....	32
2.1.2 Reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente	35
2.1.3 Saberes Profissionais	38
2.1.4 Formação Docente em Condições Adversas de Trabalho	40
2.2 Conceito de Alfabetização e Letramento.....	42
2.2.1 Magda Soares: Alfabetizar e Letrar.....	42
2.2.2 Marlene Carvalho: Métodos de Alfabetização	47
3 LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DA ESCOLA FUNDAMENTAL: ASPECTOS LEGAIS NORTEADORES DO ENSINO	49
3.1 Os textos legais que norteiam o ensino	49
3.2 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo do tempo	52
3.3 Competências e Habilidades.....	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA	62
4.1 Percurso metodológico	62
4.2 O contexto da pesquisa.....	66
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	72
5.1 Voz dos professores de Língua Portuguesa.....	72
5.2 Proposta de Intervenção do grupo colaborativo de LP.....	76
5.2.1 Encontros realizados durante a proposta de intervenção.....	76
5.2.2 Materiais, espaço e atividades aplicadas na execução da proposta de intervenção.....	79
5.2.3 Atividades aplicadas pelo grupo colaborativo com os alunos.....	92
5.3 Avaliação da proposta de intervenção e resultados	118
5.3.1 Resultados percebidos pelas professoras sobre a participação dos alunos.....	118
5.3.2 Voz das professoras sobre a participação no grupo colaborativo.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	133
APÊNDICES	141

APÊNDICES

Apêndice A – Autorização para coleta de dados.....	141
Apêndice B – Termo de assentimento (TA)-Alunos.....	142
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)-Pais.....	144
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)-Professores.....	146
Apêndice E – Roteiro de questionário para os professores de língua portuguesa.....	148
Apêndice F – Roteiro de questionário para o grupo colaborativo.....	150
Apêndice G – Avaliação Diagnóstica aplicada aos alunos.....	152

INTRODUÇÃO

Sou graduada em Letras (Português e Espanhol), em Pedagogia e possuo especialização em Linguística e Ensino de Línguas. Já atuei em escolas públicas e privadas e de idiomas. Resido em uma cidade do interior paulista onde, há nove anos, sou professora na rede estadual de ensino, e desde 2013, titular de cargo de Língua Portuguesa.

A intenção desta pesquisa surgiu a partir da minha inquietação, enquanto professora, principalmente quando ingressei no magistério em 2009, e tive oportunidade de lecionar para 6º ano do Ensino Fundamental II, doravante EF II, em Projetos de Recuperação Paralela, o que me fez vivenciar as dificuldades enfrentadas por muitos alunos na aprendizagem de Língua Portuguesa (LP). No decorrer das aulas observava que vários estudantes não compreendiam ou assimilavam os temas propostos como deveriam e percebia ainda a falta dos requisitos básicos para o domínio da leitura e escrita, entendimento do contexto, compreensão de palavras, além de dificuldade de percepção das linguagens.

Por meio dessa experiência, passou a me chamar atenção essa série escolar, que tão bruscamente altera as exigências em relação aos alunos, além da falta de experiência dos docentes do EF II em lidar com essa situação.

Segundo Costa e Silva (2013, p. 02), “as dificuldades na aquisição da linguagem comprometem a aprendizagem dos alunos, que precisam ser auxiliados a transpor tais obstáculos e conseguir ler, interpretar e produzir textos com fluência.”

Para lidar com isso, minha formação, conteúdos, ambientes e a noção da própria cultura escolar, foram pautados em professores experientes das escolas em que trabalhei e modelos que eu já havia vivenciado como aluna, além de livros didáticos disponíveis e as variadas metodologias propostas pela legislação educacional. Minha atuação se alicerçou no ensino das várias competências e habilidades necessárias à aprendizagem da língua materna, tais como técnicas de redação, gramática, leitura, interpretação e compreensão de textos.

Em 2015 decidi realizar a Licenciatura em Pedagogia. Por já possuir formação em Letras, fiz as complementações indispensáveis para ser titulada Pedagoga. O estudo das teorias de alfabetização foi proveitoso e relevante, mesmo tendo sido tão sucinto, porém não trouxe a experiência necessária para atuar com problemas de alfabetização.

Ainda em 2015, por meio da Unidade Escolar (UE) onde leciono, fui inscrita em uma Orientação Técnica (OT) anual para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (5º ano) e para professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ano), que se realizou na Diretoria de Ensino (DE). Essa formação almejava promover a

troca de experiências necessárias entre alfabetizadores formados em Pedagogia e atuantes no Ciclo I, e professores de LP formados em Letras atuantes no Ciclo II que lidam com o problema de defasagem na alfabetização. O intuito final desta formação de docentes foi desenvolver um projeto nas escolas estaduais que focasse a habilidade de leitura a ser desenvolvida de forma compartilhada, ou seja, envolvendo a leitura de textos de diferentes gêneros discursivos em voz alta pelo professor para os alunos e a leitura dos próprios alunos entre si e individualmente. Tal modalidade de leitura é relevante ao processo de alfabetização para inserção dos alunos com dificuldades no universo da leitura e da escrita, trazendo a eles possibilidade de participação e motivação nas atividades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

[...] é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto, considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos, que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida. (BRASIL, 1997, p. 40).

Nesse sentido, a minha participação nesse projeto na DE suscitou alguns questionamentos: será que o referido projeto que visa partir da leitura compartilhada em sala de aula como forma de alfabetizar sem que haja um conhecimento sistemático do código escrito pelo aluno é viável para o contexto real das escolas já que os professores de LP no Ensino Fundamental II não trabalham com alfabetização? Como fazer então para que a escola organize com os professores um trabalho direcionado a esses alunos do EF II com defasagem de leitura e escrita?

Outra indagação que surgiu ainda é de como as escolas e professores de LP estão atuando e/ou podem atuar frente à defasagem na alfabetização de um contingente expressivo de alunos que saem do EF I e ingressam no 6º ano do EF II?

A partir dessas dúvidas e embasada na minha prática docente e nos conhecimentos teóricos adquiridos durante o Mestrado, surgiu a ideia de organizar um grupo de trabalho colaborativo formado por duas professoras de LP com a professora pesquisadora, pois temos

aulas nos 6^{os} anos e nos deparamos com os mesmos problemas. Na verdade, a real intenção seria abranger a participação no grupo de trabalho colaborativo dos oito professores de LP da escola, porém pela proximidade de dificuldades da série escolar e mesmo por coincidir os horários de trabalho, participaram essas duas professoras voluntárias com aulas atribuídas nos 6^{os} anos, série em estudo.

Meu papel enquanto docente e pesquisadora foi relevante ao compartilhar conhecimentos teóricos vindos dos estudos realizados, possibilitando assim a parceria entre universidade, escola e professores, além de vivenciar na prática todas as adversidades do ensino de LP. Portanto, foi por interesse pessoal, profissional e acadêmico que propus na UE que leciono, com aceitação da direção escolar, a formação desse grupo colaborativo que visa manter parcerias entre os docentes para atuar diretamente, de forma reflexiva, nos problemas de aprendizagem discentes e que pode ser estendido para todas as disciplinas e segmentos de ensino para crescimento do grupo escolar.

Diante disso, este estudo justifica-se por acreditar que os professores precisam trabalhar de forma coletiva para o enfrentamento dos desafios do ensino e há necessidade da articulação de toda equipe escolar que promova o desenvolvimento de um trabalho específico de modo a propiciar a esses alunos a aquisição dos conteúdos necessários referentes à Língua Portuguesa no EF II conforme previsto na legislação.

Ainda pensando nesses desafios, faz-se necessário enfatizar a importância do diálogo que deve existir entre as etapas de ensino nesse cenário. É evidente a ruptura brusca do 5^o ano do EF I para o 6^o ano do EF II e a falta de trocas de experiências entre os professores desses segmentos, comprometem ainda mais o desenvolvimento dos estudantes nessa transição de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, assegura uma formação comum e estabelece diretrizes para a educação básica, que norteiam os currículos e seus conteúdos necessários.

Conforme o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2011), calcado nas exigências previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho dos docentes de LP para o 6^o ano, foco dessa pesquisa, deve seguir a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita, centradas em variados gêneros textuais. As competências e habilidades exigidas para o referido ano escolar serão explicitadas de forma aprofundada na seção 3.

No que tange ao 6^o ano, grande número de alunos tem mostrado em avaliações internas e externas, principalmente a avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento

Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que norteia as análises durante o ano letivo nas escolas do estado de São Paulo, o despreparo no que se refere à leitura e escrita, distanciando-se do que está proposto para este nível de ensino, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), nesta fase escolar espera-se maior independência nas atividades.

O SARESP é uma prova externa aplicada anualmente desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), com o objetivo de avaliar o Ensino Básico na rede estadual e produzir um diagnóstico do rendimento escolar. É aplicada no final de cada ano letivo para alunos que estão matriculados no Ensino Fundamental, nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos, e o último, 3ª série, do Ensino Médio, com o intuito de monitorar os avanços da educação no estado, e com base nos resultados apresentados, obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de intervenção técnico-pedagógica, visando sanar possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade escolar.

Analisando os resultados do SARESP expressos nas médias de proficiência da rede estadual de 2018 e da UE alvo dessa pesquisa, encontramos os resultados detalhados e apresentados nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5.

Os níveis da escala de proficiência, construídos para a avaliação, foram agrupados em quatro níveis: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, definidos a partir das expectativas de aprendizagem para cada ano/série. A figura 1 aponta as considerações do SARESP para o ano de 2018 ao explicitar as possibilidades de habilidades e competências para cada nível.

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Figura 1: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

Fonte: São Paulo, 2018.

Na sequência são apresentados os encaminhamentos pedagógicos, conforme o documento SARESP (2018) a serem tomados pelas escolas mediante os resultados encontrados de acordo com os níveis de proficiência.

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	MEDIDA A SER TOMADA
Abaixo do Básico	Recuperação Intensiva
Básico	Recuperação Contínua
Adequado	Aprofundamento
Avançado	Desafio

Figura 2: Encaminhamento Pedagógico e Índice conforme proficiência no SARESP

Fonte: São Paulo, 2018.

Para balizar esses níveis o SARESP estabelece uma pontuação mínima e máxima para cada um dos quatro níveis da escala de proficiência para as áreas de conhecimento avaliadas. Apresenta-se, na figura 3, a pontuação exigida para Língua Portuguesa no EF II e EM.

LÍNGUA PORTUGUESA

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Figura 3: Intervalo de pontuação dos níveis de proficiência em LP conforme SARESP

Fonte: São Paulo, 2018.

A figura 4 mostra a distribuição percentual em relação à pontuação obtida pelos alunos do 9º ano na avaliação de 2018 do SARESP em LP da UE pesquisada.

Ano/Série	<125	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	≥400
3º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7º EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º EF	0,0	0,0	0,0	0,0	13,6	50,8	27,3	6,1	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0
3º EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

Figura 4: Distribuição Percentual dos alunos nos Pontos da escala de Proficiência em LP da UE

Fonte: Boletim da Escola SARESP, São Paulo, 2018.

Nota-se, portanto, que segundo os dados acima mencionados das avaliações da UE participante dessa pesquisa, os alunos avaliados do EF II, centram-se no nível básico que corresponde a 91,7% (13,6 / 50,8 / 27,3), ou seja, apresentam domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades necessárias para essa série. A expectativa é que o alunado estivesse no nível adequado que corresponde somente a 8,3% (6,1 / 2,3), conforme expresso

na figura. Assim sendo, conclui-se que se encontram bastante distanciados do que se espera atingir dentro do Ciclo do EF II.

Na próxima figura, destaca-se a distribuição percentual dos alunos do 9º ano em relação aos níveis de proficiência em LP da escola, que evidencia sua posição em relação aos índices obtidos pela Diretoria de Ensino do município investigado, das escolas do interior paulista e da Rede Estadual de ensino.

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL		REDE ESTADUAL	INTERIOR	DIRETORIA DE ENSINO	ESCOLA
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	14,2	14,0	11,8	0,0
	Básico	200 a < 275	56,2	55,3	53,4	91,7
Suficiente	Adequado	275 a < 325	25,6	26,4	28,9	8,3
	Básico + Adequado		81,9	81,7	82,2	100,0
Avançado	Avançado	≥ 325	3,9	4,3	6,0	0,0

Figura 5: Distribuição Percentual dos alunos nos Níveis de Proficiência em LP no SARESP

Fonte: São Paulo, 2018.

Observando os dados do SARESP (2018) e atentando-se aos níveis da escala de proficiência em LP no EF II, a grande maioria dos alunos possui níveis básicos e alguns adequados na UE investigada, sendo estes relativamente baixos para os conhecimentos necessários para esta série escolar e que permanecem com defasagens de aprendizado nas séries seguintes. Depreende-se da estatística que pouquíssimos discentes chegam ao nível avançado, fundamental para o pleno desenvolvimento estudantil, e um objetivo a ser alcançado pela escola.

Os estudos realizados sobre os resultados do Boletim do SARESP pela equipe escolar durante o planejamento, replanejamento e ATPCs centram-se em elevar esses níveis de proficiência, porém nem sempre são feitos os direcionamentos pertinentes de como ajustar as metodologias de ensino ou conteúdos de Língua Portuguesa impostos e as possibilidades de enfrentamento dos desafios cada vez mais presentes em sala de aula, dentre eles os alunos com defasagem na alfabetização, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a indisciplina escolar, problemas que interferem no processo de ensinar e aprender, estando ainda distantes de serem resolvidos, pois exigem amparo da direção, da coordenação pedagógica, da família e do aluno e também o empenho do professor para superar tais adversidades.

Além dos dados evidenciados pela prova do SARESP torna-se importante ressaltar ainda os dados alarmantes das elevadas taxas de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, conforme a figura 6.

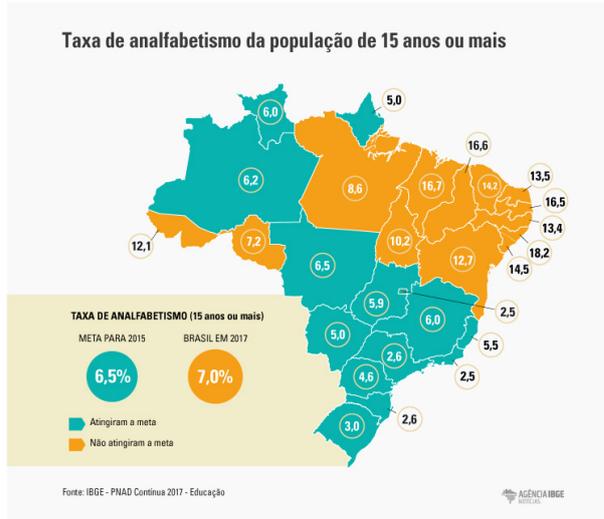


Figura 6: Taxa de Analfabetismo da população com 15 anos ou mais
 Fonte: IBGE – PNAD Contínua Educação, 2017.

A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, porém não alcançou o índice estipulado de 6,5%, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores taxas foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. Em nível nacional vemos um panorama a ser melhorado para redução das taxas de analfabetismo.

Tais dados reforçam a necessidade dos propósitos dessa pesquisa de realizar um trabalho envolvendo um grupo colaborativo de professores de LP para oportunizar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita para que atinjam nos Anos Finais do EF II um melhor desempenho.

Tal situação ainda é agravada considerando o que apontam Santos, Santos e Souza:

É considerável o número de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse problema vai se estendendo aos anos posteriores por conta do modelo de progressão continuada adotado pela maioria das escolas e que, muitas vezes, não têm dado continuidade ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, atribuindo ao aluno a culpa de seu fracasso escolar [...] (SANTOS, SANTOS, SOUZA, 2010, p. 01)

Além do problema da progressão continuada ressaltado pelos autores, outro motivo que pode justificar a defasagem dos alunos na alfabetização se deve ao fato de muitas vezes a escola ter que cumprir metas de aprovação para garantir o número de salas e conseqüentemente a estabilidade de professores para o ano letivo seguinte. Assim, há alunos que apresentam uma situação de aprendizagem deficitária e são encaminhados mesmo assim para o próximo ano escolar para compor as novas turmas, medida essa que visa favorecer a escola a obter índices mais favoráveis nas avaliações devido ao número de aprovações.

Conforme esclarece Perez (2007):

Essa classificação dos alunos e a manipulação dos resultados escolares para o cumprimento de regras ocultas nos registros legais transformam o espaço da sala de aula em um local burocrático e de confirmação das diferenciações estabelecidas, desconsiderando todo o processo de ensino-aprendizagem e, por fim, descaracterizando os princípios e valores éticos dos professores que ficam contaminados com esse mascaramento dos resultados e, por fim, tornam-se descrentes em tentarem superar esse quadro de discriminação e diferenciação do desempenho e do potencial de seus alunos. (PEREZ, 2007, p. 64)

Porém, a ocorrência dessas situações acaba por desfavorecer o trabalho a ser desenvolvido com os discentes, uma vez que não chegam com as habilidades e competências necessárias para essa série escolar, dificultando aos professores de LP resgatar, recuperar os conteúdos relacionados a esta disciplina, o que compromete o desenvolvimento acadêmico dos alunos do 6º ano escolar, alvo dessa pesquisa.

Questão de pesquisa e objetivos

Partindo do princípio de que o trabalho docente deve ser intermediado por ações que visem uma atuação diferenciada dos professores de Língua Portuguesa em relação à alfabetização para alunos de 6º ano escolar, a seguinte questão central pode ser assim formulada:

- Como professores de LP podem atuar por meio de grupos de trabalho colaborativo, diante das dificuldades na alfabetização de um contingente expressivo de alunos que ingressam no 6º ano do EF II?

São desdobramentos dessa indagação principal, as seguintes questões:

- Como os professores de LP podem trabalhar as habilidades e competências em língua materna com alunos que ainda não se encontram plenamente alfabetizados?

- Quais as estratégias necessárias ao professor para mediar a aprendizagem do aluno com defasagem e que precisa acompanhar o conteúdo proposto para o 6º ano escolar?
- Quais os recursos materiais que podem ser utilizados pelos professores de LP no ensino de alunos com defasagem de leitura e escrita?

Em decorrência das questões de pesquisa propostas, chegou-se aos seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar as experiências do grupo de trabalho colaborativo de professores de LP diante da alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos.

Objetivos específicos

- Planejar, no grupo colaborativo, ações didáticas para intervir na aprendizagem dos alunos com defasagem na alfabetização e que precisam acompanhar o conteúdo de Língua Portuguesa proposto para o 6º ano.
- Aplicar e avaliar as atividades de leitura e escrita propostas aos alunos, verificando suas aprendizagens e avanços no processo de alfabetização.
- Analisar a contribuição da proposta de intervenção para as professoras que participaram do grupo colaborativo para sua formação como docente do 6º ano do Ensino Fundamental, apontando dificuldades e aspectos bem sucedidos desse trabalho.

Hipótese

Os professores conseguem trabalhar em grupos colaborativos quando as decisões e reflexões são permeadas por apoios teóricos e lideranças para tomada de decisões coletivas. Sentando juntos podem aprofundar conhecimentos pedagógicos e didáticos, aplicar atividades com análise de resultados, fortalecer a união da equipe para enfrentamento dos obstáculos educacionais, por explicitarem dificuldades da prática, para buscar soluções possíveis, testar resultados e analisar sistematicamente o ensino e aprendizagem, apesar das condições de trabalho. É fundamental refazer caminhos, retomar as discussões para poder adequar melhor o trabalho com os alunos para levá-los a superar os problemas que enfrentam.

O referencial teórico que embasa essa pesquisa se pautou nos estudos de Marin, Giovanni e Guarnieri (2011), que constituem exemplos de como organizar um trabalho de grupo colaborativo com os docentes em serviço na escola. Nos estudos de Marcelo (2009), que aborda a necessidade dos professores se desenvolverem profissionalmente. Além disso, também se recorreu aos estudos de Tardif e Raymond (2000) que se referem aos saberes docentes e Celman (1999) que aborda a formação de professores, condições de trabalho e práticas pedagógicas. Por fim, Soares (2003, 2004, 2006, 2013, 2016), Monteiro e Soares (2014), Kleiman (1995) e Carvalho (2002, 2008), que tratam da temática alfabetização, letramento e métodos, sendo este um assunto primordial para o desenvolvimento da proposta de intervenção a ser aplicada pelo grupo colaborativo.

A metodologia da pesquisa se pautou na abordagem qualitativa, pois de acordo com a definição de Bogdan e Biklen (1994, p.51) “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual de uma cidade do interior paulista.

Essa pesquisa está estruturada em cinco seções, além da introdução e das considerações finais.

Estrutura da dissertação

A seção 1 - *Em busca de fundamentos para elaboração de uma proposta para o 6º ano: pesquisas acadêmicas* - trata do que dizem as pesquisas sobre alfabetização e letramento no Ensino Fundamental e aborda de forma sucinta o mapeamento bibliográfico realizado para aprofundamento da temática objetivando realizar a proposta de intervenção.

A seção 2 - *Conceitos norteadores: referenciais teóricos* - trata dos fundamentos teóricos que embasam essa pesquisa e se pautou nos estudos de Marin, Giovanni e Guarnieri (2011), Marcelo (2009), Tardif e Raymond (2000), Celman (1999) que abordam a formação, desenvolvimento, saberes e práticas docentes. Para falar sobre alfabetização e letramento, os principais fundamentos foram buscados em Soares (2003, 2004, 2006, 2013, 2016), Monteiro e Soares (2014), Kleiman (1995) e Carvalho (2002, 2008).

A seção 3 - *Língua portuguesa nos anos finais da escola fundamental: aspectos legais norteadores do ensino* - traz um breve panorama sobre a legislação e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, 6º ano, para compreensão das competências e habilidades exigidas e necessárias nessa etapa escolar.

Em seguida, a seção 4 - *Percurso metodológico e contexto da pesquisa* - apresenta as decisões metodológicas e contexto de realização da pesquisa qualitativa, tendo sido realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Participaram seis alunos de turmas do 6º ano do EF II (da UE pesquisada) com dificuldades de leitura e escrita atestada nas avaliações diagnósticas, ao realizarem atividades de alfabetização e letramento propostas nos encontros organizados para esse fim. Participaram ainda oito professores de LP do EF II, por meio de questionários relatando suas experiências e formas de enfrentamento dos obstáculos da série analisada, e desses docentes, dois fizeram parte do grupo colaborativo com a pesquisadora para realização da proposta de intervenção.

A seção 5 - *Análise e discussão dos resultados obtidos* - traz os resultados obtidos com a organização e análise dos dados coletados da escola pesquisada em três momentos, sendo o primeiro a voz dos professores de LP que lecionam ou já lecionaram essa disciplina nos 6ºs anos, para refletir sobre as formas de enfrentamento dos problemas de alunos com dificuldade de leitura e escrita; o segundo momento é explicitada a proposta de intervenção com as ações realizadas pelo grupo colaborativo, destacando a organização dos encontros, atividades desenvolvidas e materiais utilizados e finaliza-se, o terceiro momento, com a voz das professoras participantes da proposta que avaliam a intervenção realizada e o trabalho efetivado nessa modalidade colaborativa.

Por fim, as considerações finais são apresentadas, com ênfase nos objetivos propostos e destaque de algumas conclusões baseadas nos resultados obtidos durante a análise dos dados.

1 EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 6º ANO: PESQUISAS ACADÊMICAS

Mapeamento bibliográfico

Nesta seção destacamos, de forma geral, o mapeamento bibliográfico realizado diante da problemática da pesquisa que visa à questão da defasagem de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental II. Foram buscadas as produções acadêmicas registradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas bibliotecas digitais de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP). Também se pesquisou no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Após a leitura dos resumos e conclusões de inúmeros artigos, teses e dissertações, os resultados mais relevantes dessa busca foram agrupados, de acordo com as palavras-chave pesquisadas (Tabela 1) e a temática abordada (Quadros 1, 2, 3 e 4).

Tabela 1 - Pesquisas realizadas de acordo com as palavras-chave

FACULDADE	PALAVRA-CHAVE: Alfabetização	PALAVRA-CHAVE: Alfabetização e Letramento	TOTAL
UNICAMP	310 documentos	88 documentos	398 documentos
USP	148 documentos	34 documentos	182 documentos
PUC	13 documentos	28 documentos	41 documentos
UNESP	2.506 documentos	826 documentos	3.332 documentos
CAPES	5.681 documentos	4.477 documentos	10.158 documentos
ANPED	170 documentos	20 documentos	190 documentos
SCIELO	293 documentos	104 documentos	397 documentos

As buscas realizadas inicialmente com tais palavras-chave, conforme Tabela 1, resultaram num número muito elevado de pesquisas, sendo necessário refinar essa busca. Assim sendo, foram selecionadas pesquisas que abordassem as práticas de alfabetização com destaque para os estudos no 6º ano escolar. Foram localizados nessa busca estudos situados no período de 2007 a 2017 com as palavras-chave já referidas.

As principais palavras-chave selecionadas, de acordo com a Tabela 1, para o entendimento sobre o tema foram: *Alfabetização e Alfabetização e Letramento*, dentro da perspectiva da alfabetização através da leitura, estratégias de alfabetização e sua superação no EF II, além do ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento do letramento.

Com a palavra-chave *Alfabetização*, encontrei trabalhos que abordam a temática supracitada e suas consequências no ensino, além da descrição de métodos alfabetizadores e suas aplicações nas diferentes situações. Alguns textos evidenciam as diferenças existentes na alfabetização de escolas públicas e privadas, analisando seus métodos, práticas, e a importância da leitura no processo alfabetizador, bem como a compreensão textual e social.

Encontrei ainda trabalhos que trazem práticas leitoras às quais foram submetidos vários alunos para promoção da alfabetização e se discutiu a necessidade de conhecermos as práticas de leitura e de escrita dos professores, a fim de nos aproximarmos das atividades de ensino de alfabetizadores. Inclusive nestes estudos, a ênfase foi dada à importância da formação continuada dos docentes, levando em consideração seu tempo de atuação, sua formação e preparo para atuar.

Com as palavras-chave *Alfabetização e Letramento* foram encontradas pesquisas que tratam de estratégias de alfabetização, bem como seus casos bem sucedidos, suas correntes teóricas. Expuseram reflexões centradas no uso da biblioteca escolar enquanto ambiente alfabetizador e mostraram pontos importantes, como a análise de alunos que já venceram a etapa da alfabetização, entendida como o processo de apropriação da tecnologia da escrita, e a necessidade de desenvolver as competências de leitura e produção textual, na perspectiva do letramento. Alguns trabalhos evidenciam que o problema não está vinculado somente ao processo alfabetizador, ou seja, ao domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, mas questões envolvendo o desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Diante desses dados, o ensino de Língua Portuguesa deve ser repensado para o enfrentamento de barreiras por alunos e professores no processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em seus diferentes momentos da trajetória escolar, desde o início da alfabetização às séries finais da Educação Básica. É preciso reconsiderar esse processo de

ensino, com reflexões acerca dos PCNs, das Diretrizes Curriculares, da BNCC, além da diversidade de materiais didáticos e as formas de atuação de professores nessas etapas.

Assim, os trabalhos encontrados, lidos na íntegra e que puderam auxiliar essa pesquisa, foram agrupados de acordo com a temática predominante e apresentados nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas à formação docente

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
ARNOSTI, V. B.	Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas.	Universidade Estadual Paulista	2013	Dissertação
SANTI, J. V.	Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do ensino fundamental.	Universidade de São Paulo	2014	Dissertação
SILVESTRE, F. G.	O professor alfabetizador: sua formação, o programa Letra e vida e as lacunas conteudísticas.	Universidade Estadual Paulista	2009	Dissertação

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

No que se refere ao grupo de pesquisas sobre *formação docente* (Quadro 1), o estudo de Arnosti (2013) apresenta os ciclos de alfabetização, seus amparos legais, necessidades, fragilidades e enfatiza que as políticas educacionais são justificadas pela democratização da educação, mas que as mesmas ignoram a história e a realidade das escolas, pois revelam ocorrência de poucas mudanças nas práticas alfabetizadoras, desprovidas de fundamentação e objetividade em seu ensino. Estes resultados indicam a necessidade de redimensionar a formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais da educação, para que os estudantes aprendam a ler e a escrever com qualidade.

A necessidade de formação continuada para professores é analisada por Santi (2014) ao mostrar que há avanços consideráveis no nível de alfabetização dos alunos dos Anos Finais do EF I (5º ano), porém, há um grande declínio ao longo do EF II na área de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano). Esta ruptura nessa fase escolar, aliada ao desconhecimento dos fundamentos metodológicos no que se refere à alfabetização por parte dos professores do 6º ano, geram dificuldades apresentadas pelos alunos, por realizarem atividades descontextualizadas e que não correspondem à metodologia recomendada pelo currículo oficial. Torna-se fundamental às ações de formação continuada discutir tais concepções e metodologias com os professores, como forma de respaldar sua autonomia docente e promoção do enriquecimento curricular.

Silvestre (2009) problematiza as dificuldades na formação acadêmica dos professores, bem como busca compreender o material de formação de professores alfabetizadores do programa “Letra e vida”¹, que é o modelo para o Estado de São Paulo em formação de professores proposto pelo Governo do Estado. Analisa em seu estudo, que faltam disciplinas básicas na formação do docente, além de problemas metodológicos na preparação de material de apoio.

As pesquisas sobre *práticas de ensino* (Quadro 2), abordam aspectos diversos sobre o trabalho de professores alfabetizadores.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas à prática de ensino

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
ALMEIDA, L. C.	Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida.	Universidade Estadual Paulista	2013	Dissertação
CERDAS, L.	Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação.	Universidade Estadual Paulista	2012	Tese
NOLASCO, G. C.	Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.	Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	2017	Dissertação
SOUZA, I. P. M. e CARDOSO, C. J.	Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida.	35ª Reunião Nacional da ANPED	2012	Artigo

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

O trabalho de Almeida (2013) analisa a prática de profissionais bem sucedidos que fornecem diretrizes relevantes para o trabalho do professor alfabetizador. Dentre as práticas identificadas, a autora enfatiza o atendimento individual, uso de atividades diferenciadas aos alunos que apresentam dificuldade e ritmo mais lento, além de aplicação de avaliação que respeite o nível de aprendizagem do aluno, mantendo cuidado com a organização espacial da sala de aula para o trabalho pedagógico a ser realizado adequadamente.

Cerdas (2012) investiga o que as pesquisas dizem, com foco nas práticas de alfabetizadores, sobre os procedimentos de alfabetização, práticas e saberes que caracterizam

¹ *Letra e vida* foi um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que visou desenvolver mecanismos e ações eficazes para a capacitação de educadores nas instituições educacionais. Anterior ao atual programa *Ler e Escrever*, foi um programa de formação continuada destinada aos professores que trabalhavam com a leitura e escrita nas séries do EF I e pretendeu melhorar os resultados de alfabetização. Vários docentes das redes escolares participaram do curso, que foi oferecido em 2000, com carga horária de 160 horas, durante 40 semanas. Ao término, os participantes com frequência adequada e que realizaram todas as tarefas propostas receberam um certificado validado pelo MEC.

a atuação das docentes em sala. Faz a análise e síntese dos conhecimentos produzidos apontando que a experiência na docência representa uma das fontes de constituição dessas práticas e saberes, ao lado das trajetórias pessoais de vida e de formação para a profissão, e são, portanto, capazes de promover subsídios para uma reflexão acerca da alfabetização. A autora salienta a importância da formação dos professores por meio de conhecimentos teóricos amplos sobre alfabetização que permitam desenvolver um trabalho coletivo e também individualizado, considerando as particularidades de cada aluno.

A dissertação de Nolasco (2017) foi o estudo mais diretamente relacionado a presente pesquisa por focalizar o 6º ano escolar. A autora apresenta a descrição de defasagens de leitura e escrita de alunos dos 6ºs anos e ações que possam minimizar essas dificuldades, dentre elas a capacitação de professores, por meio de palestras sobre alfabetização no planejamento escolar; a implantação para o aluno de uma aula semanal que aborde um gênero textual específico, para explorar suas representações; tomada de leitura por meio de visitas à biblioteca, analisando individualmente o avanço do aluno; e necessidade do aprimoramento do reforço escolar, devendo ser aplicado duas vezes por semana durante todo o ano letivo. Além dessas ações propostas, o trabalho também trata das políticas públicas que visam à alfabetização na idade certa e mediante os dados obtidos, constata-se a necessidade de implantar tais ações para minimizar a problemática da defasagem de alfabetização.

Souza e Cardoso (2012) explicam que, na pesquisa realizada, foram mobilizadas diferentes teorias, autores e conceitos necessários à construção de uma explicação das variadas práticas pedagógicas, que envolvem o ensino e a aprendizagem oral e escrita. Apresentaram aspectos da fundamentação, os conceitos de alfabetização/letramento e sucesso/fracasso escolar. As pesquisadoras analisam a prática de uma alfabetizadora bem sucedida, evidenciando, por meio da experiência profissional, quais são os saberes norteadores de sua prática de alfabetização e letramento, interpretando-os à luz dos estudos que versam sobre o tema. A professora participante da pesquisa explana seu bom planejamento em relação às atividades propostas, sua experiência em identificar as dificuldades dos alunos para sanar com exercícios sistemáticos. Faz uso de variadas leituras na sala, os textos escritos são feitos por etapas, sinaliza ao aluno as incoerências e a reescrita torna-se um momento de progresso coletivo. Essa docente alterna práticas Construtivistas e Interativistas, e utiliza atividades explícitas que desenvolvem a consciência fonológica em seus alunos. Nota-se assim, a mistura de ações que colaboram para a apropriação da língua pelo estudante.

Quadro 3 – Pesquisas relacionadas aos recursos didáticos

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
BATAUS, V.	Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas.	Universidade Estadual Paulista	2013	Dissertação
BLANDINO, J. F.	O uso de Objetos de Aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização.	Universidade Estadual Paulista	2016	Dissertação

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

Sobre o tema *recursos didáticos* (Quadro 3), localizou-se a pesquisa de Bataus (2013), que indica que não é suficiente o professor utilizar recursos e metodologias modernas que orientem sua prática pedagógica se suas concepções não lhe propiciarem as bases para pensar a leitura como compreensão, devendo a literatura infantil ser usada como recurso didático para aprendizagem e não somente como pretexto ao incluir mais conteúdos que são pouco aplicáveis no dia a dia do aluno e raramente são bem explorados. A autora enfatiza que a escola contemporânea tem apresentado dificuldade em garantir situações significativas de aprendizagem e prática do ato de ler e que muitos professores não conseguem lidar com tal problemática no que se refere à habilidade leitora.

A dissertação de Blandino (2016) demonstra como o uso de recurso tecnológico, acompanhado de uma proposta pedagógica, pode auxiliar os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem identificadas no processo de alfabetização. A autora apresenta o problema do fracasso escolar na alfabetização e suas consequências no ensino e a partir de bases teóricas, aborda as vantagens de se trabalhar com recurso tecnológico, *Tablet*, como apoio às práticas escolares. Ainda em seu trabalho traz um breve histórico acerca da alfabetização, com ênfase nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky e apresenta os Objetos de Aprendizagem em uma abordagem reflexiva discutindo os seus benefícios para as práticas de ensino.

Quadro 4 – Pesquisas relacionadas às percepções dos professores

NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
D'ALBERTAS, C. J. M.	Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização.	Universidade de São Paulo	2014	Dissertação
LEME, A. C. F.	Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos.	Universidade de São Paulo	2015	Dissertação
TONIN, F. B.	Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?	Universidade Estadual de Campinas	2016	Tese

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

Em relação ao grupo de pesquisas referente às *percepções dos professores* (Quadro 4), foram destacadas as seguintes pesquisas.

A dissertação de D'Albertas (2014) mostra o que pensam professoras alfabetizadoras quanto ao desenvolvimento da habilidade leitora e escritora, seu uso, aprendizagem e ensino. A reflexão foi pautada nas teorias da psicologia cognitiva, bem como na psicogênese da língua escrita. Este trabalho trouxe a discussão de que a alfabetização em qualquer nível inclui o processo de aquisição de leitura e escrita de forma inseparável. As mesmas consideram importante para esse processo além dos conhecimentos teóricos, as práticas vivenciadas e experiências diárias.

O trabalho de Leme (2015) analisa a idade adequada para que ocorra a alfabetização, tendo em vista as mudanças no ensino que anteciparam a inserção do aluno de seis anos no EF. Fica evidente a distinção entre os níveis de ensino (EI e EF), atribuindo a cada etapa escolar seu respectivo objetivo de formação. Essas crenças trazem para análise o que muitos educadores compreendem sobre a Educação Infantil, sendo uma etapa a ser permeada por jogos e brincadeiras e que muitas determinações pré-estabelecidas costumam ser malvistas por não respeitarem as necessidades e ritmos das crianças. Já para o EF, as crenças estão voltadas para o reconhecimento do ensino que precisa ser sistematizado a partir de um currículo pré-definido. Essas concepções distintas apresentam consequências para a maneira de como se entende o processo alfabetizador cada vez mais tardio nas escolas.

Por fim, Tonin (2016) ressalta as crenças de professores e alunos ao constatar os impactos que a leitura de fruição causa no ambiente escolar. Tal leitura partilhada mostra-se de formas multifacetadas, desde formas convencionais feitas pelo professor sem dramatizações, até as performances mais cênicas, com abrangência no uso de diferentes recursos e participação dos alunos. São essas leituras que permitem a aproximação em sala de aula ao possibilitar trocas de repertórios culturais, estreitando laços emocionais na aprendizagem, essenciais no processo alfabetizador. São essas reflexões que revelam a importância da leitura fruição, a leitura prazerosa, menos impositiva, para relaxamento. A autora atenta-nos como tais práticas podem influenciar a formação de leitores, aproximar relações, dando a oportunidade para que haja um diálogo efetivo e afetivo entre professores e alunos.

Vale destacar que esse mapeamento bibliográfico foi importante para a presente pesquisa por trazer questões relacionadas ao que se pretendeu desenvolver, ou seja, desencadear o processo de alfabetizar os alunos junto às professoras do 6º ano escolar, compreendendo a temática da alfabetização que inclua leitura e escrita por meio de estudos sobre a formação dos professores, as práticas e recursos de ensino utilizados, além da própria

percepção dos docentes sobre sua atuação para apresentar a necessidade da organização do grupo colaborativo enquanto espaço de reflexão constante em serviço.

Ao realizar esse percurso teórico notou-se que há pouquíssimos trabalhos direcionados à problemática encontrada no 6º ano escolar, sendo este um indicador de um grave obstáculo com o qual muitos professores se deparam com alunos que iniciam o Ciclo II do EF com sérias defasagens de leitura e escrita e que poucas pesquisas tratam dessa temática de forma exclusiva para proporem apontamentos e direcionamentos de como proceder diante das adversidades existentes nesse ano escolar. Por isso, as pesquisas procuraram evidenciar os estudos realizados no âmbito da alfabetização e letramento para compreensão dos pressupostos que evidenciam as dificuldades leitoras e escritoras nas séries escolares do EF II. Nessa direção ressalta-se a relevância da presente pesquisa ao propor um trabalho que possibilite avançar nas discussões com a realização de uma proposta de intervenção no âmbito da alfabetização por parte de um grupo de professoras de LP junto aos alunos que ainda não se encontram plenamente alfabetizados.

Em alguns anos de experiências vivenciadas nesta série escolar, percebo a necessidade e a importância de se preparar os professores que atuam no EF II, principalmente de 6º ano, pois nem sempre estão claras, para esses docentes, as dificuldades trazidas de outros ciclos e vividas pelos alunos e que precisam ser levadas em consideração para que estes discentes consigam se organizar, recuperar conteúdos mínimos que ainda não tenham e ao mesmo tempo acompanhar o que é proposto no Ciclo II por diversos professores em um tempo muito reduzido. Na prática, percebe-se que diversos educadores com grande experiência optam por não lecionarem em 6ºs anos devido à infantilização desses alunos que chegam de escolas de EF I acostumados a ritmos escolares diferentes e ainda por serem dependentes e carentes do professor. Por todos esses agravantes, essa alteração de Ciclo impactante para o aluno tende a comprometer-se ainda mais caso os professores que atuam nessas séries escolares não façam um trabalho colaborativo para agir no contexto escolar com ações pontuais que promovam a aprendizagem.

Apresentado o mapeamento bibliográfico que possibilitou o aprofundamento no assunto para organizar a proposta de intervenção, na seção 2 apresentamos os fundamentos teóricos que embasam essa pesquisa para a organização de um trabalho de grupo colaborativo, a reflexão do desenvolvimento profissional, além dos saberes, formação e práticas pedagógicas docentes. Ressalta-se a temática da alfabetização, sendo este um assunto essencial para o desenvolvimento da proposta de intervenção a ser aplicada pelo grupo colaborativo na UE pesquisada.

2 CONCEITOS NORTEADORES: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Para desenvolver essa pesquisa que organizou um grupo de trabalho colaborativo com docentes de Língua Portuguesa que enfrentam dificuldades em sua prática para solucionar a defasagem na alfabetização dos alunos do 6º ano escolar, alguns conceitos norteadores foram discutidos e apresentados nesse item.

Inicialmente são abordados os estudos sobre formação continuada em serviço, com destaque para a importância do trabalho colaborativo na escola, reflexões sobre desenvolvimento e saberes profissionais e na sequência estudos que tratam da alfabetização, letramento e métodos utilizados no processo alfabetizador considerado relevante para os propósitos dessa investigação.

2.1 Formação continuada em serviço

2.1.1 Importância de grupos de trabalho colaborativo para enfrentamento de dificuldades de alunos

Para a análise da proposta de intervenção do grupo de professoras atuantes no 6º ano escolar, que busca aliar a pesquisa à formação continuada em serviço do referido grupo, tomou-se como base teórica o estudo de Marin, Giovani e Guarnieri (2011) que enfatizam a necessidade de

[...] romper com a relação hierárquica entre universidades e escolas dos demais graus de ensino e com perspectiva de professores como meros informantes/fornecedores de dados para a pesquisa ou como simples consumidores das pesquisas feitas na universidade, para concebê-los como participantes ativos, coautores de pesquisas ou autores de suas próprias pesquisas em sala de aula. Aproveitar parte das experiências e conhecimentos que os professores possuem permite criar as condições para iniciar a participação, a interação entre profissionais da universidade e das escolas nas atividades. (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI, 2011, p.9)

Para o enfrentamento das dificuldades educacionais e pensando na importância da criação de grupos de trabalho colaborativo no interior das escolas, algumas características são primordiais, entre elas estão a criatividade, a flexibilidade e a harmonia, conforme explicitado pelas autoras. A criatividade supõe versatilidade de soluções perante as necessidades que se apresentam. A flexibilidade colabora para a ampliação de visões e perspectivas distintas e a

harmonia é entendida como a disposição bem ordenada entre as partes de um todo, fornecendo ordem, proporção.

A criatividade torna-se fundamental por exigir dos professores adaptação constante frente a tantas alterações e falta de estrutura material, emocional e pedagógica em sala de aula. A flexibilidade associada à criatividade propicia a adequação à realidade de diferentes escolas e alunos, que trazem experiências familiares diversas que interferem diretamente em sua aprendizagem. A harmonia, entendida como sincronia de trabalho, envolve o comprometimento coletivo para um bem comum na escola e pela escola.

Além desses fundamentos com tais características, alguns passos do método para que o trabalho colaborativo aconteça, são ressaltados pelas autoras Marin, Giovanni, Guarnieri (2011, pp. 13-15):

O primeiro passo consiste na *tomada de consciência da situação a ser enfrentada*, dentre eles:

- *Formulação e ordenação de passos do processo todo* desdobrando itens para abranger as questões básicas de qualquer projeto educativo, ou seja, como começar, como desenvolver, como encerrar;
- *Momentos de expressão e comunicação* caracterizam-se por permitir o conhecimento daquilo que sabem, pensam e sentem os profissionais sobre determinados temas ou situações relacionadas a tarefas que desempenham e que estão em foco. Trata-se da fase em que os resultados obtidos com o diagnóstico são socializados e discutidos e em que as práticas e temáticas consideradas relevantes e prioritárias se tornam objeto de reflexão e problematização;
- *Momentos de análise e síntese* constituem o caminho para a racionalidade, de modo a suplantar a emoção que muitas vezes acompanha a grande quantidade de informações surgidas nos momentos de expressão.

Os momentos de expressão e comunicação e de análise e síntese constituem a dinâmica do processo de trabalho no grupo colaborativo que conforme explicita as autoras ainda envolve várias fases, dentre elas:

- A primeira fase é sempre aquela em que ocorre o *mapeamento*. Os temas e atividades selecionadas para efetivação desta fase oportunizam a expressão dos professores;
- A segunda fase consiste na *análise das informações* e é realizada pelo grande grupo, mediada pela análise e discussão realizada previamente pelo pequeno grupo. O retorno às informações é considerado um elemento fundamental. É o enfrentamento das

situações reais ou representadas, o confronto com o que foi expresso pelos componentes do grupo;

- A terceira fase é a da *escolha, dentre os pontos mapeados e analisados, quais os mais prementes e a sequência em que devem ser tratados*. Essa fase, realizada pelo grande grupo, indica todo o conjunto da intervenção, definindo o projeto de trabalho a ser enfrentado;
- A quarta fase é desencadeada a partir das decisões tomadas. Caracteriza-se por *privilegiar informações, pesquisas e fundamentos*. É uma fase cumprida por todo o grande grupo, com especial ênfase pelo pequeno grupo. Trata-se, na verdade, de todo o conjunto de um trabalho de ensino, ou reensino, já que se trabalha com pessoal “em serviço”. É preciso elaborar, adequar o conteúdo à clientela, prever e preparar procedimentos e recursos de ensino e controle. A participação do grande grupo se faz por meio de releitura dos dados iniciais à luz do referencial teórico fornecido;
- A quinta fase é a que permite o *exercício da incorporação das reflexões e informações que auxiliam a reverter o quadro que se esboçou nas fases anteriores*. É nesse momento que o grande grupo intensifica a busca de soluções: reelaborar suas vivências com os conhecimentos incorporados. Os integrantes podem, então, gestar projetos, organizar atividades de ensino e aprendizagem em novas bases. Projetam mudanças de atitudes e ações. São capazes de uma nova síntese, na acepção dialética da palavra. É uma fase cumprida tanto pelo pequeno, quanto pelo grande grupo. No movimento do processo, ela encerra o ciclo, para dar lugar a nova sequência, cumprindo as mesmas fases, com novo foco de atenção. (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI, 2011, pp. 16-17)

Além das características mencionadas, Marin, Giovani e Guarnieri (2011) enfatizam que algumas condições são fundamentais para que as aprendizagens profissionais se desenvolvam, pois dizem que

[...] é necessário estar presente a consciência e intencionalidade do processo; dimensão individual e coletiva; registro intensivo de todas as atividades; produção do conhecimento por todos os envolvidos; caráter prospectivo; pensar simultaneamente formação dos professores e gestão das condições de trabalho e mudanças na escola; possibilidade de trabalhar em grupo em torno de projetos específicos considerados prioritários. (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI, 2011, p.18)

Para as autoras é preciso ampliar a forma de atuação dos professores, que se mantêm isolados em seu trabalho em diversos momentos. Para que ocorram as transformações profissionais, o hábito do trabalho colaborativo trará reflexões ativas, proporcionando mudanças de convicções e transformações de perspectivas. Este hábito de grupo de trabalho tem que ser levado para o interior das escolas como forma enriquecedora de fortalecer a equipe escolar.

Assim, o exercício da reflexão sobre a ação e sobre o próprio contexto de formação, bem como a interação profissional encaminham-se para novas formas de atuação, pois quanto maiores às oportunidades de pensamento reflexivo articulado às atividades diárias, maiores às possibilidades de superação dos desafios do sistema escolar.

Vale ressaltar que os conceitos trazidos no texto nortearam a presente pesquisa no que tange à organização de um grupo de trabalho colaborativo que envolveu uma parceria entre universidade, aqui representada pela pesquisadora, que está cursando o Mestrado Profissional e algumas docentes de LP da escola parceira, na qual a pesquisadora também atua. Nessa direção entende-se que há uma tentativa de aproximação das ideias defendidas pelas autoras no que tange a esse tipo de pesquisa colaborativa para a realização de um trabalho específico na UE alvo da pesquisa.

2.1.2 Reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente

Marcelo (2009) traz inúmeras observações ao tentar conceituar o desenvolvimento profissional dos professores e toda influência externa e interna que o faz educador. O autor diz que o profissional da educação deve estar atento à necessidade de aumentar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Para o autor, a denominação desenvolvimento profissional é mais adequada por expressar a constante evolução que o professor viverá para se desenvolver enquanto profissional, partindo tanto de sua formação inicial, quanto de sua formação continuada que perpetuará durante sua carreira docente.

A partir de vários autores citados em seus estudos, Marcelo ressalta que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem; processo que tenta melhorar habilidades, atitudes, compreensão ou atuação em papéis docentes atuais ou futuros; melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos educadores; melhoria da capacidade de controle

sobre as próprias condições de trabalho; inclui todas as experiências de aprendizagem; oportunidades de trabalho que permitam melhorar as práticas; todas estas definições citadas trazem a explicação de desenvolvimento profissional como um processo vivenciado pelo professor.

Dentre os autores mencionados por Marcelo (2009, p. 09), destaca-se o estudo de Rudduck (1991, p. 129), que se refere ao desenvolvimento profissional do professor como sendo “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”.

Nessa direção, para Marcelo:

[...] destaca-se a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. (MARCELO, 2009, p. 19)

O autor evidencia nessas reflexões a importância do conhecimento pedagógico que inclui uma série de conhecimentos, dentre eles a organização da classe, além do ensino em grupos mais reduzidos. São estes grupos que colaboram para a percepção mais aprofundada das dificuldades apresentadas pelos alunos e sua possível intervenção.

Algumas características são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, segundo Villegas-Reimers (2003), citado por Marcelo, dentre elas:

- Construtivismo, pois o educador aprende de forma ativa;
- O processo docente é de longo prazo, pois os professores aprendem ao longo do tempo;
- Fazer parte de um contexto concreto, com atividades diárias;
- Processo que visa à reconstrução da cultura escolar;
- Reflexão acerca da experiência para construção de novas teorias e práticas pedagógicas;
- Processo precisa ser colaborativo, embora haja espaços para trabalhos individualizados;
- Percepção das diferentes formas em variados contextos, que tanto a escola como o professor podem perceber a sua necessidade e a partir dela, decidirem a melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. (MARCELO, 2009, pp.10–11)

Algumas mudanças no desenvolvimento profissional foram destacadas por Marcelo (2009), dentre elas: desenvolvimento da organização, não mais centrada no indivíduo; clareza nas metas traçadas; organização centrada na escola; foco direcionado à aprendizagem do aluno; formação desenvolvida na escola; estudos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento de todos os envolvidos no ato educacional através de criação de comunidades de aprendizagem.

Além de citar essas características que configuram o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) explicita com base em outros autores o entendimento sobre identidade profissional docente citando os seguintes apontamentos:

- A forma que o professor define a si próprio e os outros;
 - Suas mudanças em relação à família, religião, sexualidade e outras particularidades que afetam diretamente a forma de acreditar e transmitir conhecimentos;
 - Suas crenças que influenciam como aprendemos e como ensinamos;
 - Professor perito, que conta não só com alguns anos de docência, como também com um nível de conhecimento e destreza que requerem estudo;
 - O professor que possui a perícia cristalizada está voltado para resolver tarefas de forma adequada;
 - O professor que desenvolve a perícia fluida consegue lidar com novas situações.
- (MARCELO, 2009, pp. 11-12)

Marcelo identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino, sendo elas as experiências pessoais; experiência baseada em conhecimento formal e a experiência escolar e de sala de aula.

O autor enfatiza que o docente se desenvolve por meio de conhecimentos *para a prática*, que inclui conhecer os conteúdos, as teorias, para organizar a prática; o conhecimento *na prática* se volta para a investigação sobre aprender a ensinar, fazer a autorreflexão do próprio trabalho, da sua didática; e por fim, o conhecimento *da prática*, que torna o professor investigativo, envolvido com seu trabalho, participativo de projetos escolares que modificam seu processo de ensino.

Espera-se que o professor se torne *perito* em sua docência, para que o mesmo reflita sua prática. Além disso, precisa tornar-se *perito adaptativo*², combinando competência e inovação, convertendo-se em sua eficiência docente. Afinal, segundo Marcelo (2009, p. 08)

² Marcelo define que o professor *perito adaptativo* é àquele que se ajusta às alterações que ocorrem em sua profissão e por meio delas aprende ao longo de sua vida.

“as escolas foram criadas com o intuito de transformar as mentes dos alunos em mentes educadas”, e para isso, exige maior empenho do professor através do compromisso, confiança e motivação necessários ao ato educativo.

Marcelo (2009, p. 19) evidencia que “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. Por isso, investir na formação inicial e continuada dos docentes poderá contribuir para transformações valiosas na educação brasileira.

Conforme ressaltado por Marcelo (2009) e pensando na necessidade da formação dos grupos colaborativos na escola, competência profissional torna-se uma necessidade a ser conquistada, uma atitude investigativa que perpassa cada aprendizagem. O professor precisa atender-se ao seu aluno e buscar constantemente em seus parceiros de profissão experiências exitosas que transformarão suas práticas. Nesse sentido, o grupo colaborativo deve tornar-se perito adaptativo ao buscar competência e inovação, para converter o ensino eficiente em aprendizagem efetiva.

2.1.3 Saberes Profissionais

Tardif e Raymond (2000) trazem em seu texto *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*, reflexões sobre o que o trabalho faz com a pessoa, pois o mesmo a modifica, a transforma, e os gestos da profissão incorporam inconscientemente as ações. Pensando nesta afirmação, os autores enfatizam que

[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 210)

Por estas considerações, observa-se que os saberes docentes exigem tempo, prática, experiência, hábito, no entanto são os cursos de formação de professores que devem munir estes docentes de conhecimentos técnicos, básicos que são essenciais à sua profissão. Precisam ainda transmitir um conjunto de conhecimentos teóricos, que proporcionem ampliação do conhecimento de mundo, espaço escolar, que permita fazer do trabalho docente espaço de reflexão, baseado em comportamentos éticos e críticos.

No texto há questionamentos de qual seria a origem do gosto de ser professor. Muitas respostas encaminham ao sexo feminino, seus hábitos familiares e encaminhamentos sociais. Os autores trazem reflexões sobre os riscos de atribuir a profissão docente a redução de simples razões, naturalizando o ato de ensinar. Discute ainda por meio de estudiosos conceitos de carreiras, perfil de professores, algumas características determinantes como a dimensão subjetiva, a institucionalização da profissão.

O texto se divide em três partes. Na primeira parte diz respeito aos estudos realizados sobre as relações que podem ajudar a entender melhor a natureza dos saberes profissionais dos professores.

Para Tardif e Raymond

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério -, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática [...]. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 210)

A segunda enfatiza como essas relações se apresentam no decorrer da história de vida do professor, sua aprendizagem antes da atuação e da carreira docente. Conforme os autores, “os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p.216).

E a última parte traz a reflexão e estudos teóricos sobre as diversas relações entre tempo e os saberes profissionais.

Tardif e Raymond (2000) enfatizam ainda as diferentes fases profissionais e afirmam que o docente precisa descobrir muito sobre o entorno escolar, o meio de trabalho para agir adequadamente.

Por essas considerações, evidencia-se o papel peculiar do docente, que tem formação específica para conduzir os alunos a um processo de apropriação de conhecimentos valiosos que contribuam para que se tornem pessoas melhores, cidadãos mais críticos, além de promover mediações que gerem relações significativas. Pode-se olhar para esta profissão de modo integral, perceber a posição do outro na nossa atuação e todas as possibilidades de transformação, inclusive sua formação em serviço já explicitada por outros teóricos.

Tardif e Raymond ressaltam que os saberes docentes exigem experiências que virão com o tempo, a prática, e enfatizam que esses saberes profissionais são conquistados à medida que são dominados gradativamente para agir em cada situação. Nesse sentido, propiciar um

grupo de trabalho colaborativo que possa compartilhar experiências de seus próprios saberes em busca de soluções plausíveis nos estudos teóricos engrandece o âmbito escolar e fortalece a equipe para superar os obstáculos enfrentados.

2.1.4 Formação Docente e Condições Adversas de Trabalho

O livro intitulado *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*, organizado por Ilma Veiga e Maria Isabel da Cunha, aborda questões didáticas e de formação docente. Dentre os artigos apresentados o trabalho de Celman (1999), socióloga argentina, investiga a *Formação e o trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa)*.

De acordo com Celman (1999, p. 241), entende-se por situações adversas “aquelas que se caracterizam por ser ao contrário do necessário ou do esperado e que, por isso, provocam algum tipo de infortúnio ou desgraça aos que estão inseridos em tais situações ou afetados por elas”.

A autora constata em suas reflexões as muitas condições adversas vividas pelas escolas da América Latina, exigindo para estes alunos atenções diferenciadas, apoio especial. O que significa que o professor precisa ter um preparo maior para superar estas dificuldades, pois as adversidades os envolvem profundamente. O texto traz a proposta de análise dos saberes e processos de formação destes docentes que lidam com condições adversas para trazer ferramentas que os ajudem superar estes desafios.

Devido à pesquisa ser realizada em uma escola estadual de um bairro de periferia, com inúmeras desigualdades sociais, desamparos familiares, violências constantes, as considerações de Celman tornam-se relevantes para compreendermos todas as dimensões que interferem na aprendizagem do aluno e precisam ser superadas no ensino.

Compreender a relação entre o que se vive na escola e mais o que se enfrenta na vida pessoal leva tempo, além de necessitar esforço acadêmico para entender a complexidade na relação entre equipe gestora, professores, alunos e familiares. O professor vive situações adversas em várias esferas que o sobrecarregam e, muitas vezes, colocam à prova suas ferramentas intelectuais.

Conforme Celman (1999, p. 243), “o momento da formação inicial parece perder importância diante das aprendizagens que ocorrem no desempenho escolar, ao se inserir o docente nas instituições educacionais concretas”.

A autora traz reflexões sobre o trabalho do professor com a forma de ensinar e o aprendizado do aluno, inclusive aborda como saber utilizar as tecnologias para atingir os

objetivos educacionais de aprendizagem efetiva, aproximando-se do educando. É preciso despertar o interesse discente frente a tantos desafios que o ensino atual impõe, pois a aprendizagem é diretamente afetada pelo avanço do conhecimento e da tecnologia.

A autora trabalha com dois conceitos, o de pobreza e o de adversidade. Para abordar as pobreza múltiplas, explica que há pobreza de proteção, de entendimento e de participação. A pobreza de proteção inclui violência verbal, física, emocional presentes na sociedade, e no caso da UE pesquisada, muitos alunos são frutos de realidades repletas de negligências física e afetiva de sua família, interferindo diretamente em sua aprendizagem. A pobreza de entendimento diz respeito aos fatores sociais que impedem a obtenção de êxito e manejo da informação disponibilizada pela falta de reflexão e aprofundamento do conhecimento. E a pobreza de participação está relacionada às impossibilidades de participação efetiva nas diversas instâncias sociais.

Para Celman “a participação como processo social, é uma aprendizagem que se constrói com base nas experiências pessoais e grupais: considerar que se é um ‘sujeito’ com capacidades e direitos para falar, opinar e atuar é a condição de possibilidade para que isso ocorra.” (CELMAN, 1999, p. 239)

Falar de pobreza, portanto, é repensar os vários tipos que não incluem somente a pobreza material. Por isso, o termo supracitado aparece no plural, pois evidencia as necessidades humanas básicas e que as consequências destas dificuldades geram as exclusões sociais.

No conceito de adversidade, Celman (1999) reforça as ideias de infortúnio como um impacto na vida das pessoas. Esta situação, com o passar do tempo, expressa uma interpretação equivocada, pois os sujeitos envolvidos naturalizam as adversidades. Muitos alunos se culpam por não conseguirem aprender, por acharem que não nasceram para o estudo, que falharam em sua aprendizagem, assim como os professores que se condenam por não conseguirem ensinar como gostariam, quando, na verdade, a falha está no sistema de ensino imposto que acentua as pobreza intelectuais, devido à falta de estrutura das escolas e mesmo por impor alterações governamentais que nem sempre são coerentes com a realidade e necessidade educativa.

A autora enfatiza ainda que muitos professores lecionam nas escolas que possuem condições adversas somente em seus primeiros anos de docência, e quando conseguem melhores oportunidades, trocam seu ambiente de trabalho, e outros docentes tendem a cometer novos erros para experimentação de suas teorias educacionais nessas escolas que precisariam de pessoas dispostas e experientes para mudar a realidade de ensino já

comprometida. Dessa forma, os alunos vivenciam instabilidades afetivas e de aprendizagem em seu percurso educacional.

A busca por melhora nas condições de trabalho por parte dos docentes muitas vezes se soma a seu despreparo para lidar com tantas mazelas educacionais, mais a rotinização do ensino, o cansaço, o desânimo, o isolamento na escola e a sensação de abandono dos gestores. Além destes fatores, outro agravante citado pelos professores e evidenciado são os reduzidos salários recebidos, além do desprestígio social dessa profissão.

Apesar desse quadro, Celman aponta possibilidades de se reverter tais situações pontuando algumas formas de superação. Uma das alternativas está baseada na formação adequada do professor. Este profissional tem que se sentir apoiado, não solitário para lidar com estas condições adversas. Diante das reformas impostas, o docente precisa ter respaldo da gestão para executar tais alterações.

A equipe escolar deve investir na ideia de que “alunos sempre aprendem”. Deve-se desenvolver esta expectativa e não ao contrário, como é habitual acontecer. O professor deve acreditar no ser humano, no seu aluno, apostar na sua formação, no seu potencial, e motivar para que o ensino aconteça de fato.

Os docentes são frutos do seu ambiente de trabalho, quando vivem em realidades estimulantes, correspondem às expectativas na sua própria e constante formação, e ao contrário, em um espaço de problemas faz com que estes mesmos professores reajam diferentemente, de forma passiva, acomodada. A escola tem como desafio manter o trabalho coletivo de forma colaborativa para que superem as condições adversas, conforme apontado por Marin, Giovanni e Guarnieri (2011).

Na sequência são apresentados os estudos sobre alfabetização e letramento que constituem fundamento relevante para a proposta de intervenção do trabalho de grupo colaborativo dessa pesquisa.

2.2 O conceito de alfabetização e letramento

2.2.1 Magda Soares – Alfabetizar e Letrar

Diante das questões sobre o professor alfabetizador e as defasagens de leitura e escrita presentes nas escolas brasileiras, para aprofundá-las, faz-se necessária uma reflexão sobre o que é, de fato, Alfabetização e Letramento.

Ao surgir o Ensino Público, no final do século XVIII, a alfabetização precisou ser repensada para que pudesse definir qual era seu objetivo principal. Com o processo de industrialização houve a exigência de que os trabalhadores soubessem ler e escrever mesmo que deficitariamente. Em decorrência da palavra escrita se tornar principal meio de comunicação, por meio de bilhetes, cartas, mensagens, os trabalhadores precisavam saber ler as mensagens que o rodeavam.

Neste primeiro momento não havia a preocupação da participação social do indivíduo, pois a função da escola se restringia somente em facilitar o entendimento por meio da leitura e escrita. O domínio aprofundado era dado às classes privilegiadas da sociedade.

Por essa razão, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), na década de 1950, estabeleceu que alfabetizado seria aquele que fosse capaz de ler e escrever fatos de seu cotidiano com maior entendimento. Na II Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos, em 1960, em Montreal (Canadá), enfatizou-se que transmitir o código linguístico para as pessoas não bastava, era uma mecanicidade que sem compreensão e articulação das informações, fazia com que as pessoas esquecessem rapidamente o que aprendiam.

Diante do desenvolvimento econômico, a alfabetização deveria ser outra, repensada para a formação do aluno de maneira ampla, contextualizada e necessária para sua participação social. Assim, o alfabetizado se tornou aquele que lê com domínio o que vê, e é capaz de converter estes dados de forma concreta, respondendo às expectativas de seu meio. No Brasil, após a década de 1960, o indivíduo instruído e participativo assumiria um modelo integrado e mobilizado socialmente. Após esse período, mesmo com mudanças tão marcantes nos objetivos alfabetizadores, e reconhecendo o ensino além dos muros escolares para que seu uso fizesse sentido, observamos poucas mudanças no ensino da leitura e escrita, que até hoje acontece muitas vezes de forma mecanizada, fazendo com que os alunos passem anos nos bancos escolares sem saberem ler e escrever adequadamente.

A alfabetização é uma questão de grande importância e amplamente debatida na educação, e por décadas têm sido apontadas as dificuldades para alcançar tal objetivo que é alfabetizar com eficiência, superando a defasagem de leitura e escrita tão frequentes nas avaliações. Desta maneira, apresentamos aqui alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de diferentes teóricos que estudaram sobre o tema e também alguns métodos de alfabetização utilizados.

Alfabetizar se torna um grande desafio da educação ampliado pela necessidade de inserção dos indivíduos na cultura leitora e escrita.

Como enfatiza Soares (2004), o fracasso escolar não se concentra mais nas séries iniciais do ensino fundamental com as altas taxas de evasão e repetência, mas aparece tardiamente em avaliações internas e externas à escola, como AAP, SARESP, SAEB e ENEM, que denunciam o precário desempenho dos alunos em provas de leitura depois de vários anos de escolarização.

No que se refere ao trabalho realizado pelos professores alfabetizadores e também por professores de LP do EF II e EM, as afirmações de Soares (2003) contribuem para entender a questão da alfabetização na atualidade. Em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização traz para a reflexão que os problemas vivenciados relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados a uma perda de especificidade do processo de alfabetização nas duas últimas décadas, por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da psicogênese da escrita.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática trouxe, Soares (2003) destaca alguns equívocos e falsas inferências surgidas com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização.

Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela que, como consequência, perde sua especificidade”. (SOARES, 2003, p.11)

No entanto, mais do que defender a volta dos antigos métodos que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento.

Para tanto, propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento.

Como afirmado por Soares (2004)

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2004, p.97)

Segundo a autora, a alfabetização está relacionada à habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita. Enfatizando ainda que seria um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Soares define, portanto, que alfabetização é um

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel de diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almaço, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003, p. 91).

Vemos que a alfabetização tem aspectos peculiares que devem ser considerados, e essa particularidade no processo de aquisição da leitura e da escrita é fundamental para garantir ao aluno a compreensão do sistema de escrita.

Monteiro e Soares (2014) analisam em seu estudo as estratégias de reconhecimento de palavras escritas manifestadas por alunos em um teste minucioso de leitura. Os resultados indicam que o ensino das letras dissociado de um trabalho que promova o desenvolvimento das habilidades de reflexão sobre os sons da língua oral e de seus correspondentes na escrita pode dificultar o processo de construção conceitual do aluno. A desconsideração da estrutura interna da sílaba é um fator de dificuldade para os leitores em processo de alfabetização, segundo as autoras.

Para lidar com tais questões de aplicabilidade da alfabetização, surgiu o termo “letramento”, que se constitui como forma de ação, devido à apropriação e uso dos conteúdos adquiridos no processo leitor e escritor.

Como proposto por Soares

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no

mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 80).

Assim, para Soares (2006, p.18) o letramento resulta, pois no “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Além disso, seria utilizá-la em situações do cotidiano.

Para oferecer um ensino qualitativo, torna-se primordial alfabetizar letrando, pois algumas vezes os alunos sabem ler e escrever, porém não são capazes de produzir, interpretar e compreender textos de forma autônoma.

Conforme Soares (2006, p.20): "o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização [...] condição de interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções envolvendo tais práticas". Neste sentido pode-se afirmar que é preciso inserir diversos tipos de textos no cotidiano das práticas educativas.

Outro ponto importante é que os textos devem fazer parte do contexto em que o estudante está inserido, assim ele poderá entender o uso da escrita em sua prática. Então alfabetizar letrando é algo indispensável, pois além de adquirir o conhecimento os alunos devem fazer uso da leitura e da escrita, pois para Soares (2006), apesar da alfabetização e letramento serem duas ações diferentes, não podem ser separadas, pois os indivíduos precisam se tornar simultaneamente alfabetizados e letrados.

De acordo com Kleiman (1995, p. 18): "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos". Este termo surgiu para atender as demandas da sociedade contemporânea.

Conforme apresentado, não basta apenas saber ler e escrever, no processo de alfabetização o aluno deve compreender e adquirir diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para sua participação social.

Dentro deste contexto, faz-se necessário entender como ocorreu à implementação dos métodos de ensino. No final de século XIX foram colocados em práticas os métodos de alfabetização no processo de escolarização para ensinar a leitura e a escrita, sendo eles caminhos pelo quais o professor conduziria o processo de ensino/aprendizado. Desta maneira os métodos são formas de conduzir o trabalho docente, é a ponte entre o conteúdo e o aluno.

Soares (2016, p.16) ressalta que "se entende por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente, a aprendizagem inicial

da leitura e da escrita". Essas ações auxiliam no ensino/aprendizagem, mas como aponta a autora é necessário ter embasamento teórico.

2.2.2 Marlene Carvalho – Métodos de Alfabetização

Segundo Carvalho (2008), atualmente há vários métodos de ensino, cada um com uma teoria que dá suporte para o processo de ensino. Temos os Métodos Sintéticos: Soletização, Silabação, Fônico, Abelhinha, Casinha Feliz e Consciência Fonológica; nesses métodos o professor ensina da menor unidade para a maior, ou seja: das letras para as sílabas, palavras, frases e conseqüentemente textos e orações. Também temos os Métodos Globais: Contos, Ideovisual-Decroly, Natural-Freinet, Base linguística ou psicolinguística, a partir de Palavra-chave, Natural- Heloisa Marinho e Paulo Freire; já nos métodos analíticos ou globais ensinam-se da unidade maior para a menor, partindo de textos para as frases, palavras, sílabas e letras.

Carvalho enfatiza ainda que:

Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (CARVALHO, 2008, p. 17).

Quanto à escolha dos métodos de alfabetização, é necessário que sejam adequados aos alunos e suas especificidades, além de ser fundamental obter conhecimentos teóricos, conforme explica Carvalho:

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. 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)

Para a autora uma aplicação técnica eficiente exige experiência prática, além de observação e verificação dos objetivos propostos. A teoria deve propor uma boa prática e ao contrário, uma boa prática deve estar respaldada em uma teoria eficiente. A todo o momento se faz necessário acompanhar os desafios e propor soluções para os problemas encontrados no ambiente escolar.

Diante do exposto, a alfabetização corresponde à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento é considerado como o estado ou a condição de quem não

apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura. Seja qual for o método escolhido, devem estar claros quais são os objetivos a alcançar na alfabetização e letramento, sendo processos contínuos e interligados, para superarem a defasagem de leitura e escrita tão presentes no EF II e EM da Educação Básica.

Para que haja um trabalho eficiente do grupo colaborativo, este deve conhecer a realidade do aluno e suas dificuldades, escolher a diversidade de métodos e estratégias que auxiliem e propiciem a superação da defasagem na alfabetização.

Em síntese, nessa seção foram apresentados os apoios teóricos da pesquisa, dentre eles Marin, Giovanni e Guarnieri (2011) que discorrem sobre a formação continuada em serviço, com destaque para a importância do trabalho colaborativo na escola; Marcelo (2009), Tardif e Raymond (2000), Celman (1999) que propõem reflexões sobre a formação, o desenvolvimento e os saberes profissionais; e na sequência são apresentados os estudos de Soares (2003, 2004, 2006, 2013, 2016), Kleiman (1995) e Carvalho (2002, 2008) que tratam da alfabetização, letramento e métodos utilizados no processo alfabetizador, considerados relevantes para os propósitos dessa investigação.

Na sequência trazemos na seção 3 os aspectos legais do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do EF II e as competências e habilidades previstas para o 6º ano, para compreender as exigências para esta série escolar, bem como os eixos norteadores nos quais se apoiam as autoridades escolares ao planejarem o trabalho docente para o decorrer do ano letivo.

3 LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DA ESCOLA FUNDAMENTAL: ASPECTOS LEGAIS NORTEADORES DO ENSINO

Ao estudar a alfabetização e suas implicações, e pensando na especificidade do professor de LP e suas dificuldades em superar defasagens de leitura e escrita de alunos do EF II, faz-se necessário entender os textos legais que norteiam o ensino e o contexto histórico de LP no Brasil, para refletir sobre as diversas transformações que esta disciplina sofreu no decorrer dos anos, as mudanças de perspectivas, as formas de ensino adaptadas para as novas demandas sociais e escolares. Finaliza-se essa seção com a apresentação das habilidades e competências exigidas para o 6º ano escolar, foco da presente pesquisa.

3.1 Os textos legais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu artigo 9º, estabelece competências e diretrizes para o ensino fundamental, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Em seu artigo 22, estabelece que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores.

O artigo 24 remete à necessidade de verificação do rendimento escolar que observará os critérios de obrigatoriedade de estudos de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino.

O artigo 32 regulamenta que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita.

Todos esses artigos evidenciam a preocupação em assegurar os conteúdos mínimos, além da atuação obrigatória do sistema escolar para recuperar a defasagem do aluno, o que constitui mais um argumento para justificar a preocupação dessa pesquisa.

A LDBEN (BRASIL, 1996) que regula atualmente a estrutura do ensino escolar no país, determina em seu artigo 26 a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) orientam as secretarias estaduais e municipais de educação com relação ao conteúdo a ser ofertado em cada disciplina. Para a disciplina de LP, os PCNs afirmam que

[...] desde os anos 70, é o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17)

Os PCNs salientam ainda que

[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que [...] a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; [...] das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 18-19)

Conforme os PCNs para a área de Língua Portuguesa há “[...] a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58). Ou seja, propõem que unidades escolares organizem o ensino de modo que o aluno consiga desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p.59)

Os PCNs (1998) acrescentam que

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito)

como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável. (BRASIL, 1998, p.59)

Para o ensino dos últimos ciclos do Ensino Fundamental II, os PCNs (1998) orientam os professores a organizar o aprendizado de Língua Portuguesa considerando as características próprias do aluno adolescente, o espaço escolar, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas.

Nesse sentido, em relação ao planejamento para o ensino da disciplina de LP, as orientações se pautam na necessidade de

[...] ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. (BRASIL, 1998, p. 48)

Os PCNs (1998) ressaltam também que:

Construir a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola, estabelecendo com clareza a tarefa que cabe a cada professor no interior da série em função das finalidades do ensino, não é tarefa de um único educador. Daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Por essa razão, considerando a citação supracitada percebemos a necessidade da formação de grupos de trabalhos colaborativos que priorizem uma educação contextualizada e de qualidade por meio de reflexões coletivas para transformação do espaço escolar.

Em síntese, há uma série de orientações e determinações para o ensino de LP que conduzem a pensar no que é necessário atingir em seu ensino e esse deve ser pautado nas diversidades linguísticas a serem reconhecidas e seus conteúdos direcionados para o uso cotidiano, por intermédio dos diferentes gêneros textuais, considerando o aluno, suas transformações e interesses. É importante ressaltar que essas mudanças pressupõem um

trabalho colaborativo no âmbito escolar visando ao desenvolvimento pleno das competências e habilidades necessárias durante a Educação Básica.

Para o alcance dessas exigências espera-se que os alunos já tragam conteúdos básicos para o acompanhamento da LP nesta etapa escolar. No entanto conforme já apontado, não tem sido essa a condição encontrada nas salas de aulas pelos professores, que cada vez mais necessitam desenvolver atividades para alunos ainda não plenamente alfabetizados.

3.2 O ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo do tempo

Considerando que os professores em LP tiveram pouco contato com leitura e trabalhos relacionados aos estudos de alfabetização no Brasil, nessa direção procurou-se trazer o que Mortatti (2000) aponta no sentido de explicitar o contexto histórico do ensino de LP e suas transformações diante da necessidade de alfabetização e alterações dos métodos de ensino no país.

Diante das premissas da lei que assegura direitos fundamentais ao educando, podemos observar que o ensino de LP como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro passou por diversas alterações, conforme sintetizado no quadro abaixo, construído com base na leitura do texto de Mortatti (2000) e dos PCNs (1997).

Quadro 5 - Histórico do ensino de Língua Portuguesa

PERÍODO	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL
1759	A Reforma Pombalina torna obrigatório no Brasil o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A intenção é transmitir o conhecimento da norma culta da língua materna aos filhos das classes mais abastadas.
1800	A linguagem é vista como uma expressão do pensamento e a capacidade de escrever é consequência do pensar. Na escola, os textos literários são valorizados, e os regionalismos, ignorados.
1850	A maneira unânime de ensinar a ler é o método sintético. As letras, as sílabas e o valor sonoro das letras servem de ponto de partida para o entendimento das palavras.
1860	Desde os primeiros registros sobre o ensino da língua, a escrita é vista independentemente da leitura e como uma habilidade motora, que demanda treino e cópia do formato da letra por parte do aprendiz.
1876	O poeta João de Deus (1830-1896) lança a Cartilha Maternal. Defende a palavrção, modelo que mostra que o aprendizado deve se basear na análise de palavras inteiras. É um dos marcos de criação do método analítico.
1911	O método analítico se torna obrigatório no ensino da alfabetização no estado de São Paulo. A regra é válida até 1920, quando a Reforma Sampaio Dória passa a garantir autonomia didática aos professores.
1920	Inicia-se uma disputa acirrada entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos. Alguns professores passam a mesclar as ideias básicas defendidas até então, dando origem aos métodos mistos.

1930	O termo alfabetização é usado para determinar o processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita. Esta passa a ser considerada um instrumento de linguagem e é ensinada junto com a leitura.
1940	As primeiras edições das cartilhas Caminho Suave e Sodré são lançadas nessa década, respeitando a técnica dos métodos mistos, e marcam a aprendizagem de gerações.
1970	A linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação. O aluno deve respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens. Os gêneros não literários são incorporados às aulas.
1984	Lançamento do livro <i>Psicogênese da Língua Escrita</i> , de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A concepção de linguagem é modificada nessa década e influencia o ensino até hoje: o foco deveria estar na interação entre as pessoas.
1997	São publicados os PCNs pelo governo federal para todo o Ensino Fundamental, defendendo as práticas sociais (interação) de linguagem no ensino da Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018, com base nas fontes: Livro: *Os sentidos da alfabetização* de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) e nos PCNs (1997).

Esse breve panorama histórico mostra a evolução do ensino de LP, suas transformações e adequações no decorrer do tempo até a publicação dos PCNs, com destaque para o momento inicial de aprendizado da LP conforme nota-se pelas discussões sobre os diferentes tipos de métodos de alfabetização.

Mortatti (2000) aborda a história do ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização de crianças no Brasil desde o final do século XIX, com ênfase na situação paulista, propondo a divisão desse ensino em quatro momentos históricos que dão novo sentido à alfabetização, conforme o quadro 5.

De acordo com a autora o primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavrão e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico).

O segundo momento (1890 até meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos³.

O terceiro momento (meados dos anos de 1920 até o final dos anos de 1970) é evidenciado pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC⁴, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos.

³ Existem duas opções para o ensino da leitura e escrita: ou parte-se da parte para o todo, que são os métodos sintéticos, ou parte-se do todo para as partes, os chamados métodos analíticos. A partir desses métodos é possível delinear também como funcionam os métodos de alfabetização.

⁴ Lourenço Filho é um educador brasileiro que desenvolveu o teste ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, o quarto momento (meados de 1980 a 1994) é marcado pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista⁵ e os dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização.

Até a década de 1970, o processo de aprendizagem da LP, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consistia em fazer a criança aprender o sistema de escrita para ser considerada alfabetizada. Em seguida, tendo adquirido o domínio básico da língua, seria direcionada à produção de textos, com ênfase no ensino de normas gramaticais e leitura de obras clássicas, pré-determinadas no ambiente escolar. Por fim, a partir da década de 1980, o ensino deixou de ser visto como uma sucessão de etapas, e passou a ser entendido como um processo contínuo no percurso acadêmico do discente.

Ainda segundo os PCNs (1998), espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania, os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental visam levá-lo a:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

⁵ A perspectiva construtivista entende que o aprendizado se dá em conjunto entre professor e aluno, sendo o docente o mediador do conhecimento que os alunos já possuem, e deve criar condições para que o aluno vivencie situações e atividades interativas, nas quais ele próprio vai construir seus saberes.

- reafirmando sua identidade pessoal e social;
- Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (PCNs, 1998, pp.32-33)

Em consonância com as exigências do ensino de LP e independente do método utilizado no decorrer da história da referida disciplina, observa-se no que tange ao 6º ano escolar, um contingente expressivo de estudantes que atualmente mostram em avaliações escolares, o despreparo em sua alfabetização, distanciando-se do que está proposto para este nível de ensino, pois segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já para o segundo ciclo (BRASIL, 1997):

Espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Ter esse conhecimento construído possibilita que sua atenção se concentre mais em outras questões, do ponto de vista tanto notacional como discursivo. Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. (BRASIL, 1997, p. 80)

As orientações determinam os cuidados no desenvolvimento da autonomia do aluno, visando seu preparo leitor e escritor em sua escolarização. E para que isso ocorra, são propostas várias competências e habilidades para que se atinjam essas aprendizagens significativas e que estão definidas a seguir.

3.3 Competências e Habilidades

Para pensar em habilidades e competências tão exigidas na educação brasileira, faz-se necessário pensar em definições que as caracterizem e diferenciem.

De acordo com o dicionário Aurélio, a habilidade se refere “a característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade [...]” (FERREIRA, 2010).

A Matriz de Habilidades e Competências da Prova Brasil (BRASIL, 2008, p. 18) define que “habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades”.

Já a competência segundo o dicionário citado, refere-se à “capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista. [...]; capacidade de fazer alguma coisa; aptidão” (FERREIRA, 2010).

Conforme o pensador suíço, Philippe Perrenoud (1999, p. 30) "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Assim, na educação, define-se competência como uma qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo a capacidade, aptidão. O termo habilidade nos remete à aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. As habilidades estão associadas ao saber identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam a execução de uma ação.

Conclui-se que as habilidades estão relacionadas ao saber fazer e as competências são um conjunto de habilidades desenvolvidas e que caracterizam a execução de uma ação específica. Espera-se que os alunos cheguem ao EF II com um nível de conhecimento em leitura e escrita mais aprofundado, que lhes permita desenvolver as referidas competências e habilidades que são primordiais para esse seguimento de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), no intuito de propiciar aprendizagem aos alunos elaborou o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, concluído em 2011, sendo esse a orientação essencial para o trabalho do professor em sala de aula, com referências curriculares para os anos iniciais e anos finais do EF e para o EM. Nesse documento estão explicitados os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, as competências, habilidades, além dos conteúdos que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série.

Analisando o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2011), calcado nas exigências previstas nos PCNs, o trabalho dos docentes de Língua Portuguesa para o 6º ano, foco dessa pesquisa, deve seguir a tipologia narrativa em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita, centradas em variados gêneros textuais, para que os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades esperadas e detalhadas a seguir:

- Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, internet, etc;
- Selecionar textos para a leitura de acordo com diferentes objetivos ou interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefas, etc.);
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto;

- Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas;
- Inferir e reconhecer elementos da narrativa;
- Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo;
- Produzir texto com organização narrativa;
- Reconhecer e compreender a narratividade em imagens;
- Transpor textos de linguagem verbal para outras linguagens;
- Transpor texto de linguagem não verbal para outras linguagens;
- Criar estratégias para a apresentação oral de um projeto;
- Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores das narrativas policiais ou de enigma;
- Reconhecer características do gênero crônica narrativa;
- Produzir quadro-síntese com características do gênero crônica narrativa;
- Reconhecer traços característicos do gênero letra de música;
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto;
- Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para a elaboração de textos narrativos;
- Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo;
- Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens;
- Identificar problemas e criar soluções que possam ajudá-los a organizar projetos;
- Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projetos;
- Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor;
- Posicionar-se como agente de ações que contribuem para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade;
- Refletir sobre os critérios de seleção/leitura de livros, ampliando-os ou modificando-os a partir de discussões coletivas;
- Identificar problemas a partir da observação da realidade;
- Reconhecer elementos conotativos. (SÃO PAULO, 2011, pp. 43-53)

Já as competências descritas pelo Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2011) se referem à produção de textos exigida para o 6º ano escolar com foco nos seguintes aspectos:

- **COMPETÊNCIA I** – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto;
- **COMPETÊNCIA II** – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão;
- **COMPETÊNCIA III** – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto;
- **COMPETÊNCIA IV** – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa. (SÃO PAULO, 2011, pp. 43-53)

A SEE definiu ainda as matrizes de referência para o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) cujos resultados permitem a

construção de indicadores para o monitoramento da qualidade da aprendizagem em cada ano e série de escolaridade e nos componentes curriculares avaliados no ano de sua aplicação.

No documento intitulado Matriz de Avaliação Processual (2016) foram definidas as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Essas matrizes explicitam os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar, e constituem alvo de elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), sendo usadas bimestralmente nas redes estaduais de ensino.

A Matriz de Avaliação Processual para o ensino de LP do 6º ano escolar é dividida em quatro bimestres por conteúdos, situações de aprendizagem (competências/habilidades) e avaliação processual/habilidades, conforme apresentados nos anexos A, B, C, D, E e F, além dos dois semestres referentes ao 5º ano do EF I, de acordo com os anexos G e H. Tais matrizes têm o intuito de sinalizar os percursos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem ser assegurados aos estudantes paulistas ao longo da Educação Básica.

Os conteúdos de LP para o 6º ano estão divididos em situações de aprendizagens propostas no material *São Paulo Faz Escola*⁶, Caderno do Aluno. Evidencia-se também os conteúdos previstos para o 5º ano do EF I da rede estadual. Assim, a análise e comparação das habilidades e competências determinadas para esses anos escolares pode sinalizar os ajustes e desajustes nesta ruptura de ensino entre EF I e II.

Pensando nas recentes alterações, aprovada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes precisam desenvolver durante nos diferentes Ciclos, de forma progressiva. Esse documento deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2018) afirma que esse componente

[...] dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma

⁶ O Programa *São Paulo Faz Escola* tem como objetivo unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais e é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula, visando garantir uma base comum de conhecimento e competências para professores e alunos.

finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65)

Em relação ao texto no ensino de LP, a BNCC (2018) enfatiza que

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, pp. 65-66)

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC estão interligadas, desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, já expressas na LDBEN (1996). Seguem abaixo as dez competências gerais propostas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, pp. 08 – 10)

O desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC (2018, p. 58) estimula “o pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação”.

Frente a essas orientações explicitadas, a BNCC (2018) evidencia preocupação em desenvolver competências fundamentais nas escolas brasileiras, que incluam desde a valorização do conhecimento, das manifestações culturais e artísticas, das diversidades de saberes, como também o pleno desenvolvimento estudantil do ato investigativo, baseando-se em fontes confiáveis, por meio do domínio das diferentes linguagens para expressar-se com autonomia e reflexão. Nesse sentido, a disciplina de LP precisa articular seus saberes e formas de ensino para cumprir as determinações legais e atender as necessidades discentes com maior eficácia.

Diante da análise de vários documentos oficiais, nota-se que o ensino atual da disciplina de LP focaliza a prática cotidiana e mescla atividades de fala, leitura e produção de textos de forma contextualizada, conforme se depreende da leitura dos PCNs (1998), do Currículo do Estado de São Paulo (2011), da Matriz de Avaliação Processual (2016) e também da BNCC (2018). Pensando em todas as competências e habilidades explicitadas,

indagamos de como seria possível desenvolvê-las sem que o aluno tenha o domínio necessário da leitura e escrita ou como os professores envolvidos com o 6º ano podem trabalhar para que tais aquisições possam acontecer.

São questionamentos que exigem possíveis apontamentos mediante referenciais teóricos e pesquisas realizadas que ajudarão a equipe escolar superar tais desafios presentes nas salas de aulas e que não podem ser negligenciados pelos docentes envolvidos com estes alunos que se encontram na transição de segmentos e permanecem desorientados e longe de estarem plenamente alfabetizados para sua autonomia estudantil.

Apresentados os aspectos legais do ensino, o panorama do ensino de Língua Portuguesa no país e suas habilidades e competências imprescindíveis, trazemos na seção 4 o contexto da pesquisa realizada acompanhado das decisões metodológicas e dos focos de análise estabelecidos para atingir os propósitos desse estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

Esta seção apresenta as etapas da pesquisa contemplando, inicialmente, o percurso metodológico realizado para obtenção dos dados do estudo, o que envolveu análise de documentos, elaboração de questionário com docentes de LP, seleção dos participantes, formação de grupo de trabalho, elaboração de atividades para alfabetização.

Na sequência, descreve-se o contexto de realização da pesquisa contendo informações sobre a escola, professores e alunos, bem como, a organização do trabalho do grupo de docentes para adaptação de atividades de alfabetização aos alunos que precisam de um direcionamento mais específico para superarem as defasagens de leitura e escrita. Finaliza-se essa seção com a apresentação dos eixos de análise estabelecidos até o momento.

Vale informar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA sob o parecer número 2.489.186/2018.

4.1 Percurso metodológico

Essa pesquisa objetivou analisar as experiências e o trabalho desenvolvido por um grupo colaborativo de professores de Língua Portuguesa frente à defasagem de alfabetização dos alunos do 6º ano.

Para atingir tal objetivo as decisões metodológicas compreenderam procedimentos diversos considerando a natureza da abordagem qualitativa adotada nesse estudo, por trazer a possibilidade de compreensão do ambiente a ser pesquisado, de promover o diálogo entre pesquisador e sujeitos favorecendo uma melhor análise dos dados obtidos, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994). Além disso, é importante ressaltar o caráter colaborativo da presente pesquisa conforme definido na seção anterior.

Este estudo preenche as características de uma investigação qualitativa mencionadas pelos autores, pois: os dados foram coletados diretamente do ambiente escolar, tendo os alunos do 6º ano do EF II, os professores de LP e as professoras participantes do grupo colaborativo como fontes diretas; os resultados obtidos foram descritos e analisados, com base nos fundamentos teóricos adotados. Selecionamos procedimentos que permitiram considerar as experiências do ponto de vista dos informadores mencionados, outra característica apontada por Bogdan e Biklen.

Lüdke e André (1986) reforçam ainda que o conceito de pesquisa qualitativa pode ser apresentado segundo princípios básicos que norteiam este trabalho:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos (...) o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. (...) o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (...) (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, pp. 11-13)

Todas essas reflexões foram levadas em consideração no decorrer da pesquisa. A metodologia compreendeu os seguintes procedimentos/instrumentos para a coleta de dados detalhados na sequência.

Critérios para a seleção da escola e dos participantes da pesquisa

Seleção da escola: de acordo com o exposto na introdução dessa pesquisa meu percurso profissional é marcado pela atuação em escola pública estadual com o 6º ano escolar do Ensino Fundamental, Ciclo II e pela busca de aprimoramento no que tange à alfabetização, por ter a cada ano recebido um número expressivo de alunos com defasagem na alfabetização. Decidida a desenvolver junto aos professores de LP um trabalho para sanar as dificuldades dos alunos, a escola alvo da pesquisa é o próprio local de trabalho da pesquisadora. Ainda que se reconheça os riscos de se realizar uma pesquisa na mesma instituição em que se atua devido à familiaridade com as situações e pessoas, tal ocorrência pode ser controlada quando se delimita claramente os propósitos de se realizar uma investigação no interior do próprio local de trabalho e, principalmente, tendo como respaldo os cuidados necessários ao pesquisador conforme explicitam Bogdan e Bicklen ao indicarem que “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (BOGDAN E BICKLEN, 1994, p.75). Além disso, a equipe gestora incentivou a realização dessa pesquisa por atender a uma necessidade já identificada, sendo importante a parceria entre universidade e escola. Assim sendo, a UE alvo da pesquisa é de ensino público estadual localizada em um bairro periférico de um município do interior paulista.

Seleção dos sujeitos

Professores: por meio de conversas preliminares com professores de LP da escola alvo da pesquisa e de outras unidades escolares, que atuam ou já atuaram no 6º ano escolar para expor a intenção de pesquisa possibilitou selecionar oito docentes. Dentre esses docentes, duas professoras voluntariamente se dispuseram a participar do grupo de trabalho junto com a pesquisadora. Os demais professores não estavam atuando no momento nos 6ºs anos para fazer parte desse grupo, mas aceitaram responder ao questionário que propiciou obter informações relacionadas à experiência como especialista em LP por atenderem alunos com defasagem de aprendizagem.

Alunos: foram selecionados inicialmente vinte alunos do 6º ano do EF II com defasagem de alfabetização, conforme já atestada pelas avaliações diagnósticas de leitura e escrita realizadas pelos professores, em atendimento à solicitação da equipe pedagógica da escola e da diretoria de ensino, no início do ano letivo. Destes vinte alunos, apenas seis participaram da pesquisa, pois os demais desistiram por terem faltado muito durante os primeiros encontros, outros não quiseram participar por motivações pessoais (vergonha talvez ou falta de crença nas próprias capacidades, como também dificuldades ou falta de valorização das atividades de leitura e escrita) e ainda alguns deles não tiveram a autorização dos pais conforme apêndice que deveria ser assinado como consentimento de participação nesse estudo. Essa não adesão à participação da proposta de intervenção por alguns alunos poderia ter sido corrigida caso o responsável fosse chamado na escola novamente e pudesse ter sido explicado com maiores detalhes o intuito das atividades que seriam aplicadas pelas professoras. Essa falta de participação expressa também os obstáculos que precisam ser superados para a aplicação de ações no ambiente escolar.

Instrumentos / Procedimentos

Questionários - Considerando que a pesquisa pretende identificar a experiência, os materiais e estratégias utilizadas por oito professores do 6º ano escolar para atenuar a defasagem de alfabetização dos alunos, elaborou-se um questionário para todos os professores de LP (Apêndice E) contendo questões abertas (que possibilitam mais autonomia nas respostas) sobre tais apontamentos, além de informações sobre o perfil profissional e atuação em sala de aula e ainda outro questionário (Apêndice F) exclusivamente para o grupo colaborativo.

Registro dos encontros e das discussões com o grupo de professoras - Foram alvo de registros escritos os encontros quinzenais realizados durante o período de fevereiro a junho de 2018, com duas professoras de LP do 6º ano escolar, participantes do grupo colaborativo, para a organização, adaptação, discussão e análise de atividades específicas de alfabetização no que tange à leitura e escrita para alunos do EF II com defasagem de alfabetização. As discussões e socialização de dificuldades, dúvidas e aspectos bem sucedidos na aplicação das atividades, bem como programar novas ações que possibilitassem aos alunos avançar nessa etapa escolar também foram registrados pela pesquisadora em caderno de campo para posterior análise.

Documentos

Consulta a diferentes fontes: livros didáticos, livros de literatura infantil, PCNs de Língua Portuguesa, Coleção Ler e Escrever, Coleção de Alfabetização com jogos da Editora Fundamentos, textos obtidos em sites educacionais específicos visando à elaboração de atividades direcionadas à alfabetização.

Atividades dos alunos: foram solicitadas e analisadas as atividades produzidas pelos seis alunos participantes da pesquisa durante a mediação das docentes para minimizar a defasagem de alfabetização e verificar se houve algum progresso no período observado. Tais atividades compreenderam: leitura de diferentes gêneros textuais para observação de sua composição; atividades de escrita para reconhecimento de letras, sílabas, palavras; uso de jogos para estímulo leitor; exercícios com frases; entre outros. Os nomes dos alunos não constaram nos documentos para garantir o sigilo das informações obtidas.

Análise dos dados

Os dados obtidos com procedimentos/instrumentos da pesquisa foram organizados nos seguintes focos de análise: a) Voz dos professores de LP, b) Proposta de Intervenção para a defasagem de leitura e escrita, c) Execução da proposta de intervenção, d) Atividades aplicadas pelas professoras do grupo colaborativo, e) Avaliação da proposta de intervenção, f) Resultados percebidos pelas professoras sobre a participação dos alunos, g) Voz das

professoras sobre a participação no grupo colaborativo. Tais focos serão analisados com o aprofundamento dos apoios teóricos na seção 5.

Foram organizados quadros síntese para a apresentação dos principais resultados da pesquisa. As informações obtidas com os questionários feitas com os professores de LP auxiliaram no entendimento da prática pedagógica voltada para o ensino da leitura e escrita de alunos que requerem atenção especial no 6º ano para suprir sua defasagem e colaborar para seu avanço escolar.

No que se refere às atividades específicas para a alfabetização, ressalta-se que o interesse da pesquisadora foi o de buscar junto a esse grupo de trabalho colaborativo modos de agir para que os professores de LP se sintam mais preparados para lidar com as dificuldades de alfabetização apresentadas pelos alunos que se encontram no 6º ano escolar.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A autorização da direção da escola foi obtida, conforme Apêndice A.

A referida escola funciona em dois períodos, o matutino atende as turmas do 8º e 9º ano, bem como da 1ª série e 2ª série do Ensino Médio. O período vespertino abriga turmas do 7º ano e 6º ano, totalizando 12 (doze) salas de aula por período. Há seis turmas de 6º ano, totalizando uma média de 210 alunos, em torno de 35 alunos frequentes, considerando desistências, bem como transferências no decorrer do ano letivo pesquisado.

Quanto ao espaço físico, a escola é bem estruturada e possui rampas que foram construídas para dar acessibilidade, sendo cobertas e planejadas. Possui ainda quadra esportiva coberta e pintada. Nos finais de semana é frequentada por moradores do bairro para realização de diversas atividades físicas e culturais por funcionar a Escola da Família. Há um laboratório de informática disponível, com uma média de 25 computadores, para o uso dos professores com a colaboração da coordenadora, devendo ser previamente solicitado. O *datashow móvel* fica à disposição e seu manuseio deve priorizar as situações de aprendizagens previstas no material proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo (2011).

A biblioteca é ventilada e possui um acervo adequado com clássicos variados e em quantidade suficiente para manuseio dos estudantes. Em geral, esse espaço não é bem aproveitado, pois a falta de funcionários (somente uma funcionária para atendimento esporádico nesse ambiente leitor) dificulta o acesso constante dos discentes. Além disso, esse

lugar é ocupado com outros materiais didáticos que estão no estoque da escola e dificultam a visita dos alunos. A coordenação tem se mobilizado para resolver tal problemática.

No que se refere à equipe gestora a escola possui uma diretora, vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, além de um vice-diretor da escola da família e uma mediadora escolar. Conta ainda com agentes de organização escolar, que se distribuem em serviços de secretaria e inspetoria de alunos.

Sujeitos

Alunos do 6º ano

Participaram da pesquisa seis alunos, todos provindos de 5^{os} anos do EF I do município, que foram identificados na avaliação diagnóstica aplicada para as seis turmas dos 6^{os} anos do EF II da escola pública estadual selecionada com defasagem na alfabetização. Esses seis alunos, sendo quatro meninos (A1, A3, A4, A6) e duas meninas (A2, A5), eram provenientes das turmas dos 6^{os} anos e realizaram atividades de alfabetização propostas pelas professoras com o auxílio da pesquisadora.

A justificativa de escolha desse nível escolar reside no fato dos alunos ingressarem no EF II sem terem consolidado adequadamente o processo de alfabetização, distantes portanto do que se espera atingir no 6º ano escolar, ou seja, domínio da leitura e escrita, para que compreendam e interpretem os textos previstos nas orientações curriculares.

Os alunos foram convidados pela pesquisadora para participar da pesquisa e após concordarem assinaram o Termo de Assentimento (TA) (Apêndice B), acompanhado pela anuência de seus pais autorizando os filhos a participarem da pesquisa, por meio de preenchimento do TCLE – PAIS (Apêndice C).

Os pais foram informados sobre a pesquisa em reunião agendada pela escola, com anuência da direção da escola e por meio de comunicado escrito enviado pelo aluno participante.

Os alunos selecionados apresentaram dificuldades relacionadas desde a escrita do próprio nome até a elaboração de frases e palavras solicitadas, além de falta de compreensão de exercícios propostos, para as atividades propostas que envolveram o preenchimento de cabeçalho, leitura de parlendas e cantigas, escrita de lista de palavras ditadas, interpretação de texto informativo, segmentação de frase e produção de carta, conforme Apêndice G.

Vale ressaltar que na transição de etapas escolares entre EF do Ciclo I para o Ciclo II, os professores se deparam em suas turmas com alunos egressos de cinco escolas do município pertencentes ao bairro que se localiza a escola alvo da pesquisa. Nesse sentido as turmas, no caso dos 6º anos, são compostas de forma aleatória com alunos que se encontram em diferentes condições de aprendizagem e, além disso, trazem marcas de rupturas notadas pela falta de vínculo entre colegas de diferentes escolas, pela presença de muitos professores, tempo de duração encurtado das aulas devido à inclusão de várias disciplinas e conteúdos entre outros fatores que acentuam as dificuldades com essas turmas.

Ainda no decorrer das duas primeiras semanas de aula, como avaliação diagnóstica, foi realizado o acompanhamento pelos professores de LP das atividades realizadas pelos alunos e registradas nos cadernos, com observação da organização, caligrafia, paragrafação, leitura de pequenos trechos, identificação de letras maiúsculas e minúsculas bastão e cursiva, para melhor detecção das dificuldades trazidas de anos anteriores, sendo essa uma prática frequente desses docentes que atuam nesse segmento escolar.

No que tange à execução da proposta de intervenção, os alunos realizaram atividades específicas de alfabetização semanalmente, em sala reservada para isso e com autorização da direção, no decorrer de três meses do primeiro semestre de 2018, perfazendo um total de 12 encontros já programados e foram avaliados processualmente pelas professoras para acompanhar os avanços obtidos e o que faltava ser superado.

Essa situação também foi alvo de estudo de Dias da Silva (1997) que analisou as então chamadas turmas de 5^{as} séries escolares (atualmente 6^{os} anos) e evidenciou que esses alunos chegam com poucas habilidades básicas e muitas “pesquisas revelaram que a maioria dos professores considera a 5ª série como ‘a mais difícil de se trabalhar’, na qual grandes dificuldades são rotineiramente vividas e parcamente enfrentadas de fato” (DIAS DA SILVA, 1997, p. 13).

A autora enfatiza ainda que

Quinta série é passagem. Porém, *passagem sem rito...* Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores. Passagem que desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professores “primários” e “secundários”, da 4ª e das 5ª séries. Passagem sem ponte. *Mais ruptura que continuidade...* (DIAS DA SILVA, 1997, p. 126, Grifo da autora).

Essas reflexões feitas por Dias da Silva (1997) reforçam a preocupação desta pesquisa ao analisar as rupturas que comprometem tanto o trabalho dos professores como a

aprendizagem dos alunos no 6º ano escolar e que precisam ser levadas em consideração para um melhor encaminhamento das possibilidades de superação no ensino para esses estudantes.

Professores de Língua Portuguesa

Participaram da pesquisa oito professores de língua portuguesa que já atuaram em 6º ano, doravante P1 a P8. Sendo P1 e P2 (participantes do grupo colaborativo e estavam ministrando aulas na referida escola no ano da realização deste trabalho) e P3 – P4 – P5 – P6 – P7 – P8 auxiliaram por meio de suas reflexões profissionais nessa pesquisa.

Todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) para participar da pesquisa após serem informados dos objetivos e dos riscos e benefícios advindos de sua participação, como também sobre a possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e além de solicitar esclarecimentos à pesquisadora sempre que necessário.

Professoras do 6º ano escolar participantes do grupo colaborativo

Conforme mencionado acima, participaram da pesquisa duas professoras (P1 e P2) de LP da escola que atuam no 6º ano escolar que juntamente com a pesquisadora fizeram parte de um grupo de trabalho colaborativo para desenvolver uma proposta de intervenção direcionada a alunos com defasagem de alfabetização.

A professora 1 doravante (P1) é formada em Letras (Português e Inglês), desde 2008, sendo titular de cargo de língua inglesa desde 2012. Em 2015 removeu-se para a UE pesquisada, além da jornada de inglês completa sua carga horária com português. Esta docente não possui formação em Pedagogia.

No que se refere à professora 2 doravante (P2) também é formada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. Ministra aulas na referida escola há nove anos, mas como titular de cargo de Língua Portuguesa há três anos.

Ambas as docentes, além de atuarem na escola alvo da pesquisa, também lecionam em outra unidade escolar pública estadual para compor sua jornada de trabalho.

Já a professora pesquisadora possui formação em Letras (Português, Espanhol) e Pedagogia. Ministra aulas há nove anos, sendo que há seis anos é titular de cargo de Língua Portuguesa e leciona na unidade pesquisada.

Foram realizados encontros na escola do grupo de professoras com a pesquisadora na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para a organização, adaptação e elaboração das atividades, discussão e socialização de dificuldades, dúvidas e aspectos bem-sucedidos na aplicação das atividades alfabetizadoras que possibilitassem aos alunos participantes da pesquisa avançar nessa etapa escolar. Foram realizados no decorrer do ano letivo de 2018 oito encontros do grupo colaborativo.

Para reflexão coletiva do grupo, as discussões foram centradas nos textos de Soares (2003, 2004, 2006, 2013, 2016) e Carvalho (2002, 2008), explicitados na próxima seção, além de materiais diversificados de alfabetização.

As docentes e a pesquisadora, cada uma dentro de sua hora livre previamente definida para aplicação da proposta de intervenção (no mesmo turno de aula dos alunos – devido às dificuldades de presença no contraturno), aplicaram as atividades organizadas para os alunos, uma vez por semana, durante 50 minutos cada encontro, na biblioteca da escola, disponibilizada pela direção.

Em relação à direção da Unidade Escolar, as ações pelo grupo colaborativo de professoras foram aceitas, sendo incorporadas ao Plano de Ação da escola, dispondo de recursos e materiais para realização da proposta de intervenção.

Riscos e Benefícios

A coleta de dados ocorreu no ambiente escolar, com o consentimento da direção da escola.

No tocante aos alunos, foram orientados que caso sentissem qualquer constrangimento durante a realização das atividades propostas seriam acolhidos e auxiliados, sendo esclarecida a importância das informações fornecidas para melhorar o trabalho docente no ensino da LP para superarem as dificuldades de alfabetização no 6º ano. Seus pais também assinaram um TC com informações sobre a pesquisa e estiveram livres para autorizá-los ou não. Foram esclarecidas as dúvidas que eles porventura apresentaram para que não houvesse quaisquer mal-entendidos sendo informados ainda que poderiam interromper a participação a qualquer momento sem que fossem prejudicados.

No caso dos professores, os mesmos cuidados foram tomados no sentido de esclarecer sobre a importância de suas participações, oferecendo informações com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho coletivo de professores de LP frente à defasagem na alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender como ocorre o processo de aprendizagem da

leitura e escrita. Saliou-se ainda sobre os objetivos, riscos e benefícios advindos de sua participação. Estavam cientes da possibilidade de interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e poderiam solicitar esclarecimentos ao pesquisador sempre que necessitassem.

Dentre os benefícios, este estudo ofereceu à pesquisadora oportunidade de entender como atuam os professores de LP quando faltam requisitos básicos aos alunos que já estão cursando o 6º ano e ainda não dominam o sistema da leitura e escrita.

Esta pesquisa contribuiu também para uma produção de conhecimento importante sobre as diversificadas formas de intervenção, seus métodos, práticas e necessidade de adequação ao ano/série que o aluno se encontra pela defasagem atestada nas avaliações.

Dentre os benefícios diretos para os alunos, destacamos a proposição de atividades que conciliaram a aprendizagem do sistema fônico e escrito, desenvolvendo capacidades de compreensão da língua portuguesa. Os alunos também foram beneficiados com o retorno dos resultados e a orientação de outras ações necessárias para aprimorar sua aprendizagem e encaminhá-los ao letramento efetivo.

Os benefícios para os professores referiram-se principalmente à oportunidade de obter conhecimento sobre as formas de alfabetização, suas aplicações, já que estes docentes, em sua graduação, enquanto especialistas no ensino de LP, não usufruíram de formação específica em alfabetização dentro de sua grade curricular para atuar com problemas na aprendizagem e desenvolvimento da língua materna.

Esperou-se descobrir efetivamente se essa proposta de intervenção de professores de Língua Portuguesa reduziu as dificuldades de alunos no que tange aos requisitos básicos de leitura e escrita, considerando que os docentes devem se envolver no enfrentamento dos problemas de alfabetização, com reflexão de suas práticas pedagógicas, propondo assim possíveis alternativas para minimizar essa defasagem.

Em síntese, essa seção explicitou o percurso metodológico e o contexto da pesquisa para compreender os sujeitos participantes, a Unidade Escolar e sua realidade para uma significativa apreciação dos dados coletados. Assim, a seção 5 traz a análise e discussão dos resultados, por meio das vozes dos professores de LP para refletir sobre suas experiências e atuações frente às dificuldades no 6º ano escolar; a proposta de intervenção realizada pelo grupo colaborativo, destacando as atividades desenvolvidas e materiais utilizados; e por fim a voz das professoras participantes do grupo na modalidade colaborativa, com importantes contribuições para superação dos desafios a serem enfrentados por toda equipe escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Essa seção apresenta a análise e discussão de alguns resultados obtidos e organizados em três momentos: o primeiro se refere aos dados dos questionários (Apêndice E) aplicados aos professores de Língua Portuguesa que lecionam ou já lecionaram essa disciplina nos 6^{os} anos, para refletir sobre as formas de enfrentamento dos problemas de alunos com defasagens de leitura e escrita que chegam nesse ano escolar e precisam acompanhar os conteúdos que estão previstos nos documentos oficiais. No segundo momento são explicitadas as ações de intervenção realizadas pelo grupo colaborativo, destacando as atividades desenvolvidas e materiais utilizados com os alunos para suprir as dificuldades de leitura e escrita e finaliza-se, o terceiro momento, com a voz das professoras participantes da proposta (Apêndice F) que avaliam a intervenção realizada e o trabalho efetivado nessa modalidade colaborativa.

5.1 Voz dos professores de Língua Portuguesa

Nesse item salientamos a importância de ouvir os professores na questão das tentativas de superarem defasagens dos alunos na leitura e na escrita, pois se considera que os docentes possuem e adquirem saberes decorrentes de sua prática profissional.

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 212) a noção de saber “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser”.

Assim sendo, os professores participantes da pesquisa discorreram sobre as suas práticas pedagógicas em LP ao responderem o questionário, que foi previamente agendado na própria escola, em sala reservada no horário de ATPC, com o consentimento da direção e durou aproximadamente 50 minutos.

As respostas ao questionário indicaram vários aspectos ligados ao trabalho docente, desde a formação profissional até a superação de dificuldades na atuação com os 6^{os} anos escolares. Os dados foram agrupados e apresentados em tabelas e quadros para melhor compreensão do leitor.

A primeira pergunta foi sobre a formação do professor, e se a mesma foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de atuar frente às adversidades de alfabetização que os alunos apresentam.

Tabela 2 - Formação profissional dos professores participantes da pesquisa

Curso de Formação	Resultado
LETRAS	8 (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
PEDAGOGIA	7 (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)
OUTRAS FORMAÇÕES	1 (P5)

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

Nota-se na Tabela 2 que os oito professores são formados em Letras e sete também possuem formação em Pedagogia. O professor P5 além de formação em Letras e Pedagogia possui formação em Psicologia. No entanto, tanto a formação em Letras quanto em Pedagogia parece não trazer a experiência necessária para lidar com as turmas com dificuldades de leitura e escrita.

Em relação à segunda pergunta, a tabela 3 expressa os graus de satisfação desses professores em relação a sua própria formação.

Tabela 3 - Considerações sobre a formação profissional

Satisfação/Insatisfação	Resultado	Motivos
SATISFEITO	1 (P4)	Porque vivenciou estudos e práticas que contribuíram para formação profissional.
PARCIALMENTE SATISFEITO	7 (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8)	Conhecimentos obtidos na faculdade foram importantes para formação pessoal, porém alegam que faltou didática para o enfrentamento de conflitos.
INSATISFEITO	0	-----

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

De oito professores que responderam à pergunta sobre a satisfação profissional, conforme apresentado, apenas o professor P4 mostrou-se plenamente satisfeito com a sua formação. Quanto ao item “parcialmente satisfeito”, fica claro que os outros sete docentes têm a percepção da formação como noções teóricas básicas e gerais das disciplinas relacionadas à área de atuação, porém evidencia-se nos motivos explicitados a falta de formação adequada para enfrentamento de conflitos e sobre como atuar didaticamente para resolver a defasagem apresentada pelos alunos.

Nesse sentido, Marcelo (2009) enfatiza que os professores se desenvolvem por meio de conhecimentos para a prática, por meio dos conhecimentos dos conteúdos e das teorias adquiridas na formação; conhecimento na prática, que se volta para a investigação sobre aprender a ensinar, fazer a autorreflexão do próprio trabalho e da didática utilizada; e o conhecimento da prática, que torna o professor investigativo, envolvido com seu trabalho e

com projetos escolares que possibilitam modificações na escola. Mesmo que a formação não tenha sido suficiente para a atuação profissional, a vivência e a busca constante de desenvolvimento profissional aliado ao trabalho participativo possibilitam suprir essas lacunas no trabalho docente.

A terceira pergunta foi sobre as atividades propostas pelos professores para os alunos que não sabem ler e escrever com autonomia. O quadro 6 apresenta as respostas dos docentes.

Quadro 6 - Considerações sobre atuação frente às dificuldades de alfabetização

Professores	Resposta
Professor (P1) (Participante do grupo colaborativo)	<i>Trabalho com duplas ou grupos produtivos. Faço adaptações em algumas atividades para que o aluno desenvolva sozinho e em outras situações eu atuo como escriba. A aplicação de atividades de leitura e escrita aponta para o aluno caminhos para a resolução de problemas, pois ele se espelha em um leitor.</i>
Professor (P2) (Participante do grupo colaborativo)	<i>Proponho atividades diversificadas, tais como atividades de contar histórias e pedir ao aluno para que reconte oralmente ou através de imagens. Aplico atividades impressas diversas de leitura e escrita e peço auxílio da família para contribuir com o processo. A prática de leitura e escrita é importante porque desperta o interesse dos alunos para leitura e conseqüentemente para escrita, além de poder acompanhar o progresso individual de cada um deles.</i>
Professor (P3)	<i>Sempre com a ajuda dos colegas alfabetizadores aplico leitura e escrita compartilhada.</i>
Professor (P4)	<i>Trago atividades como ditados e cópias, sempre buscando o mesmo campo semântico com quantidades diferentes de sílabas. Aplico leitura e desafios acompanhando o avanço do aluno. Peço que escrevam sobre o que entenderam e faço construções de diálogos em duplas para poder apresentar aos colegas.</i>
Professor (P5)	<i>Não tenho atividades específicas. Geralmente uso ferramentas como o alfabeto móvel, livros didáticos, jogos interativos, jogos de alfabetização na internet, retirados da Plataforma de Ensino Novo Mais Educação.⁷</i>
Professor (P6)	<i>Trabalho em parcerias entre os alunos e estímulo particular junto a minha mesa quando possível. Leitura eu realizo sempre, com atividades fora do ambiente da classe, geralmente no pátio.</i>
Professor (P7)	<i>É um grande desafio. Sempre que possível aplico atividades do programa Ler e Escrever da SEE. Em todas as aulas é realizada leitura por mim, professora e alunos, usando estratégias leitoras. Procuro levá-los a refletir sobre a língua e os desafios em graus de dificuldade.</i>
Professor (P8)	<i>Baseio-me em temas da aula que os outros alunos estão vendo, e trago atividades com menor complexidade para que eles possam desenvolver. Sempre que possível realizo atividades de ditado com autocorreção que trazem melhor resultado.</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

⁷ Plataforma de Ensino Novo Mais Educação: foi implementada em 2017, por meio de articulação institucional e cooperação entre as redes de ensino e com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC. Busca melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública.

Todos os professores almejam atividades diferenciadas que sejam positivas para os estudantes se desenvolverem, e nessas vozes percebe-se um esforço desses docentes em não ignorarem a situação dos alunos com defasagens na aprendizagem ao proporem atividades de leitura e escrita, seja por intermédio de atividades diversificadas, ditados, vocabulário de mesmo campo semântico ou mesmo plataformas de aprendizagem que possibilitem retomadas da estrutura da língua, sempre realizando essas práticas por meio de trabalhos em duplas e por meio de leitura compartilhada em sala de aula, que são mencionados em várias pesquisas relacionadas à alfabetização, conforme enfatizada no mapeamento bibliográfico e os aportes teóricos dessa pesquisa.

Conforme já mencionado sobre a formação desses docentes, ainda que possuam formação específica em LP e Pedagogia, constata-se que não está ainda desenvolvido na disciplina de LP para o 6º ano, um direcionamento de trabalho para desenvolver as habilidades e competências previstas no currículo oficial de modo a propiciar a aprendizagem dos alunos frente às dificuldades na leitura e escrita.

Vale destacar o que aponta Soares (2013) ao afirmar sobre a importância da formação do alfabetizador

[...] – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2013, p. 24)

Embora a autora se dirija aos professores alfabetizadores, suas observações são pertinentes ao professor de LP que encontra o desafio de conduzir os alunos em processo de superação das dificuldades relacionadas à alfabetização. Assim, conforme explicita Soares (2013), os professores precisam tornar-se mais autônomos no sentido de conscientemente recorrer a metodologias e recursos didáticos adequados a cada situação.

Assim, a voz desses docentes contribui para reafirmar o propósito da presente pesquisa, ou seja, a necessidade de desenvolver uma proposta de intervenção organizada por um grupo colaborativo de professores de LP para o atendimento dos alunos do 6º ano escolar que não se encontram plenamente alfabetizados. Por esse motivo, no item a seguir, destacamos a proposta de intervenção realizada como forma de superação dos desafios encontrados neste ano escolar.

5.2 Proposta de Intervenção do grupo colaborativo de Língua Portuguesa

Nesse segundo momento destinado à análise e discussão dos resultados obtidos com a execução da referida proposta de intervenção, retomam-se as etapas realizadas, e que estão apresentadas na sequência:

- Reunião de planejamento anual com a equipe técnica para exposição da proposta de intervenção aos professores;
- Seleção de professores de LP para participar do grupo colaborativo;
- Avaliação Diagnóstica dos alunos (leitura e escrita);
- Análise dos resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica dos alunos;
- Seleção dos alunos para participarem do projeto e reunião com os pais;
- Elaboração, adaptação, preparação de material didático (alfabeto móvel, banners com família silábica, jogos, atividades, cartazes com diferentes gêneros textuais);
- Execução da proposta de intervenção pelo grupo colaborativo.

Vale lembrar que parte dessas etapas já foram explicitadas na seção 4, ao detalhar os procedimentos e o contexto da pesquisa. O próximo item trata da elaboração e execução da proposta por parte do grupo colaborativo.

5.2.1 Encontros realizados pelo grupo colaborativo

Para execução da proposta houve a necessidade de realizar vários encontros com o grupo colaborativo, intencionando o planejamento das atividades e troca de informações sobre o trabalho com os alunos, conforme o quadro que segue:

Quadro 7 - Encontros do grupo colaborativo

Encontros	Data	Objetivos
1º Encontro	Planejamento Escolar (fev/2018)	Organização da proposta
2º Encontro	06/03/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
3º Encontro	20/03/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
4º Encontro	03/04/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
5º Encontro	17/04/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
6º Encontro	08/05/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
7º Encontro	22/05/2018 ATPC / Intervalo	Troca de informação sobre a proposta
8º Encontro	24/06/2018 ATPC / Intervalo	Reflexão sobre a proposta

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

Nota-se que foram oito encontros realizados quinzenalmente, no período de fevereiro a junho do primeiro semestre de 2018, com duração de 50 minutos cada um, para o estudo de textos referentes à alfabetização, para a elaboração e organização de atividades, para a troca de informações sobre os materiais consultados e aplicação da proposta.

As duas professoras de LP participantes do grupo colaborativo (P1 e P2), conjuntamente com a pesquisadora realizaram nesses encontros as seguintes ações:

- A partir do resultado da avaliação diagnóstica dos alunos que detectou dificuldades na ortografia, no uso de sílabas complexas, na organização, coerência, leitura e compreensão textual, foram definidas metas a serem desenvolvidas;
- Cada professora trabalhou semanalmente com atividades de leitura e escrita com dois alunos de sua turma de 6º ano já selecionados e que eram participantes dessa pesquisa. A professora P1 realizou o trabalho com os alunos A1 e A2, a P2 com os alunos A3 e A4 e a pesquisadora com os alunos A5 e A6;
- Para execução das atividades juntos aos alunos cada professora utilizou o espaço disponível (biblioteca) em sua hora livre (1 hora semanal) no período de aula do aluno, com autorização da direção e do docente da sala de aula regular;
- As atividades propostas foram pensadas a partir do cotidiano e de acordo com os interesses dos alunos, bem como apresentadas por meio de materiais diversificados com recursos gráficos que motivassem a leitura e a escrita;
- Foram realizadas visitas ao acervo da biblioteca escolar para empréstimos de livros e gibis para leitura em casa como atividade complementar;
- Foi realizada também a organização do material, sendo disponibilizado em caixa própria a ser utilizado pelo grupo: pastas com cópias de atividades elaboradas pelas professoras, livros de literatura, gibis, alfabetos móveis, jogos de alfabetização, *banners* de letras e de gêneros textuais. Na caixa também estavam os materiais de consumo como lápis, canetas, borrachas, papel sulfite para aplicação das atividades;
- Para sanar as dificuldades encontradas na ortografia e no uso de sílabas complexas foi utilizado o alfabeto móvel, além de *banner* com explicitação das famílias silábicas simples e complexas para visualização e prática oral constante no decorrer das aulas;
- Foram utilizados jogos para adivinhação de palavras e frases, dominó de palavras, montando vocábulos, jogo da memória, apresentação do alfabeto por meio de propaganda, além de materiais que trouxeram a análise textual de carta, envelope, jornal, convite, por estarem presentes no cotidiano do estudante;

- Para a observação dos gêneros textuais apresentados, o aluno foi instruído a realizar a:
- Pré-leitura textual:* com o texto em mão os alunos puderam formular hipóteses – conhecimento prévio - sobre o conteúdo do mesmo;
- Leitura:* com atividades de dramatização, leitura compartilhada entre os alunos e a leitura da professora;
- Pós-leitura:* com atividades para identificar gêneros, funções de textos e localizar informações.
- Com estas estratégias utilizadas, o grupo colaborativo intencionou obter maior participação do aluno, conduzindo-os a se manifestarem tanto oralmente quanto por escrito durante o trabalho realizado.

O próximo quadro apresenta todos os encontros realizados pelo grupo colaborativo junto aos seis alunos do 6º ano participantes da pesquisa para execução das ações de intervenção.

Quadro 8 - Encontros realizados com os alunos de abril a junho/2018

Encontros	Data	Objetivos
1º Encontro	1ª semana de abril/2018	Avaliações Diagnósticas
2º Encontro	2ª semana de abril/2018	Atividades de leitura e escrita
3º Encontro	3ª semana de abril/2018	Atividades de leitura e escrita
4º Encontro	4ª semana de abril/2018	Atividades de leitura e escrita
5º Encontro	1ª semana de maio/2018	Atividades de leitura e escrita
6º Encontro	2ª semana de maio/2018	Atividades de leitura e escrita
7º Encontro	3ª semana de maio/2018	Atividades de leitura e escrita
8º Encontro	4ª semana de maio/2018	Atividades de leitura e escrita
9º Encontro	1ª semana de junho/2018	Atividades de leitura e escrita
10º Encontro	2ª semana de junho/2018	Atividades de leitura e escrita
11º Encontro	3ª semana de junho/2018	Atividades de leitura e escrita
12º Encontro	4ª semana de junho/2018	Atividades de leitura e escrita

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2018.

Observa-se nesse quadro 8 que durante um período de três meses, de abril a junho do primeiro semestre de 2018, foram realizadas atividades semanais com duração de 50 minutos com os alunos. No próximo item são detalhados cada encontro com as respectivas atividades aplicadas para a tentativa de superação de dificuldades relacionadas à alfabetização.

5.2.2 Materiais, espaço e atividades aplicadas na execução da proposta de intervenção

Para elaboração das atividades além dos estudos já mencionados, vale destacar a contribuição de Batista (2006) ao afirmar que há dois grandes tipos de ensino que fundamentam as diferentes metodologias empregadas no processo de alfabetização e letramento.

O primeiro caracteriza-se pela forma direta e sistemática com que organiza o conteúdo a ser ensinado. Um exemplo de uma abordagem que enfatiza esse tipo de ensino é aquela que, de modo metódico e ordenado, examina as relações fonema-grafema com procedimentos de ensino de análise sistemática do sistema fonológico da língua, do sistema de escrita alfabética, e de suas relações. (BATISTA, 2006, p.18)

O segundo tipo de ensino caracteriza-se pela forma indireta e incidental por meio da qual os conteúdos são explorados, pois sua aprendizagem se realiza antes por "impregnação", por familiarização, uma vez que essa exploração é dependente das circunstâncias e contextos de aprendizado, que são, eles mesmos, "vivências", "experiências" que ensinam. Parte importante dos conhecimentos, capacidades e atitudes que integram o fenômeno do letramento são ensinados por meio desses tipos de procedimentos. (BATISTA, 2006, p.18)

O autor explica assim que

[...] nenhum dos dois tipos de ensino pode ser visto como processos espontâneos e informais, no sentido de serem desprovidos de intenção pedagógica. Pelo contrário, toda prática de ensino é baseada em ações específicas visando um fim ou objetivo, demandando, sempre, por isso, planejamento e previsão por parte do professor. (BATISTA, 2006, p.18)

Em relação aos objetivos de aprendizagem e às atividades a serem aplicadas no processo alfabetizador, sendo esse ininterrupto, Batista (2006) enfatiza que

a seleção ou a elaboração de atividades está baseada em dois pontos. Em primeiro lugar, está baseada naquilo que se busca, no objetivo que se tem em vista, naquilo que se deseja atingir, quer dizer, no conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades cujo desenvolvimento deverá ser proporcionado pela atividade. Afinal, uma atividade é sempre um meio, um instrumento, uma ferramenta para se alcançar um determinado fim [...]. (BATISTA, 2006, p. 15)

Em segundo lugar, a seleção ou elaboração de uma atividade depende da natureza da abordagem metodológica, cujos princípios orientarão a construção desse instrumento [...] Assim, a abordagem metodológica que se escolhe tem a ver com aquilo que se busca conhecer ou ensinar. Em outros termos: dependendo da natureza do conhecimento e da capacidade a serem desenvolvidos, é escolhido um conjunto ou outro de princípios de natureza metodológica. (BATISTA, 2006, p. 15)

Batista (2006, p. 15) afirma ainda que “as atividades a serem escolhidas ou elaboradas precisam, portanto, estar de acordo com as capacidades e metas que foram previamente definidas.”.

Diante dessas reflexões, a proposta de intervenção que segue se pautou no desenvolvimento e aplicação de uma série de atividades previamente planejadas e organizadas, por meio de um trabalho colaborativo que exige diálogo, reflexão conjunta, intencionalidade de mudança, criatividade, flexibilidade e harmonia das professoras participantes, conforme já explicitados por Marin, Giovanni e Guarnieri (2011), voltado para sanar as dificuldades de alunos do 6º ano, intencionando promover o desenvolvimento de capacidades em torno das quais se organizam a alfabetização e o letramento, dentre elas a compreensão, revisão, sistematização e valorização da escrita; apropriação do sistema ortográfico; prática de leitura e produção textual; além do desenvolvimento da oralidade, sendo estas as principais habilidades enfatizadas nos documentos educacionais.

Materiais consultados

Para elaboração de todas as atividades aqui apresentadas o grupo colaborativo consultou várias fontes que possibilitaram reflexão coletiva e discussões relacionadas à temática da pesquisa. Ressalta-se que, a indicação dos textos analisados por este grupo para a elaboração da proposta de intervenção foi oriunda do trabalho da pesquisadora ao fazer o mapeamento bibliográfico e a leitura dos autores selecionados como apoios teóricos.

As principais fontes de consulta foram as que seguem:

➤ Para fundamentos sobre alfabetização foram analisados os seguintes textos: Soares (2003, 200, 2006, 2013, 2016) Letramento e alfabetização: as muitas facetas; Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos; Letramento: um tema em três gêneros; Alfabetização: a questão dos métodos e de Carvalho (2002, 2008) - Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática; Guia prático do alfabetizador.

➤ Coleção de Alfabetização da Editora Fundamentos

Essa coleção é composta por dois volumes (50 lições com revisões), além de jogos, cartela de sílabas de personagens de filmes de desenhos animados. De forma lúdica apresenta atividades preparadas em ordem crescente de dificuldade para que o aluno perceba a evolução na leitura e escrita, perpassando todas as letras do alfabeto e famílias silábicas, até aproximar-se de textos propostos.

➤ Coleção Ler e Escrever;

O Programa *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Utiliza materiais para o aluno e o professor do 1º ao 5º ano do EF II, com propostas de atividades planejadas e direcionadas estabelecendo autonomia discente na execução.

➤ Material Didático *Alfabetização de jovens e adultos: Língua Portuguesa, Matemática*

O livro *Alfabetização de Jovens e Adultos* foi pensando pelas autoras na realidade dos alunos em sua Alfabetização Diária, e priorizou atividades práticas com conteúdos adequados aos alunos que precisam desenvolver habilidades de leitura e escrita e se encontram no EF II, por meio de exercícios menos infantilizados em seu processo alfabetizador.

Compõe um só volume com os seguintes conteúdos em LP:

Nome é o início de tudo; Nomes de gente; Bilhete; Identidade; Para todos; Os documentos; Certidão de nascimento; Carteira de identidade (RG); A história de Pelé; Dados biográficos; Residência; Se esta rua fosse minha; Envelope; Carta; Como escrever uma carta; Modelo de carta; E-mail (correio eletrônico); Símbolos; Profissões; Currículo; Elaborando o currículo; Jornal; Convite; Alimentação.

➤ Sites educativos consultados para compor o material alfabetizador para o livro intitulado Proposta de Leitura e Escrita

Disponível em <<https://abibliotecadераquel.blogfolha.uol.com.br/2012/04/25/propagand-para-gostar-de-ler/>>.

Disponível em <<http://alfabetizandoturmadamonica.blogspot.com/>>.

Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/385691155569532786/>>.

Disponível em <<http://atividadesdownload.net/colecao-com-5-livros-de-alfabetizacao/>>.

Disponível em <https://br.pinterest.com/p_fraga/atividades-turma-da-m%C3%B4nica/>.

Disponível em <<https://conhecimentosetransformacao.blogspot.com/2019/04/60-licoes-para-intervencao-pedagogica/>>.

Disponível em <<http://alfaletrar.org.br/>>.

Disponível em <<https://jogoseducativos.hvirtua.com.br/tag/alfabetizacao/>>.

Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/7075/7-ferramentas-digitais-que-ajudam-na-alfabetizacao/>>. Acessos: Jan. a Jun./2018.

A leitura e análise de todos esses materiais foram fundamentais para que o grupo colaborativo organizasse a proposta de leitura e escrita para os seis alunos dos 6^{os} anos

participantes dessa pesquisa. O material contendo todas as atividades foi disponibilizado em fichário para facilitar o manuseio dos participantes e identificado com a seguinte capa apresentada na figura 7.

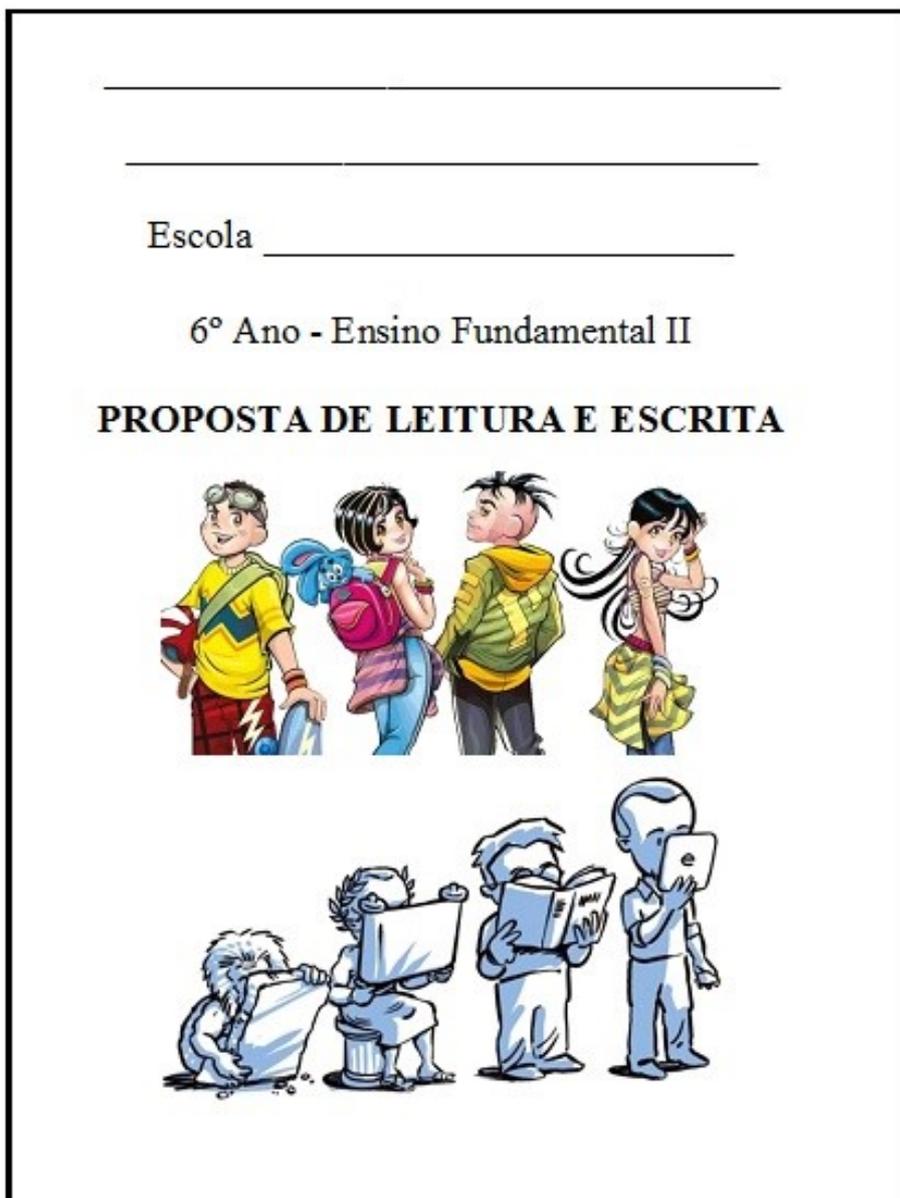


Figura 7: Capa do livro alfabetizador elaborado pelas professoras participantes do grupo colaborativo para a proposta de intervenção

Espaços utilizados para a execução das atividades

Para a realização das atividades programadas foi utilizado um espaço específico da biblioteca da escola que reunia mesas dispostas para os alunos participantes da pesquisa, conforme as figuras 8, 9 e 10.



Figura 8: Organização da sala para leitura e escrita



Figura 9: Organização da sala para leitura e escrita



Figura 10: Organização da sala para leitura e escrita

Atividades aplicadas aos alunos

Para a elaboração das atividades pelo grupo colaborativo, foi realizada no início do ano letivo uma avaliação diagnóstica (Apêndice G), contendo, conforme já mencionado, atividades relacionadas à leitura e escrita, envolvendo ditado de palavras e de trechos de parlenda, leitura de cantiga, interpretação textual, escrita de frase em diferentes letras, análise de segmentação e pontuação nos textos, escrita de carta. Os resultados obtidos nessa avaliação revelaram a seguinte situação dos seis alunos participantes da pesquisa apresentada na sequência.

Escola em que estuda: Joseph idade 14
 data de nascimento: Abril 5

2) refrigerante
 matadela
 perarita
mateiga
 quito
suquero
paó

Rebaca de Terem, paó, matadela, perarita

3) Jaro e seu caramelo de espasa,
 seu
 Jara
 caramelo
 de avura

4) Leiteira Nardala
 Bausa
 Janela
 Lorrando
 Branca
 Trocar

5) 100 102

Aluquiquia

Figura 11: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A1)

Escala em que tudo ~~respira~~
 Data de nascimento ~~data~~

2) Triginta
 malidela
 parulo
di taha
 quipo
uço
paçon
 melisa de dize paçon metidela

3) Ludo e, deu,
 cozato de isipha
 hca kito, cozato de titula

4) Litura em sala
 tou me trecco
 tou me Reupo
 Branco
 janela
 laltando

5) Litura de teatro imprimatito.
 R3.2
 pua basora sala boca

DATAPEL

Figura 12: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A2)

Contorno negro. data: 26/02/2019
 Escola em que estuda: primeira
 data de nascimento: 16 de 2007 (idade: 11)

2) Reutilizar
 matatela
 Plástico
 mantendo
 que
 soco
 bad

malaxe vai de bad com matatela
 ~ 11 ~

3) Julo é sou
 Casamito de espelho

Julo é sou
 Casamito de vidro
 ~ 11 ~

4) Leituro em sala

trocar - Roufo - Branco - gamelo -
 lalato
 ~ 11 ~

5) 5.1 quanto anos Costumo vir um
 elefante:
 R: 5.2 Como o elefante faz para beber
 água:

Figura 13: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A3)

escrita em que estuda: mene eu
 data de um momento:

2) repi
 maista
 re
 mãos
gei fo
buca
 Rôcu

manôcaad

3) gava e rau
 caracanta

4) Sutura na sala
 reupg
 janela
 lavanda
 Branca
 trator

5.1. casito e vite
 5.2. tranta

6. 6. memura co vido uo unãa opara jogu
 fte Bal e ler es pandeu a gacão dãt
 e nã que estã dar

7.

Figura 14: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A4)

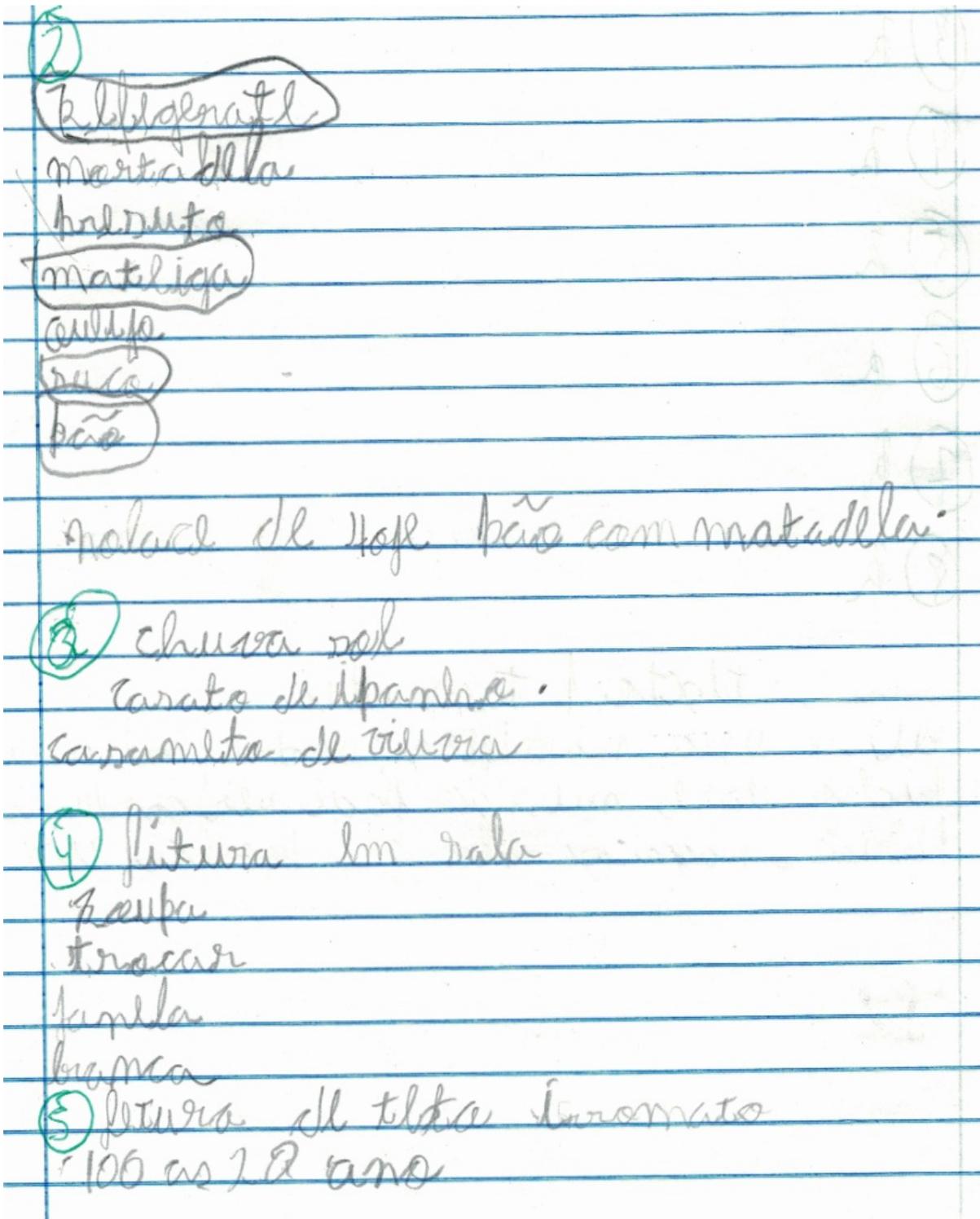


Figura 15: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A5)

1) VOU ME COMPLETO, VOU O...
 ESCOLA EM QUE ESTUDOU GOEFINA DATA 20/02
 DATA DE NASCIMENTO: MAIO 19/ SEJATA

2) REFRIGERANTE
 MONTANDELA
 PREZINHO
 MANTEIGA
 QUEIGO
 SUNCO
 PAO

NOL ANÇE DE ONGE TEREMOS PAO QUOMATA

3) LHOVAESOU
 CAZAMENTOES PONOO
 LHOVAESOU
 CAZAMEITODEVIDA

4) Peixaria em sala
 TROCAR
 RUOPA
 BRANCA
 JANELA
 LAVANDO

5) Licitada de exco infernatica
 5.1R 20A NO
 5.2R SUGAPELATROBA ESEPIGANABOCT

Figura 16: Avaliação diagnóstica do aluno participante da pesquisa (A6)

Ao analisar os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica constatou-se a presença dos seguintes tipos de dificuldades dos alunos participantes da pesquisa, conforme explicitado no quadro a seguir.

Quadro 9 - Diagnóstico dos alunos participantes da pesquisa

Alunos	Dificuldades Diagnosticadas
Aluno (A1) (Idade: 11 anos)	Dificuldades no reconhecimento de letra cursiva Não conseguiu fazer o cabeçalho sem a recomendação dada pela professora Nome próprio escrito inadequadamente e somente por memorização Não realizou a leitura do texto sozinho Interpretação deficitária sem a prática escrita
Aluna (A2) (Idade: 11 anos)	Nome próprio escrito inadequadamente e somente por memorização Não conseguiu fazer o cabeçalho sem a recomendação dada pela professora Não conseguiu realizar a segmentação da frase Não realizou a leitura do texto sozinho Interpretação deficitária sem a prática escrita
Aluna (A3) (Idade: 11 anos)	Dificuldades no reconhecimento de letra cursiva Não conseguiu fazer o cabeçalho sem a recomendação dada pela professora Não realizou a leitura do texto sozinho Interpretação deficitária sem a prática escrita
Aluna (A4) (Idade: 12 anos)	Dificuldades no reconhecimento de letra cursiva Não conseguiu realizar a segmentação da frase Não realizou a leitura do texto sozinho
Aluna (A5) (Idade: 11 anos)	Dificuldades no reconhecimento de letra cursiva Nome próprio escrito inadequadamente e somente por memorização Não realizou a leitura do texto sozinho
Aluna (A6) (Idade: 11 anos)	Dificuldades no reconhecimento de letra cursiva Não conseguiu realizar a segmentação da frase Não conseguiu fazer o cabeçalho sem a recomendação dada pela professora Interpretação deficitária sem a prática escrita

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019.

Mediante tais dificuldades dos alunos localizadas na avaliação diagnóstica, dentre elas o não reconhecimento dos diferentes tipos de letras, o não uso de palavras maiúsculas, dificuldade no preenchimento do cabeçalho e na segmentação da frase, além de mínima interpretação textual; as professoras (A1, A2 e a pesquisadora) integrantes do grupo colaborativo oportunizaram aos alunos desde atividades para retomada de habilidades básicas como a compreensão das diferentes grafias do alfabeto e sua prática escrita e visual, como também propuseram atividades variadas de leitura e escrita, inclusive com o auxílio de jogos para estimular os participantes da pesquisa.

Conforme ressalta Soares (2004), muitas atividades devem partir do cotidiano do aluno para chegarem ao letramento, porém é necessário que este mesmo aluno esteja alfabetizado para melhorar essa compreensão e participação social.

Carvalho (2008) já havia ressaltado que o professor que deseja alfabetizar, indiferente da teoria que queira se pautar, precisa ter conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não permanecer nas mesmas discussões, nomeações ou defesa deste ou daquele método. Com a velocidade da informação e as características das gerações contemporâneas, não devemos esperar métodos milagrosos que atinjam a todos ao mesmo tempo. Cada aluno é único e vive uma realidade diferente, com inúmeras influências que afetam sua aprendizagem de forma positiva ou não. Em sala de aula, os desafios precisam ser superados por meio de atividades de leitura e escrita adequadas aos alunos e suas particularidades, além da importância dos conhecimentos teóricos que embasam as práticas docentes.

Carvalho (2008) salienta ainda que a aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para análise da participação dos alunos, sendo indispensável registrar os resultados para reflexão, procurando soluções para os problemas dos alunos que não acompanham, sendo essa a proposta dessa pesquisa por meio do trabalho do grupo.

Ao apresentar dificuldades relacionadas à alfabetização, o aluno nem sempre consegue acompanhar o ritmo da turma (em especial o aluno do 6º ano, alvo da pesquisa) devido às bruscas mudanças de espaço escolar, quantidade de professores, nível de exigência de conteúdo, já apontados por Dias da Silva (1997). Tal situação pode ser agravada caso a escola não se mobilize para suprir os conhecimentos básicos do aluno que precisa acompanhar os conteúdos propostos pela BNCC, Currículo Oficial do Estado de São Paulo e PCNs, e que preveem um conjunto de habilidades e competências fundamentais para o Ciclo II do Ensino Fundamental.

Assim sendo, o objetivo do grupo colaborativo nos doze encontros realizados com os alunos se pautou na elaboração de atividades resultantes de consultas a materiais diversificados provenientes de livros e sites de alfabetização e destacados nessa seção.

5.2.3 Atividades aplicadas pelo grupo colaborativo com os alunos

Os primeiros encontros (1º, 2º e 3º) realizados com os alunos visaram sistematizar as letras do alfabeto e o treino ortográfico como forma de apropriação do sistema de escrita com ênfase na sonoridade e suas representações gráficas.

As atividades para o 1º encontro foram a escrita do nome próprio do aluno de modo a pensar sobre as letras empregadas. Considerando a faixa etária dos seis alunos, o grupo colaborativo propôs as imagens da *Turma da Mônica Jovem* por ser um gibi habitualmente

conhecido e assim sendo, contribuir para estimulá-los a pensar sobre outros nomes e perceber a adolescência. Também foi utilizado um silabário simples, em *banner* - pela praticidade de seu manuseio em sala de aula, para visualização rápida e eficiente da junção de vogais e consoantes para formação de sílabas e palavras e prática da oralidade. Na sequência, as figuras 17, 18 e 19 trazem as atividades realizadas pelos alunos participantes da pesquisa, sendo que, algumas delas estão respondidas.

1º Encontro com os alunos

1. ESCREVA SEU NOME E SOBRENOME.

2. ESCREVA O NOME E SOBRENOME DE TRÊS AMIGOS DA CLASSE.

ESCREVA O NOME E A DATA DE ANIVERSÁRIO DE ALGUNS DE SEUS COLEGAS DA CLASSE EM ORDEM ALFABÉTICA.

NOME: <i>Robson</i>	ANIVERSÁRIO: <i>24/8/1997</i>
NOME: <i>Renata</i>	ANIVERSÁRIO: <i>27/8/2006</i>
NOME: <i>Gustavo</i>	ANIVERSÁRIO: <i>19/6/2007</i>
NOME: <i>Samuel</i>	ANIVERSÁRIO: <i>01/11/2006</i>
NOME: <i>Vitor Rago</i>	ANIVERSÁRIO: <i>26/6/2007</i>

ESCREVA O NOME E A DATA DE ANIVERSÁRIO DE ALGUNS DE SEUS COLEGAS DA CLASSE EM ORDEM ALFABÉTICA.

NOME: <i>Alexandre</i>	ANIVERSÁRIO: <i>9/07/2005</i>
NOME: <i>Lucas</i>	ANIVERSÁRIO: <i>2/04/2007</i>
NOME: <i>João</i>	ANIVERSÁRIO: <i>13/09/2007</i>
NOME: <i>Luiz</i>	ANIVERSÁRIO: <i>23/01/2007</i>
NOME: <i>Alon</i>	ANIVERSÁRIO: <i>5/8/2007</i>

Figura 17: Atividade para prática de escrita de nomes próprios
Fonte: Realizada pelo A3 e A6 respectivamente

ALFABETO

Aa	Bb	Cc	Dd	Ee	Ff
Gg	Hh	Ii	Jj	Kk	Ll
Mm	Nn	Oo	Pp	Qq	Rr
Ss	Tt	Uu	Vv	Ww	Xx
Yy	Zz				

TIPOS DE LETRAS

- Letra de Imprensa Maiúscula (Bastão)
- Letra de Imprensa Minúscula
- Letra Cursiva Maiúscula
- Letra Cursiva Minúscula

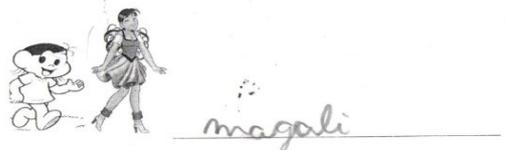
ESCREVA O ALFABETO:

Handwritten practice of the alphabet in cursive script on lined paper. The letters A through Z are written in both uppercase and lowercase, with some letters showing multiple examples or variations. Below the main practice, there are two boxes containing the letters 'y' and 'z' in cursive, each with a small diagram showing the stroke order.

Figura 18: Atividades para prática de leitura e escrita do alfabeto (Realizada pelo A4)

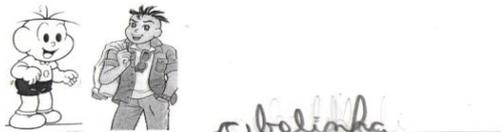
COM QUEM VOCÊ MORA?
ESCREVA O NOME DE CADA MEMBRO DA SUA FAMÍLIA.

Aeladadeu
jane
IGRO
IAGO



Atividade 2

VOCÊ CONHECE ESTA TURMA?
ESCREVA OS NOMES DOS PERSONAGENS:



NOMES A ESCOLHER: CASÇÃO / CEBOLINHA / CHICO BENTO / MAGALI / MÔNICA / ROSINHA

Figura 19: Atividade para prática de leitura e escrita nomes próprios
Fonte: Realizada pelo A2

SILABÁRIO SIMPLES						
	A 	E 	I 	O 	U 	ÃO
B 	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
C 	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
D 	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
F 	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
G 	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
H 	HA	HE	HI	HO	HU	HÃO
J 	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
K 	KA	KE	KI	KO	KU	
L 	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M 	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
N 	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
P 	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
Q 	QUA	QUE	QUI	QUO		QUÃO
R 	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
S 	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
T 	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
V 	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
W 	WA	WE	WI	WO	WU	
X 	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
Y 	YA	YE		YO	YU	
Z 	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

Figura 20: *Banner* utilizado para prática de leitura e escrita das sílabas simples

Os seis alunos realizaram tais atividades com alguma dificuldade conforme se nota na grafia de nomes próprios ainda escritos com letra minúscula conforme resposta do aluno A3 e A6 na figura 17, além de trocas de letras observadas na figura 19, realizadas pelo aluno A2.

2º Encontro com os alunos

O objetivo do 2º encontro manteve-se centrado nas atividades com representações gráficas das sílabas complexas com prática escrita e leitura em *Banner*, com exercícios de separação de sílabas e escrita de palavras e frases. Essas atividades são relevantes para o que aponta Batista (2006) ao refletir sobre o ensino metódico e ordenado, que vislumbram as relações fonema-grafema com procedimentos de ensino de análise do sistema fonológico da língua, do sistema de escrita alfabética, e de suas relações.



Figura 21: *Banner* utilizado para ênfase das sílabas complexas em diferentes grafias

UTILIZE AS SÍLABAS PARA ESCREVER OS NOMES DOS PERSONAGENS:



CE ibo Li nha



ma ga li



ma ni ca



ho Si nha



chi ca ben to

MAGALI ADORA PICOLÉ. ESCREVA OS SABORES QUE ELA MAIS GOSTA E UMA FRASE COM AS PALAVRAS ESCOLHIDAS:



zacalote

Morango

Luteininha

Morango

Si magali gosta de Sacolé de morango

LISTE AS FRUTAS QUE MAGALI USA PARA FAZER SEUS SUCOS E VITAMINAS. COMO FICARIA UM PEDIDO FEITO POR ELA?



maça

pera

Banana

Jaracajá

pefaria comer maça e pera

Figura 22: Atividade de separação de sílaba e escrita de lista de palavras e frases

Fonte: Realizada pelo A1

3º Encontro com os alunos

Foram solicitadas atividades de retomada do alfabeto por meio de propagandas de produtos do cotidiano para a prática de leitura e escrita; escrita de lista de palavras; caça-

palavras; comparação de diferentes tipos de letras do alfabeto; apresentação de sílabas complexas.

Atividade

As palavras estão em nosso dia a dia... Vejamos!



QUANTOS PRODUTOS VOCÊ JÁ COMPROU?
 ESCREVA O NOME DE ALGUMAS MARCAS QUE
 VOCÊ CONHECE...

*Ledidas - Biqui - apor - Papi -
 freudh - lobo - solo - Incati -
 Marzema nival - erro - tim
 Ueva -*

Fonte: <http://www.espacoeducar.net/> Acesso: em 20/jan/2018

Figura 23: Prática de leitura e escrita por meio de rótulos
 Fonte: Realizada pelo A3

TREINO COM LETRAS

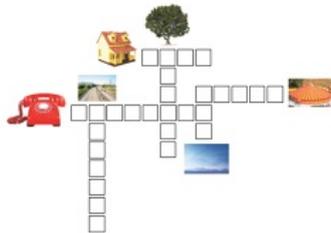
Atividade

3 Letras	4 Letras	5 Letras	6 Letras	7 Letras	8 Letras
ELE	CACO	LAPIS	CADRELO	MAESTRO	ESCRITORIA
LIVRO	ESCALA	PIRELLA	CANETA	ESTRADA	TELEFONE
CELI	DECO	GARFO	SABONETE	CADENAO	CAMARAO
PELA	LIVRO	LOPIS	ALGUNA	CORTINA	ELEFANTE



PARA RESOLVER ESTA CRUZADINHA, VOCÊ TERÁ DE ESCOLHER AS PALAVRAS CERTAS NO QUADRO AO LADO.

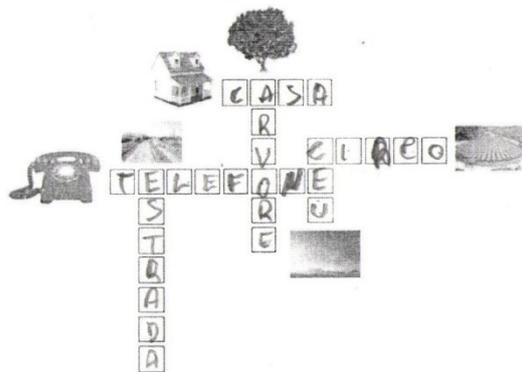
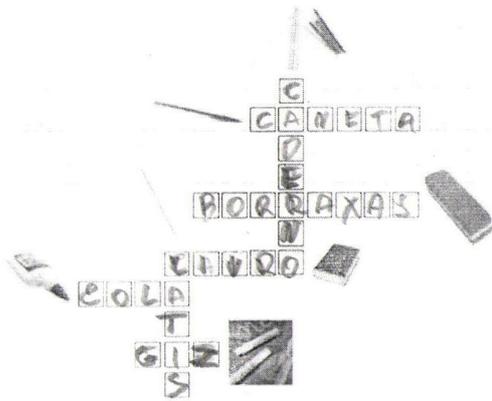
3 Letras	4 Letras	5 Letras	6 Letras	7 Letras	8 Letras
RIO	CASA	CHURO	AVIORE	FLANELA	CARTERA
VIGI	TITA	FRUTA	JARDIM	ESTRADA	TELEFONE
CELI	LIVRO	BOLSA	JANELA	VITROLA	GIGANTES
RIO	BOIA	BOLSA	PANELA	PERUCAS	RICHARDO



Atividade

B BA-BE-BI-BO-BU 	C CA-CO-CU CE-CI 	D DA-DE-DI-DO-DU 
F FA-FE-FI-FO-FU 	G GA-GO-GU GE-GI 	H HA-HE-HI-HO-HU 
J JA-JE-JI-JO-JU 	L LA-LE-LI-LO-LU 	M MA-ME-MI-MO-MU 
N NA-NE-NI-NO-NU 	P PA-PE-PI-PO-PU 	Q QUA-QUE-QUI-QUO 
R RA-RE-RI-RO-RU 	S SA-SE-SI-SO-SU 	T TA-TE-TI-TO-TU 
V VA-VE-VI-VO-VU 	X XA-XE-XI-XO-XU 	Z ZA-ZE-ZI-ZO-ZU 

ESCREVA O NOME DE ALGUMAS FIGURAS



B BA-BE-BI-BO-BU 	C CA-CO-CU CE-CI 	D DA-DE-DI-DO-DU 
F FA-FE-FI-FO-FU 	G GA-GO-GU GE-GI 	H HA-HE-HI-HO-HU 
J JA-JE-JI-JO-JU 	L LA-LE-LI-LO-LU 	M MA-ME-MI-MO-MU 
N NA-NE-NI-NO-NU 	P PA-PE-PI-PO-PU 	Q QUA-QUE-QUI-QUO 
R RA-RE-RI-RO-RU 	S SA-SE-SI-SO-SU 	T TA-TE-TI-TO-TU 
V VA-VE-VI-VO-VU 	X XA-XE-XI-XO-XU 	Z ZA-ZE-ZI-ZO-ZU 

ESCREVA O NOME DE ALGUMAS FIGURAS

Ca - la / de - ca / ma - ca - ca /
 re - xi / q - de - ca / ca - che - ca

Figura 24: Prática de leitura e escrita por meio de palavras cruzadas
 Fonte: Realizadas pelo A3

SÍLABAS COMPLEXAS					
AQUÁRIO	QUA	QUE	QUI	QUO	QUA
BRACO	BRA	BRE	BRI	BRO	BRU
CRAVO	CRA	CRE	CRI	CRO	CRU
DRAGÃO	DRA	DRE	DRI	DRO	DRU
FRUTAS	FRA	FRE	FRI	FRO	FRU
GRAVATA	GRA	GRE	GRI	GRO	GRU
PRATO	PRA	PRE	PRI	PRO	PRU
TRATOR	TRA	TRE	TRI	TRO	TRU
LIVRO	VRA	VRE	VRI	VRO	VRU
BLUSA	BLA	BLE	BLI	BLO	BLU
CLARA	CLA	CLE	CLI	CLO	CLU
FLECHA	FLA	FLE	FLI	FLO	FLU
GLOBO	GLA	GLE	GLI	GLO	GLU
PLACA	PLA	PLE	PLI	PLO	PLU
ATLETA	TLA	TLE	TLI	TLO	TLU
VLADIMIR	VLA	VLE	VLI	VLO	VLU
CHAPÉU	CHA	CHE	CHI	CHO	CHU
GALINHA	NHA	NHE	NHI	NHO	NHU
COELHO	LHA	LHE	LHI	LHO	LHU
FOGUETE	GUA	GUE	GUI	GUO	
ANJO	AN	EN	IN	ON	UN
ÁRVORE	AR	ER	IR	OR	UR
ESCADA	AS	ES	IS	OS	US
ALFACE	AL	EL	IL	OL	UL
INSTRUMENTOS	ANS	ENS	INS	ONS	UNS
BOMBOM	AM	EM	IM	OM	UM

Silabário das Dificuldades Ortográficas							
Quadrado	qua	que	qui	-	-	quã	qua
Foguete	qua	que	qui	-	-	quã	qua
Braco	bra	bre	bri	bro	bru	brã	bra
Cravo	cra	cre	cru	cra	cru	crã	cra
Dragão	dra	dre	dri	dre	dru	drã	dra
Trutas	fra	fre	fri	fra	fru	frã	fra
Gravata	gra	gre	gri	gra	gru	grã	gra
Prato	pra	pre	pri	pra	pru	prã	pra
Trator	tra	tre	tri	tra	tru	trã	tra
Livro	vra	vre	vri	vra	vrã	vra	vra
Blusa	bla	ble	bli	bla	blu	blã	bla
Clara	cla	cle	cli	cla	clu	clã	cla
Flecha	fla	fle	fli	fla	flu	flã	fla
Globo	gla	gle	gli	gla	glu	glã	gla
Placa	pla	ple	pli	pla	plu	plã	pla
Atleta	tla	tle	tli	tla	tlu	tlã	tla
Vladimir	vla	vle	vli	vla	vlu	vã	vla
Chapéu	cha	che	chi	cha	chu	chã	cha
Galinha	nha	nhe	nhi	nha	nhu	nã	nha
Coelho	lha	lhe	lhi	lha	lhu	lhã	lha
Foguete	gua	gue	gui	gua	guu	gã	gua
Anjo	an	en	in	on	un	-	an
Árvore	ar	er	ir	or	ur	-	ar
Escada	as	es	is	os	us	-	as
Alface	al	el	il	ol	ul	-	al
Instrumentos	ans	ens	ins	ons	uns	-	ans
Bombom	am	em	im	om	um	-	am

Figura 25: Sílabas complexas em diferentes grafias

Fonte: Realizadas pelo A6

Nesse encontro, a tentativa de propiciar a representação fonética e escrita e o sentido presente no cotidiano dos alunos vem ao encontro do que afirma Soares (2003) que esses dois processos – Alfabetização e Letramento são indissociáveis, inseparáveis, e devem ser trabalhados juntos, porém respeitando suas especificidades.

Dissociar Alfabetização e Letramento no processo de ensino aprendizagem é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. (SOARES, 2003, p.14).

O objetivo central dos encontros seguintes (4º, 5º e 6º) visou desenvolver as habilidades relacionadas ao reconhecimento de gêneros textuais contempladas na Matriz de Avaliação Processual de LP, pautada no Currículo Paulista. As atividades propostas trouxeram adivinhações, parlendas e criação de frases como desafio aos alunos. Foram feitas a apresentação dos gêneros textuais, conforme *Banner*, e uso de jogo soletrando para retomar as representações gráficas. Para estimular a leitura, o texto visou o estímulo à escuta e à prática de oralidade com interpretação textual também por escrito.

4º Encontro com os alunos

Nesse encontro foram propostas atividades de adivinhações, parlendas e criação de frases objetivando as habilidades e capacidades de identificar rimas, tentativa de leitura e escrita de sentenças previstas na Matriz de Avaliação Processual (2016) nas diferentes situações de aprendizagens.

Espaço Leitor!

Atividade 9

ENCONTRE AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS.

○ QUE É, O QUE É?

1. DE NOITE APARECEM SEM SEREM CHAMADAS, DE DIA DESAPARECEM SEM QUE NINGUÉM AS TENHA ROUBADO?

SOL ESTRELAS BOLAS

2. TEM NA CASA E ESTÁ NO PALETO?

FERRÃO PANO NOTAS

3. VAI ATÉ A PORTA DA CASA MAS NÃO ENTRA?

CALÇADA CIMENTO PEDRA

4. TEMOS EM CASA E NÃO QUEREMOS TER NA CASA?

FOFO GÁS TINTA

ESPERO QUE GOSTE DESTAS ADIVINHAS!

1. O QUE É, O QUE É: FOI FEITO PARA ANDAR MAS NÃO ANDA?

RATO RUÁ REI

2. O QUE É, O QUE É: TEM LINHA MAS NÃO É CARRETEL, FALA MAS NÃO TEM BOCA, OLVE MAS NÃO TEM OLVIDO?

TATU TAPETE TELEFON

3. O QUE É, O QUE É: SOB E DESCE E NÃO SAI DO LUGAR?

ESCADA ESCOLA ESPELHO

Espaço Leitor!

Atividade 10

LEIA A PARLENDA ABAIXO COM O PROFESSOR. E JUNTO COM O SEU COLEGA, MARQUE AS PALAVRAS QUE O PROFESSOR PEDIR.

CADÊ O TOUCINHO QUE ESTAVA AQUI?
O GATO COMEU.
CADÊ O GATO?
FOI PRO MATO.
CADÊ O MATO?
O FOGO QUEIMOU.
CADÊ O FOGO?
A ÁGUA APAGOU.
CADÊ A ÁGUA?
O BOI BEBEU.
CADÊ O BOI?
FOI AMASSAR TRIGO.
CADÊ O TRIGO?
A GALINHA ESPALHOU.
CADÊ A GALINHA?
FOI BOTAR OVO.
CADÊ O OVO?
O PADRE BEBEU.
CADÊ O PADRE?
FOI REZAR A MISSA.
CADÊ A MISSA?
ACABOU!

*Leucinho.
Gato
mato
Queimou
fogo?
Cifapoll:
água.
Beu
amassar trigo
trigo.
galinha espalhou.
ovo.
O Padre Bebeu
Padre?
missa.
acabou!*

Figura 26: Prática de leitura e escrita por meio de adivinhações e parlendas
Fonte: Realizada pelo A5

Atividade (Escrita de vocabulário e frase)

MAGALI ESTÁ LIGANDO PARA UM RESTAURANTE PARA PEDIR ALMOÇO. ESCREVA O QUE ELA ESCOLHEU E COMO FEZ O PEDIDO:



Atividade (Escrita de vocabulário e frase)

COMO A MAGALI É GULOSA! ESCREVA OS SABORES DAS PIZZAS QUE ELA PEDIU E AS SAUDAÇÕES E DESPEDIDAS QUE UTILIZOU:



Figura 27: Prática de leitura e escrita por meio de lista de palavras e frases

5º Encontro com os alunos

O objetivo da atividade de apresentação dos gêneros textuais intencionou propiciar aos alunos o conhecimento das diferentes formas de textos presentes em seu cotidiano. Tais gêneros são enfatizados no conjunto das habilidades e competências previstas no Currículo Paulista (2011).

Foi solicitado que observassem um *banner* contendo vários gêneros textuais para a leitura em voz alta de cada um deles com o auxílio da professora. Além dessa atividade pediu-se aos alunos que registrassem por escrito o nome de um dos gêneros que mais apreciassem, como forma de prática escrita.

GÊNEROS TEXTUAIS

<p>LENDA</p> <p>Lenda é uma narrativa fantástica transmitida de geração para geração. E contada como se fosse uma verdade. Tem elementos fantasiosos e pode servir para explicar eventos reais.</p>	<p>MITO</p> <p>O mito é uma narrativa fictícia que explica acontecimentos dos lugares. Geralmente inclui seres fantásticos e deuses locais.</p>	<p>FÁBULA</p> <p>A fábula é uma narrativa curta que traz a reflexão de valores humanos. Costuma apresentar uma moral ao final e geralmente os personagens são animais.</p>	<p>CONTOS DE FADA</p> <p>O conto de fada é uma história fictícia que traz elementos ou criaturas mágicas. É comum o uso de príncipes e princesas.</p>
<p>POESIA</p> <p>A poesia é um tipo de texto que traz um formato diferente, composto de estrofes e versos. Ela costuma ter um ritmo de leitura musicado, pode ter rimas e expressa os sentimentos do autor.</p>	<p>BIOGRAFIA</p> <p>A biografia é a história da vida de uma pessoa e relata vários momentos de sua existência.</p>	<p>RECEITA</p> <p>A receita é um texto que tem a função de ensinar alguém a preparar um alimento. É comum que venha dividido entre ingredientes e modo de preparo.</p>	<p>CRÔNICA</p> <p>A crônica é um tipo de texto que mistura jornalismo e literatura. Tem como característica forte a ironia e costuma utilizar notícias para narrar histórias fictícias com humor.</p>
<p>BULA DE REMÉDIO</p> <p>A bula de remédio tem a intensão de fornecer ao paciente o máximo de informações possíveis sobre o medicamento. Traz composição, contraindicações, dosagem, reações, precauções e outras informações do medicamento.</p>	<p>E-mail</p> <p>O e-mail é um gênero eletrônico escrito, cujas características lembram as de bilhetes e cartas, embora possam transmitir qualquer mensagem. A praticidade é uma grande vantagem deste gênero textual.</p>	<p>CARTA</p> <p>A carta envolve um remetente e um destinatário. É costume colocar local e data e iniciar com saudação. O assunto é livre, pois geralmente depende do que você deseja comunicar. O tamanho do escrito deve ser médio ou longo.</p>	<p>BILHETE</p> <p>O bilhete tem como principal função informar alguém sobre alguma coisa. A linguagem é informal e o texto costuma ser breve. Deve-se colocar o nome do destinatário e do emissor.</p>
<p>ENTREVISTA</p> <p>A entrevista é um tipo de texto que tem a função de informar sobre um acontecimento, ou levar ao público ideias e opiniões da pessoa entrevistada.</p>	<p>DIÁRIO</p> <p>O diário conta fatos do cotidiano ou impressões que o autor teve sobre determinado dia. Geralmente é o autor quem lê o diário, que costuma ser escrito em primeira pessoa.</p>	<p>INFORMATIVO</p> <p>O informativo é um tipo de texto que tem como principal função informar sobre acontecimentos, pessoas, lugares entre outros. Há muitos gêneros textuais informativos.</p>	<p>FICÇÃO-CIENTÍFICA</p> <p>História que traz elementos que não existem na realidade. Geralmente envolve tecnologia, ciência e outros planetas.</p>
<p>MISTÉRIO</p> <p>O mistério traz uma história com elementos de suspense e costuma trazer a solução ao principal enigma da trama no final da história.</p>	<p>TERROR</p> <p>Histórias de terror costumam apresentar personagens assustadores e contar situações que provocam medo no leitor, usando elementos tenebrosos.</p>	<p>AVENTURA</p> <p>As histórias de aventura são empolgantes e cativam o leitor pela ação dos personagens. Passar por terras desconhecidas e encontrar tesouros, por exemplo são tipos de aventura.</p>	<p>PIRATA AVENTURA</p>

Atividade do Professor

Figura 28: *Banner* utilizado para prática de leitura e escrita de gêneros textuais

6º Encontro com os alunos

O objetivo das atividades de leitura e interpretação textual propostas nesse encontro foi o de retomar conteúdos já previstos para o 5º ano e 6º ano escolar referentes à compreensão global de textos que envolve localizar, inferir e generalizar informações, conforme explicitado na Matriz de Avaliação Processual de LP.

Para a realização dessa atividade, propôs-se a leitura e interpretação do texto “Dançando com o morto”, de Ângela Lago. A partir disso os alunos indicaram, oralmente, as características dos elementos da narrativa (narrador, personagens, espaço, tempo) e destacaram as falas dos personagens, conteúdos estudados no 6º ano. As professoras, juntamente com os alunos, enfatizaram a estrutura textual: introdução, conflito, clímax, conclusão. Para análise, foi solicitado que recontassem a história e na sequência respondessem por escrito às perguntas propostas.

Espaço Leitor!

Atividade 13

Texto: Dançando com o morto

A viúva estava na cozinha com o filho, contando o dinheiro que tinha encontrado debaixo do colchão, quando o marido, falecido fazia meses, apareceu e veio sentar-se à mesa com eles. A mulher e não se intimidou:

- O que é que você está fazendo aqui, seu miserável?! Me dá paz! Você está morto! Trate de voltar para debaixo da terra.

- Nem pensar - disse o morto. - Estou me sentido vivo.

A mulher mandou o filho buscar um espelho. Entregou ao morto para que ele visse a sua cara de cadáver.

- É... estou abatido. Deve ser falta de exercício - disse o falecido.

E mandou o filho buscar a sanfona, e convidou a mulher para dançar. Ela, é claro, não quis saber de dançar com o defunto, que cheirava pior que gambá.

O morto nem ligou. Começou a dançar sozinho. De repente a mulher viu que um dedo dele estava caindo, e ordenou:

- Toca mais rápido, menino!

Assim que o ritmo se acelerou, caiu outro pedaço.

- Mais depressa, que eu também vou dançar- ela resolveu.

E começou a requebrar e saltar e jogar a perna para o alto e balançar a saia.

O marido, animado, tratava de acompanhar as piruetas da mulher, e enquanto isso o corpo dele desmoronava. Até que só ficou a caveira pulando no chão, batendo o queixo. A mulher caprichou uma pirueta, a caveira imitou e o queixo desmontou. Pronto.

Mais que depressa, a mulher mandou o filho buscar um baú para guardar os pedaços do marido:

- Põe tudo que é dele, filho. Tudo. Que eu vou procurar uns pregos e um martelo.

Dali a pouco ela voltou e caprichou nas marteladas, para eu o morto nunca mais escapulisse.

Enterraram o defunto de novo. Depois jogaram bastante cimento em cima.

Só no... seguinte a viúva lembrou do dinheiro do marido, que ela tinha deixado em cima da mesa.

- Cadê!?!
- Uai, mãe! Não era para guardar no baú tudo que fosse dele?

Autora: Ângela Lago

Dialogando sobre o texto

Quem participa da história?

O filho, a mãe e pai

Onde se passa a história?

na cozinha

Quais são as ordens dadas pela mãe?

Toca música

O que acontece no final da história?

o pai de mata e o filho vai buscar a caveira

Fonte: <http://literatizar.blogspot.com.br/2009/12/dancando-com-o-morto.html> Acesso: em 10/jan/2018.

Figura 29: Prática de leitura e interpretação do texto
Fonte: Realizada pelo A1

Para os encontros 7º, 8º e 9º considerou-se oportuno retomar atividades com a escrita de palavras, prosseguir com a apresentação de outros gêneros textuais como a poesia, a fábula e bilhete devido a sua representatividade e facilidade na leitura e escrita. Também consideramos relevante sempre retomar o sistema alfabético para reforçar essa habilidade alfabetizadora de leitura e escrita por meio de jogos que estão explicitados abaixo. Foi proposta ainda aos alunos a criação textual a partir de imagens, caça-palavras e lista de palavras além de exercícios para prática escrita.

7º Encontro com os alunos

Seguem atividades aplicadas aos alunos de lista e poema.

Atividade (Escrita de vocabulário e frase)

EM QUAIS LUGARES ROSINHA PODERÁ IR COM CHICO BENTO?



Espaço Leitor!

Atividade

O galo aluado

Sérgio Caparelli

O galo aluado
subiu no telhado,
sentiu-se tão só,
cocorissó, cocorissó!

O galo aluado
subiu no telhado
e chamou pelo sol,
cocorissol, cocorissol.

O galo aluado
subiu no telhado
e viu o caracol,
cocoricol, cocoricol.

O galo aluado
subiu no telhado
e exclamou para o cão:
Cocoricão! Cocoricão!

O galo aluado
subiu no telhado
e saudou a lua,
cocorilua, cocorilua.

O galo aluado
cochilou no telhado
e ouviu assustado
cocorigalo, cocorigalo.

Eram o caracol,
cão, lua e sol
que acudiam
ao triste chamado
do galo aluado.

Extrato de fôl da cara preta, de Sérgio Caparelli
(Porto Alegre: LFM, 1983).

ESCREVA DEZ PALAVRAS DO TEXTO

Figura 30: Prática de leitura e escrita por meio de lista de palavras e poema

8º Encontro com os alunos

Neste encontro foram realizadas atividade com uso de dominó e criação textual a partir das imagens; além de prática com caça-palavras e lista de palavras. O uso do dominó como atividade diferenciada nesse processo visou à leitura em voz alta da palavra e descrição do vocábulo sequente, para avançar na apropriação do sistema de escrita e compreensão da

palavra em sua totalidade (sonoridade e imagem gráfica). Ao receber as imagens com as palavras, os alunos tiveram que relacionar a figura ao nome com observação do contexto e da grafia, sendo realizado ora individualmente, ora em dupla.

Espaço Leitor!

Atividade 17

O galo aluado

Sérgio Caparelli

O galo aluado
subiu no telhado,
sentiu-se tão só,
cocorissô, cocorissô!

O galo aluado
subiu no telhado
e chamou pelo sol,
cocorissol, cocorissol.

O galo aluado
subiu no telhado
e viu o caracol,
cocoricol, cocoricol.

O galo aluado
subiu no telhado
e exclamou para o cão:
Cocoricão! Cocoricão!

O galo aluado
subiu no telhado
e saudou a lua,
cocorilua, cocorilua.

O galo aluado
cochilou no telhado
e ouviu assustado
cocorigalo, cocorigalo.

Eram o caracol,
cão, lua e sol
que acudiam
ao triste chamado
do galo aluado.

Extrato de *Bê de cara preta*, de Sérgio Caparelli
(Porto Alegre: LP&M, 1983).

ESCREVA DEZ PALAVRAS DO TEXTO

Sotiu, galo, telhado, subiu, aditada,
caracol, fute, saudou, amou,
acudiu

Atividade 18

VAMOS CONHECER O PASSADO DA TURMA DA MÔNICA! LISTE OS BRINQUEDOS QUE ERAM UTILIZADOS:



- 1 - carola
- 2 - carrocinho
- 3 - bola
- 4 - microfoni
- 5 - patoi
- 6 - computador
- 7 - jogo de boliche
- 8 - radinha
- 9 - balão
- 10 - boneco
- 11 - marquitos
- 12 - videogame
- 13 - pião
- 14 - torre de meça

C	A	Q	V	R	E	D	A	B	O	L	A
A	I	P	M	S	A	R	Ã	O	C	A	G
R	O	R	A	O	L	S	I	N	C	M	D
R	P	S	C	A	J	U	N	E	A	O	A
I	O	I	O	R	I	S	E	C	Q	U	S
N	T	U	L	S	A	S	L	A	R	L	T
H	B	A	A	C	S	P	P	R	I	S	L
O	A	P	A	P	A	G	A	I	O	U	C
C	A	N	L	I	S	O	T	A	L	T	Z
I	D	S	B	C	D	E	R	I	Ã	O	O

1. **DIAGRAMA**

DESCUBRA NO DIAGRAMA O NOME DE SEIS BRINQUEDOS!



ESCREVA AS PALAVRAS QUE ENCONTROU:

- 1 - carrocinho
- 2 - bola
- 3 - pião
- 4 - hopagame
- 5 - _____
- 6 - _____

Figura 31: Prática de leitura e escrita com poema, lista e caça-palavras

Fonte: Realizada pelo A1

9º Encontro com os alunos

Para esse encontro foram pensadas atividade de leitura de fábula e produção de lista, frase e bilhete para prática leitora e escritora.

LISTE OS BRINQUEDOS QUE CASCÃO JÁ TEVE:



lino *listera*

utilige *Bala*

arisco *coroneta*

Pipa *crato*

ESCREVA SOBRE SEUS BRINQUEDOS:

Eu tenho pipa pipa bala listera

Espaço Leitor!

Atividade

O lobo e o cordeiro

Um lobo viu um cordeiro bebendo água de um rio e desejou devorá-lo com um pretexto bem articulado. Assim, postou-se mais acima e começou a recriminá-lo, dizendo que ele estava turvando a água e impedindo-o de beber. O cordeiro respondeu que bebia com a ponta dos lábios e que, de mais a mais, não podia ser que ele, que estava abaixo, estivesse turvando a água do lado de cima. E o lobo, fracassando nessa acusação, disse: "Mas no ano passado você injuriou meu pai!". E, como o cordeiro revidou que naquela época ele ainda não tinha um ano de vida, o lobo lhe disse: "Ora, se suas defesas forem bem sucedidas, eu não vou comer você!".

Moral: A fábula mostra que, junto daqueles cujo propósito é praticar a injustiça nenhuma defesa justa tem valor.

Crédito: "O lobo e o cordeiro". In: Espaço - Fábulas completas, Maria Celeste D. Dezotti, Ilustrações de Eduardo Berliner. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

A cadela que carregava carne

Uma cadela atravessava um rio levando um pedaço de carne, quando observou na água sua própria imagem. Crente de que era outra cadela com um pedaço de carne maior, largou o seu e avançou para tomar o da outra. Sucedeu, porém, que ela ficou sem os dois, sem o que ela não alcançou, porque não existia, e sem o seu, que foi rio abaixo.

Moral: Para homem ambicioso a fábula é oportuna.

Crédito: "A cadela que carregava carne". In: Espaço - Fábulas completas, Maria Celeste D. Dezotti, Ilustrações de Eduardo Berliner. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

Dialogando sobre o texto

Comente sobre as fábulas lidas.

Figura 32: Prática de leitura e escrita com poema, lista e caça-palavras

Fonte: Realizada pelo A1

Atividade (Escrita de vocabulário e frase)

MÔNICA VAI AO SHOPPING FAZER COMPRAS.
ESCREVA O QUE ELA PRETENDE COMPRAR:



- | | |
|-----------|------------|
| 1 - _____ | 8 - _____ |
| 2 - _____ | 9 - _____ |
| 3 - _____ | 10 - _____ |
| 4 - _____ | 11 - _____ |
| 5 - _____ | 12 - _____ |
| 6 - _____ | 13 - _____ |
| 7 - _____ | 14 - _____ |

Espaço Leitor!

Atividade

Joãozinho e o sorvete de abóbora

Todos os dias ao ir para a escola, Joãozinho passava em frente a uma sorveteria e perguntava para o sorveteiro:

— Tio, tem sorvete de abóbora?

E o sorveteiro respondia:

— Não, eu já falei que não temos.

Isso se repetiu por mais cinco dias, até que o sorveteiro resolveu fazer o agrado do Joãozinho. Foi até a feira, escolheu várias abóboras, voltou e preparou aquele sorvete.

No outro dia lá vinha Joãozinho:

— Tio, tem sorvete de abóbora?

O sorveteiro entusiasmado responde:

— Sim, temos!!!

Joãozinho retruca com a mão na boca:

— ECCAAAA!!!

Extrado de: www.plataoweb.com.br.

**CIRCULE NO TEXTO CINCO PALAVRAS
CONHECIDAS E DEPOIS ESCREVA ABAIXO:**

Figura 33: Prática de leitura e escrita com lista de palavras e fábula

A atividade a seguir compreendeu a análise de gênero textual diversificado e produção de Bilhete.

18 UNIDADE 1

BILHETE

QUANDO QUEREMOS DEIXAR UM RECADO SIMPLES E RÁPIDO PARA UMA PESSOA, NÓS ESCRREVEMOS UM BILHETE.
UM BILHETE DEVE TER:

- ▶ O NOME DE QUEM VAI RECEBÊ-LO;
- ▶ A MENSAGEM;
- ▶ O CUMPRIMENTO OU AGRADECIMENTO;
- ▶ O NOME DE QUEM O ESCRVEU;
- ▶ A DATA.

OBSERVE ABAIXO O MODELO:

Moça,
 Não sei por que caminhos
 anda, nem por que se
 demora tanto.
 Você tem a chave de casa
 e sabe o caminho.
 Venha confiante e não dê
 atenção a estranhos.
 Te espero para o café

Beijos
 Moço

20/05/2009

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Figura 34: Prática de leitura e escrita de Bilhete

Para os últimos encontros (10º, 11º, 12º) o objetivo central do grupo colaborativo foi o de retomar as habilidades e capacidades trabalhadas nos encontros anteriores para oportunizar aos alunos repor conteúdos de LP para avançarem no processo de leitura e escrita. Assim, as atividades selecionadas perpassaram desde analisar letras de música e texto informativo, como também, atividades de escrita por meio de elaboração de listas de palavras, frases e leitura de gêneros textuais diversificados. As professoras concluíram a proposta de intervenção com a apresentação de atividades de outros gêneros textuais como o jornal e receita culinária, sendo materiais do cotidiano dos alunos, bastante apreciado por eles.

10º Encontro com os alunos

Os alunos foram solicitados a realizar atividades de listar palavras, criar frases, realizar a leitura de música e de texto informativo.

MÔNICA GOSTA DE CUIDAR DE SUA APARÊNCIA.
LISTE O QUE ELA USA PARA MANTER A SUA BELEZA!



- 1- _____ 5- _____
2- _____ 6- _____
3- _____ 7- _____
4- _____ 8- _____

ESCREVA UMA FRASE COM ALGUMAS
PALAVRAS:

MAGALI DARÁ UMA FESTA. FAÇA A LISTA DE
CONVIDADOS.



- 1- Mônica 6- O astrosante
2- Colchete 7- Xalil
3- Carão 8- marina
4- Tringinha 9- Capitão fio
5- Xarxes 10- Socorro

ESCREVA O CONVITE DE ANIVERSÁRIO:

Olá pessoal aqui é a Magali! Eu vou fazer
uma festa e gostaria que vocês fossem
no dia 23 de outubro, muito amado! Vai ter brincadeiras!
Você está convidado
das 18:30 às 16:00

Atividade

Carinhoso

Fixingáinha e João de Barro

MEU CORAÇÃO
NÃO SEI POR QUE
BATE FELIZ, QUANDO TE VÊ
E OS MEUS OLHOS FICAM SORRINDO
E PELAS RUAS VÃO TE SEGUINDO
MAS MESMO ASSIM, FOGES DE MIM

AH! SE TU SOUBESSES
COMO SOU TÃO CARINHOSO
E O MUITO, MUITO QUE TE QUERO
E COMO É SINCERO O MEU AMOR
EU SEI QUE TU NÃO FUGIRIAS MAIS DE MIM

DEM, DEM, DEM, DEM
DEM SENTIR O CALOR
DOS LÁBIOS MEUS
À PROCURA DOS TEUS
DEM MATAR ESTA PADÃO
QUE ME DEVORA O CORAÇÃO
E SÓ ASSIM ENTÃO
SEREI FELIZ, BEM FELIZ

AH! SE TU SOUBESSES
COMO SOU TÃO CARINHOSO
E O MUITO, MUITO QUE TE QUERO
E COMO É SINCERO O MEU AMOR
EU SEI QUE TU NÃO FUGIRIAS MAIS DE MIM

CIRCULE DEZ PALAVRAS QUE VOCÊ CONHECE.
FORME UMA RIMA COM UMA PALAVRA:

Espaço Leitor!

Atividade 27

Santos Dumont

Há 100 anos, ele voou no 14-Bis, o primeiro avião do mundo. Desde criança, Alberto Santos Dumont era curioso e gostava de saber como as máquinas funcionavam. Dá até para a gente imaginar o pequeno Alberto desmontando relógios, rádios e outras coisas para ver como era o mecanismo deles.

Seu pai era um rico fazendeiro. Percebendo o interesse do filho por mecânica, mandou-o estudar na França. Foi em Paris que Santos Dumont aprendeu a criar e pilotar balões e dirigíveis, aos 19 anos.

Ele inventou e dirigiu 14 deles, até que, no dia 23 de outubro de 1906, um grande grupo de pessoas assistiu, no maior entusiasmo, ao primeiro voo de um objeto mais pesado que o ar. Santos Dumont pilotou o seu 14-Bis por 21 segundos a 3 metros de altura. Nasceu assim o avião. (...)

Estado de -reacaoonline.abril ig.com.br/liga_dentro/diversas/arton/contudo_181139.html-
Acesso em 26/3/2006

O TEXTO FALA SOBRE...

Sobre o primeiro avião já pilotado
pelos Alberto Santos Dumont, e a sua história
de invenção

Figura 35: Prática de leitura e escrita de palavras, frases, música e texto informativo

Fonte: Realizada pelo A1

11º Encontro com os alunos

Nesse encontro foram propostas para aprofundamento mais atividades de escrita por meio de elaboração de listas de palavras, frases e leitura de música.

LISTE OS MATERIAIS ESCOLARES QUE A MÔNICA PRECISARÁ:



- 1 - _____ 6 - _____
- 2 - _____ 7 - _____
- 3 - _____ 8 - _____
- 4 - _____ 9 - _____
- 5 - _____ 10 - _____

E VOCÊ, O QUE LEVA E UTILIZA NA ESCOLA?



CEBOLINHA ESTÁ FOTOGRAFANDO SEU PASSEIO. LISTE TUDO O QUE VOCÊ IMAGINA QUE ELE REGISTROU EM SUA CÂMERA.

- 1 - *As maiores árvores de Curitiba*
- 2 - *Bananas*
- 3 - *Meus amigos*
- 4 - *Fontes*
- 5 - *animais*
- 6 - *casas de piratas*
- 7 - *Postos de gasolina*
- 8 - *O rio*
- 9 - *O bar do meu tio*
- 10 - *Opel*
- 11 - *Em sua igreja*
- 12 - *e amigos brincando*

Espaço Leitor! Hora de Cantar...

Atividade

Sítio do pica-pau-amarelo

Gilberto Gil

MARMELADA DE BANANA,
BANANADA DE GOIABA
GOIABADA DE MARMELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO

BONECA DE PANO É GENTE,
SABUGO DE MILHO É GENTE
O SOL NASCENTE É TÃO BELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO

RIOS DE PRATA, PIRATAS
VOO SIDERAL NA MATA,
UNIVERSO PARALELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO

NO PAÍS DA FANTASIA,
NUM ESTADO DE EUFORIA
CIDADE POLICHINELO
SÍTIO DO PICA-PAU-AMARELO

CIRCULE DEZ PALAVRAS QUE VOCÊ CONHECE.

Figura 36: Prática de leitura e escrita de palavras, frases e música
Fonte: Realizada pelo A1

As últimas atividades propostas visaram sistematizar alguns gêneros textuais, tais como convite, carta e jornal, pela facilidade de acesso pelos alunos.

PROFISSÕES 93

CONVITE

CONVITE É UTILIZADO PARA COMUNICAR A ALGUÉM UM ACONTECIMENTO.

HÁ VÁRIOS TIPOS DE CONVITES: ANIVERSÁRIO, CASAMENTO, FORMATURA, *SHOW*, TEATRO, LANÇAMENTO DE LIVRO, FESTAS TÍPICAS, DENTRE OUTROS.

PARA ELABORAÇÃO DE UM CONVITE É NECESSÁRIO CONTER:

- ▶ TIPO DE EVENTO;
- ▶ DIA;
- ▶ HORÁRIO;
- ▶ LOCAL;
- ▶ QUEM ESTÁ ENVIANDO.

Convite de casamento

Sílvia Beatriz Mendes Genilde Declinda Andrade
Onésio José Fonseca Mendes Márcio Rodrigues Andrade

É com muita honra que convidamos para
o casamento de nossos filhos

Ana Beatriz e Gabriel

Que se realizará no dia nove de abril de dois mil e oito,
às dez e meia horas na Capela do Rosário Sagrado
Rio de Janeiro - RJ

Rua Castilho Barbosa, 886 Rua das Oliveiras, 908
Sibipituna - Rio de Janeiro Jundiaí - Minas

LÍNGUA PORTUGUESA

RESIDÊNCIA 53

SELO

Nome: _____

Rua: _____ Nº: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Estado: _____ CEP: -

CARTA

EXISTEM VÁRIAS FORMAS DE NOS COMUNICARMOS, DE PASSAR INFORMAÇÕES E DE RECEBÊ-LAS. A CARTA É UMA DELAS.

QUANDO QUEREMOS SOLICITAR ALGO PARA ALGUÉM OU RESPONDER UMA SOLICITAÇÃO, FAZER UMA DECLARAÇÃO DE AMOR, CONTAR NOVIDADES PARA UM AMIGO QUE MORA DISTANTE, FAZER A COMUNICAÇÃO DE UM FATO, ALI ESTÁ A CARTA.

ESSA FORMA DE PRODUÇÃO TEXTUAL EXISTE DESDE QUE O HOMEM NECESSITA DE COMUNICAÇÃO A DISTÂNCIA, OU SEJA, DESDE AS INSCRIÇÕES RUPESTRES, EM QUE AS CARTAS ERAM ESCRITAS COM SÍMBOLOS NAS PAREDES DAS CAVERNAS.

AS CARTAS DITAS SOCIAIS ERAM MAIS COMUNS ANTES DA TECNOLOGIA. COM O AVANÇO DA INFORMÁTICA, SURTIU O *E-MAIL*, VEÍCULO DE INFORMAÇÃO QUE TRANSPORTA VÁRIOS TIPOS DE CARTAS A TODO O MOMENTO.

ATUALMENTE, É MUITO DIFÍCIL ENCONTRAR PESSOAS QUE TROCAM CORRESPONDÊNCIAS ESCRITAS À MÃO. HOJE EM DIA, DIGITAMOS Nossas CARTAS NO CORREIO ELETRÔNICO.

LÍNGUA PORTUGUESA

Figura 37: Prática de leitura e escrita com Convite

12º Encontro com os alunos

Para o último encontro, as atividades objetivaram a análise de jornal e receita culinária, propiciando a prática de leitura e escrita de temas do cotidiano com desafios dos alunos buscarem notícias e receitas de suas próprias experiências.

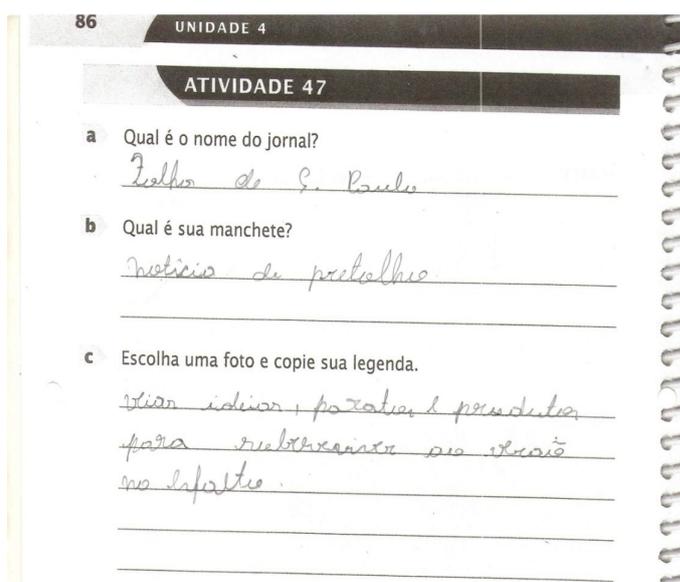


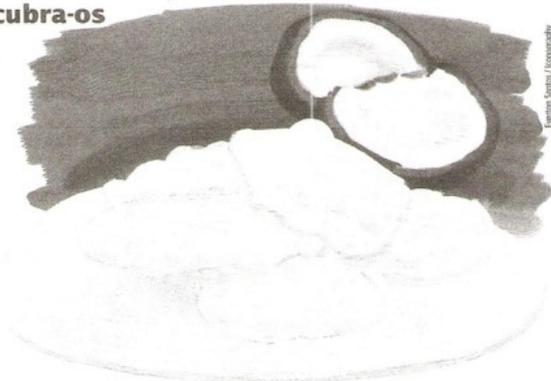
Figura 38: Prática de leitura e escrita com Jornal
Fonte: Realizada pelo A5

ALIMENTAÇÃO **101**

ATIVIDADE 63

Na receita abaixo estão faltando os ingredientes. Descubra-os e complete a receita.

COCADA BAIANA



INGREDIENTES

1 XÍCARA DE açúcar

1 COLHER DE manteiga

1 LATA DE leite condensado

1 PITADA DE sal

1 PACOTE DE coco RALADO

1 PITADA DE bicarbonato

MODO DE FAZER

LEVE O AÇÚCAR AO FOGO EM UMA PANELA E MEXA ATÉ ELE DERRETER E FICAR DOURADO. JUNTE A MANTEIGA, O LEITE CONDENSADO, O SAL E O COCO RALADO, MEXENDO ATÉ APARECER O FUNDO DA PANELA. COLOQUE O BICARBONATO, RETIRE DO FOGO E BATA ATÉ FICAR OPACO. DESPEJE A COCADA NO MÁRMORE UNTADO E CORTE EM QUADRADINHOS.

LÍNGUA PORTUGUESA

Figura 39: Prática de leitura e escrita com Receita
Realizada: Realizada pelo A5

Uso de Jogos Educativos

Vale ressaltar que o grupo colaborativo também recorreu ao uso de diferentes tipos de jogos utilizados nos vários encontros com os alunos. Tais atividades lúdicas foram propostas para retomar conteúdos relacionados ao processo de alfabetização, envolvendo desde o reconhecimento de diferentes tipos de letras do alfabeto, à formação de palavras propondo o

Objetivo: Depois de recortadas todas as letras, o jogo consistiu em fazer a leitura em voz alta das cartas viradas intencionando a formação de palavras. As professoras somente fizeram apontamentos das possibilidades de criação.



Figura 42: Jogo Soletrando
Fonte: Editora Fundamentos (2016)

Objetivo: Na sequência, foi possível desenvolver a percepção da composição e decomposição de palavras com a apresentação delas separadas por sílabas. Um dos jogos trabalhou a sílaba e o outro a união da palavra com a imagem e o significado.

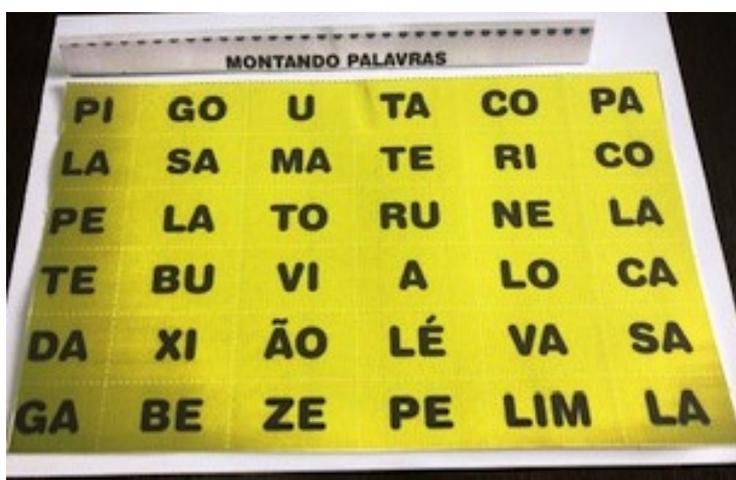


Figura 43: Jogo Montando palavras
Fonte: Editora Fundamentos (2016)

Objetivo: O jogo de dominó que segue proporcionou a reflexão das imagens com prática da leitura das palavras de cada carta. Foi possível retomar as dúvidas das sílabas complexas nessa atividade lúdica.



Figura 44: Jogo de dominó
Fonte: Editora Fundamentos (2016)

Objetivo: O intuito da atividade com esse jogo foi praticar a leitura em voz alta de palavras para analisar a correspondência figura e palavras escritas.



Figura 45: Jogo Soletrando
Fonte: Editora Fundamentos (2016)

(dança) e ANSA (cansa), para que o aluno perceba as alterações de palavras diferentes, mas com o mesmo som. Os exercícios propostos destacam as palavras com grafias diferentes, mas com a mesma sonoridade, como exemplo o X e o CH ou AN ou AM.

Conforme os PCNs (1997), a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, pois se trata de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir. É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma;
- a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa. (BRASIL, 1997, p. 57)

Enfim, todas as atividades acima descritas compuseram exercícios para prática de leitura e escrita para os alunos participantes da pesquisa.

Diante da aplicação da proposta acima apresentada, conclui-se que os primeiros encontros (1º, 2º e 3º) objetivaram as atividades com o alfabeto e as representações gráficas das sílabas simples e complexas com prática escrita e leitura com o uso de *banner*. Foi proposta ainda a retomada por meio de propagandas de produtos do cotidiano; caça-palavras. Os encontros 4º, 5º e 6º desenvolveram habilidades relacionadas ao reconhecimento de gêneros textuais com adivinhações, parlendas e criação de frases como desafio aos alunos. Para os encontros 7º, 8º e 9º considerou-se oportuno retomar atividades com a escrita de palavras, prosseguir com a apresentação de outros gêneros textuais como a poesia, a fábula e bilhete. Por fim, os últimos encontros (10º, 11º e 12º) visaram retomar as habilidades e capacidades trabalhadas nos encontros anteriores para oportunizar aos alunos repor conteúdos de LP por meio de listas de palavras, criação de frases, análise de letras de música e texto informativo, como também, atividades de escrita por meio de outros gêneros textuais diversificados como jornais e receitas culinárias.

Sintetizando as ações de intervenção do grupo colaborativo, ressalta-se que, ao propor e realizar as atividades com os alunos do 6º ano, sua intencionalidade consistiu numa tentativa de aproximação ao que Soares (2006) aponta ao tratar das dimensões linguística, cognitiva e sociocultural relacionadas ao ato de ler e escrever.

Soares (2004) reconhece a importância do letramento no ensino e defende também a necessidade de se considerar, no ensino da leitura e escrita, a fase do sistema de

representação, fundamental para que se possa desenvolver o letramento nos alunos. Essa posição teórica da autora, segundo a qual é relevante considerar essas competências e habilidades no processo de alfabetização, ganha relevância se considerarmos que esses alunos do 6º ano precisam dessa retomada alfabética para avançarem em sua aprendizagem.

O ideal nessa fase escolar é que as atividades despertem o interesse estudantil, seja por meio de métodos sintéticos ou analíticos, porém precisam ser bem embasados e diversificados, como já apontados por Carvalho (2008).

Batista (2006) ressalta que a atividade torna-se um meio, um instrumento, uma ferramenta para se alcançar o objetivo proposto, e sua seleção ou elaboração depende da metodologia empregada, por isso, os princípios teóricos precisam estar claros, e quando buscados coletivamente dentro de grupos colaborativos colaboram para a aplicação de atividades e conteúdos relevantes para o aluno.

A intervenção realizada nesses encontros não tende a ser milagrosa no sentido de ser rápida, pois a intenção dessa pesquisa é apontar caminhos que possam diminuir a defasagem na leitura e escrita por meio de um trabalho colaborativo entre os professores da escola. É evidente que esses estudantes precisam de um trabalho individualizado, e os materiais utilizados não podem ser tão infantilizados pela própria idade que esses jovens se encontram. Trabalhar a motivação, com ênfase nos elogios diante dos acertos pode trazer a vontade de aprender para superar as próprias dificuldades.

Talvez seja essa a proposta de intervenção, um momento de reflexão tanto para o aluno como para o professor e seus parceiros, das possibilidades de enfrentamento e superação dos desafios no ensino e aprendizagem.

5.3 Avaliação da proposta de intervenção e resultados

Para finalizar, esse item trata da avaliação do grupo colaborativo sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos e destaca também a voz das professoras P1 e P2 em relação ao processo de desenvolvimento profissional vivenciado.

5.3.1 Resultados percebidos pelas professoras sobre a participação dos alunos

O processo de avaliação das atividades pelo grupo colaborativo foi de natureza diagnóstica, contínua e processual, sendo observados aspectos como: participação, interesse e desempenho dos alunos nas realizações das atividades propostas.

Sintetizando o trabalho do grupo colaborativo com a proposição e execução das atividades de leitura e escrita junto aos alunos do 6º ano escolar é possível destacar os resultados que seguem.

A proposta de intervenção foi organizada com atividades que compreendiam desde a escrita e leitura do nome próprio; escrita de palavras do mesmo campo semântico; escrita de frases; leitura de palavras, frases e textos de diferentes gêneros discursivos com suas interpretações.

Nos resultados dos primeiros encontros notou-se que, na escrita e leitura de nome próprio, os alunos identificavam com alguma dificuldade os nomes em diferentes contextos.

Em relação à escrita do próprio nome alguns alunos liam e escreviam o pré-nome com tentativas de escrita do sobrenome, porém com omissão e variação das letras. Também se notou que memorizaram a escrita do nome, porém não era raro algum aluno omitir letras ou variar a segmentação.

A análise revelou que, enquanto os alunos com mais dificuldades escreviam o pré-nome utilizando as letras (cursiva e de forma) de maneira aleatória, os outros alunos já escreviam o nome de forma convencional, às vezes até mesmo por completo, mesmo quando havia complexidades ortográficas revelando possuir alguns princípios alfabéticos. Quanto à leitura, liam de maneira global, sem relacionar as partes, fazendo corresponder à emissão sonora de forma mecânica, sem nenhuma reflexão do contexto.

O grupo colaborativo notou nos demais encontros alguns avanços nos alunos ao realizarem as atividades de leitura e escrita quando comparado com os dados da avaliação diagnóstica do início do ano, pois os alunos passaram a observar os nomes presentes nos exercícios, faziam o preenchimento dos cabeçalhos e atividades com menos dificuldades, além de participarem mais das leituras solicitadas.

Em geral as professoras perceberam maior interesse dos alunos em atividades que traziam imagens de personagens conhecidos por eles, tais como os da Turma da Mônica criança *versus* jovem.

Atividades como o uso de rótulos geraram bastante discussão, principalmente, aqueles que eram dos produtos mais conhecidos e usados por eles, por exemplo, marcas de margarina, refrigerante, sorvete, entre outros.

Os jogos, como prática lúdica, foram momentos de descontração e de grande aprendizado por enfatizar a leitura de modo diferenciado.

Os gêneros que mais agradaram foram o bilhete, preenchimento de envelope e elaboração de convite, pois puderam refletir sobre a escrita em situações de uso.

Vale ressaltar que nos encontros com os alunos as professoras notaram que se mostravam bem participativos.

Essas avaliações foram pautadas nos resultados obtidos durante o processo de leitura e escrita que ocorreu nesse período com os alunos.

É oportuno registrar que não se esgotaram com tais atividades as possibilidades de aprendizagem dos alunos do 6º ano. Esse trabalho em grupo colaborativo apontado pelos teóricos presentes nessa pesquisa reforça a necessidade do fortalecimento da equipe escolar no enfrentamento dos desafios em todo ano letivo. Não só para alunos do ano escolar alvo da pesquisa, mas para os alunos dos demais anos escolares da UE analisada, como também, de muitas outras escolas, em que vários estudantes têm se mostrado despreparados em relação à habilidade de leitura e escrita, precisando assim da mediação dos professores que os ajudarão a minimizarem essas dificuldades tão drásticas que podem comprometer seu desempenho ao avançar para o Ciclo II do Ensino Fundamental, que vai exigir maior autonomia para o acompanhamento dos conteúdos propostos.

Destaca-se também que houve uma preocupação com fatores afetivos no processo de alfabetização, sendo esse retomado na proposta de intervenção por nós professoras ao mostrarmos interesse pela dificuldade de cada participante da pesquisa, despertando neles o desejo de realizarem as atividades propostas com empenho.

5.3.2 Voz das professoras sobre a participação no grupo colaborativo

A participação de docentes em um grupo voltado para ações com intuito de sanar defasagens discentes é de grande valia porque trocar experiências educacionais e de sala de aula pode contribuir para os profissionais se tornarem mais reflexivos em suas práticas pedagógicas ao experienciarem o trabalho no grupo colaborativo e poderem auxiliar os alunos na superação de dificuldade de leitura e escrita. Conforme ressalta Marcelo ao tratar do desenvolvimento profissional docente entende ser este

[...] como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 01)

De acordo com o autor, a troca de experiências entre os pares, somadas às vivências em outros ambientes e situações profissionais, contribuem para o aprimoramento da própria prática e também da escola como um todo.

O fato de trabalhar com número reduzido de alunos, sendo seis participantes da pesquisa, auxilia o professor a desenvolver um atendimento individualizado a eles que, por sua vez, assumem uma postura mais participativa que na sala de aula regular, afinal, esses alunos têm oportunidades de desenvolverem habilidades de leitura e escrita o que possibilita acompanhar os demais colegas da classe.

As ações de grupos colaborativos de professores podem beneficiar a todos, pois geralmente alunos com problemas de aprendizagem, caso não tenham um acompanhamento mais específico, tendem a ser indisciplinados pelo fato de não conseguirem realizar as tarefas dadas. Se ao contrário, forem bem incentivados e direcionados, corresponderão ao realizarem o que é proposto e, conseqüentemente, facilitarão o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

O Quadro 10 traz as considerações realizadas pelas professoras (P1 e P2) participantes do grupo colaborativo.

Quadro 10 – Percepção das professoras sobre o trabalho em grupo colaborativo

Professores	Resposta
Professora P1	<i>Participar de um trabalho coletivo de alfabetização traz benefícios para comunidade escolar seja na melhoria da convivência, seja para atingir resultados. Beneficia o aluno que obtém melhores oportunidades enquanto ser social e faz de mim uma docente mais qualificada. Uma vez encontrado o caminho que conduz à alfabetização eficiente, acredito que terei melhores condições de usar estratégias pontuais de defasagem dentro da sala regular e seria necessário integrar ações entre docentes inseridos no projeto sendo capacitados por alfabetizadores experientes. Para que o grupo atue é preciso 'o querer' por parte do aluno.</i>
Professora P2	<i>A cada experiência posso refletir sobre minha prática pedagógica e o que auxilia no desenvolvimento do meu trabalho de forma positiva. De certa forma colaboro com os alunos e me sinto útil e participante na sociedade apesar das dificuldades que enfrentamos diariamente e da falta de valorização profissional. Será necessário apoio e formação para a prática em questão, além das trocas de experiências que continuamos a realizar no grupo que é fundamental para o nosso trabalho. Acredito que se houvesse um curso ou alguém que pudesse colaborar na efetiva prática do dia a dia, seria enriquecedor para meu trabalho frente esses alunos que chegam no Ensino Fundamental II, sem saber ler e escrever de forma autônoma .</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

Diante das considerações realizadas, as professoras concordam que a proposta é válida e necessária para troca de experiências, compartilhamento das dificuldades buscando soluções para as mesmas, porém ressaltam a importância de ter uma formação específica para lidar com tais situações.

Enquanto pesquisadora, a minha participação no grupo colaborativo com as demais colegas foi a de assumir a liderança no sentido de incentivar o grupo a se reunir, a estudar e elaborar as atividades, acompanhar as etapas de realização da proposta, elaborar em conjunto e partilhar as dificuldades enfrentadas com os alunos, propiciando a troca de experiência, sendo este um dos objetivos possíveis na atuação do grupo colaborativo. Embora todas nós não tenhamos essa formação específica de alfabetizadoras na disciplina de LP, retomar habilidades fundamentais em relação ao processo de leitura e escrita contribuiu para repensar a nossa própria prática e propor alterações ao buscarmos fundamentos teórico-práticos para realizar a intervenção junto aos alunos, por meio de um trabalho colaborativo.

Evidentemente, a organização desse grupo de professoras para realização do trabalho em equipe passou por diversas dificuldades em sua implementação, tendo sido pessoais (problemas de saúde de uma das participantes), profissionais (no decorrer da realização da proposta de intervenção uma das professoras precisou se afastar temporariamente para assumir a vice-direção da escola, retornando ao grupo tão logo deixou o cargo) e acadêmicos (em muitos momentos as professoras do grupo colaborativo não acreditavam no seu potencial de especialista em LP para aplicar conteúdos ligados à alfabetização).

Além das dificuldades de organização também foi necessário superar as dificuldades de execução da proposta. Foram inúmeros desencontros, mesmo em relação aos próprios alunos selecionados, que nem sempre estavam presentes para dar continuidade às atividades organizadas. Nesse momento a liderança bem definida da pesquisadora com apoio do grupo colaborativo propiciou a definição de metas propostas e necessárias a se desenvolver com os alunos participantes da pesquisa para sua realização.

Sintetizando, o grupo pode comprovar que as atividades que fazem parte do cotidiano do aluno foram mais interessantes e significativas em sua aplicação, conforme ressaltam os estudos mencionados. Pode-se afirmar ainda que esses resultados aqui delineados expressam o que foi possível ao grupo obter com a execução da proposta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as experiências do grupo de trabalho colaborativo de professoras de LP diante da alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos. E como objetivos específicos planejar no grupo colaborativo ações didáticas para intervir na aprendizagem dos alunos com defasagem na alfabetização e que precisam acompanhar o conteúdo de Língua Portuguesa proposto para o 6º ano; aplicar e avaliar as atividades de leitura e escrita propostas aos alunos, verificando suas aprendizagens e avanços no processo de alfabetização, analisar a contribuição da proposta de intervenção para as professoras que participaram do grupo colaborativo para sua formação como docente do 6º ano do Ensino Fundamental, apontando dificuldades e aspectos bem sucedidos desse trabalho.

A apresentação destas considerações está organizada em alguns apontamentos obtidos dos resultados da pesquisa como resposta à questão central do trabalho e seus desdobramentos apresentados a seguir.

O desafio de trabalhar as habilidades e competências em língua materna com alunos que ainda não se encontram plenamente alfabetizados revelou do conjunto de dados obtidos com a aplicação da proposta de intervenção pelo grupo de trabalho colaborativo e, por meio ainda de questionários aplicados aos professores de LP, alguns aspectos pedagógicos que permeiam o contexto do 6º ano escolar do Ensino Fundamental II em uma escola da rede estadual do interior paulista e, de um modo geral, as condições desses alunos em relação à aquisição do sistema de leitura e escrita.

Nesse sentido, sobre o contexto escolar, destaca-se a importância que este representa para alunos que não estão plenamente alfabetizados e faz-se necessária uma sensibilização dos docentes envolvidos neste 6º ano, que apresenta brusca ruptura física e intelectual para os estudantes, que nem sempre chegam com as habilidades e competências imprescindíveis para acompanhar os conteúdos escolares do referido ano.

Educar com foco na diversidade, nas dificuldades diárias em sala de aula, com as defasagens de leitura e escrita torna-se um desafio que exige a combinação de muita sensibilidade e um profundo conhecimento pedagógico para lidar com as adversidades e propor encaminhamentos plausíveis e necessários para o ato educativo.

Pelo questionário aplicado aos professores de LP as respostas revelaram preocupação com os alunos ainda não plenamente alfabetizados, bem como algumas ações realizadas para tentar mediar essas dificuldades.

Também se constatou a própria limitação teórica desses docentes que, apesar de serem especialistas no ensino de LP, não possuem em sua formação apontamentos sobre a alfabetização e, no rol de suas atividades profissionais não contam com orientações de como deve ser esse trabalho que é exigido no contexto atual.

Além disso, no decorrer da pesquisa foi possível detectar também outros motivos que comprometem a aprendizagem dos estudantes com dificuldades:

- Os alunos já trazem problemas na aquisição da leitura e da escrita dos anos anteriores, que persistem no 6º ano escolar;
- Falta de maior mobilização desses alunos por parte da família e, principalmente, pela escola em direção ao aprendizado efetivo;
- Falta de um trabalho pedagógico diferenciado para alunos com dificuldades de aprender a ler e escrever exclusivamente nesse momento de ruptura no ensino do Ciclo I para o Ciclo II.

Por todos esses motivos a intenção dessa pesquisa foi a de sugerir possibilidades de enfrentamento referentes à alfabetização aos professores em grupo de trabalho colaborativo, afinal vários alunos que estão no 6º ano escolar trazem consigo as dificuldades de aprendizagem que precisam ser superadas. Assim sendo, as atividades pensadas e realizadas na proposta de intervenção do grupo procuraram adequar-se aos alunos de forma menos infantilizada, respeitando a idade e maturidade em que se encontravam.

Para conduzir o aluno a um processo de apropriar-se do conhecimento, de habilidades e competências de leitura e escrita, objetivo central do grupo colaborativo, os resultados revelaram que as professoras precisaram buscar informações teóricas e aprofundamento sobre métodos de alfabetização até então desconhecidos ou pouco valorizados nessa função de especialistas em Língua Portuguesa para terem subsídios e poder organizar a proposta de intervenção junto a esses alunos que não estão satisfatoriamente alfabetizados como deveriam para esse ano escolar.

Essas interpretações e reflexões coletivas auxiliam na compreensão da realidade da escola e dos alunos, baseadas em teóricos que proporcionam pensamentos que possam direcionar encaminhamentos possíveis para os problemas detectados, que envolvem pessoas em desenvolvimento e, que esperam no mínimo, saber ler e escrever com propriedade e autonomia.

No que tange às estratégias necessárias ao professor para mediar a aprendizagem do aluno com defasagem e que precisa acompanhar o conteúdo proposto para o 6º ano escolar os

resultados dessa pesquisa evidenciaram que a aquisição da linguagem ainda que se inicie formalmente no Ciclo I com o aprendizado dos conteúdos fundamentais, deve ser aprofundada ao longo da Educação Básica com o ensino da Alfabetização e do Letramento, cada qual com sua especificidade, como já apontada por Soares.

Portanto, ao ingressar no Ciclo II (6º ano) o estudante precisa dominar competências e habilidades de leitura, interpretação e escrita exigidas pelos PCNs (1998), Currículo Estadual (2011), Matriz de Avaliação Processual (2016) e BNCC (2018); porém, grande parte desses alunos apresenta dificuldades nessas destrezas, dificultando a aprendizagem de conteúdos mais complexos, exigindo assim, por parte dos professores, a adoção de estratégias diferenciadas para auxiliar os alunos nessa transição escolar de grande ruptura apontada por Dias da Silva (1997).

Costa e Silva (2013) afirmam que

[...] a rigor, aprende-se a interpretar a partir da leitura, e a escrever a partir da prática da produção textual. Por isso, quando é deficitária a aquisição de linguagem nos anos iniciais, o aluno apresenta dificuldades na escrita, na leitura, e na capacidade de interpretar e produzir textos, e essa condição, embora se mostre comum em muitas escolas, não pode ser compreendida como um fato, mas, como um problema – que é grave – e exige a intervenção do professor de Língua Portuguesa, a partir de um trabalho específico, pautado pelo trabalho intenso de leitura e escrita, visando o desenvolvimento de competências nessa área. (COSTA E SILVA, 2013, p. 32)

Com a aplicação da proposta de intervenção pelo grupo de trabalho colaborativo ficou evidente que os resultados não são imediatos, e que é preciso considerar as dificuldades individuais dos discentes, e que perpassam os conteúdos das outras disciplinas também, comprometendo o rendimento escolar como um todo.

Os resultados deste estudo indicaram que os alunos tornam-se mais motivados a realizarem as atividades quando direcionados, gostam de assuntos ligados ao cotidiano e os jogos lúdicos propiciam a retomada de conteúdos. Os professores de LP expuseram que as ações utilizadas com alunos que não estão plenamente alfabetizados variam desde atividades adaptadas, ditados, estudo de vocabulários, uso de alfabetos móveis e plataformas de aprendizagem que possibilitem retomadas da estrutura da língua. E as professoras participantes do grupo colaborativo revelaram que acreditam na importância da troca de experiências, para compartilhar dificuldades e buscar soluções nos estudos teóricos, porém ressaltam a necessidade de uma formação específica para lidar com essa problemática no ensino.

Os dados possibilitaram concluir que a intervenção realizada neste curto prazo não trouxe mudanças radicais na aprendizagem desses alunos, porém possibilitou a aplicação de atividades variadas de leitura e escrita, por meio de diferentes métodos de alfabetização, e principalmente propiciou a organização de um trabalho coletivo de professores intencionando a troca de informações, reflexões e ações para superar esse desafio.

Como professora atuante na disciplina de Língua Portuguesa no EF II e pesquisadora que assumiu a liderança do grupo de trabalho colaborativo, esse estudo permitiu ampliar a minha visão sobre o problema abordado, a partir de uma perspectiva mais abrangente e aprofundada, recorrendo aos estudos teóricos voltados para a temática de alfabetização, letramento, grupo colaborativo, desenvolvimento profissional e saberes docentes. Fez-se necessário compreender as implicações estruturais do ensino brasileiro, para possibilitar a compreensão da necessidade de elevar a qualidade do ensino nos Ciclos Escolares para que as dificuldades relacionadas à leitura e escrita não se tornem um obstáculo no desenvolvimento acadêmico do aluno.

Infelizmente um número expressivo de alunos que chegam ao 6º ano trazem rudimentos de alfabetização muito distante do que é necessário possuir como requisito básico para essa etapa escolar, e essa defasagem precisa ser sanada o mais breve possível para possibilitar reverter esse quadro deplorável, mesmo sabendo que se trata de uma situação que deveria ser exceção, mas que vem se tornando rotina nas escolas estaduais.

Não há como ignorar tal situação simplesmente avançando o currículo com as competências e habilidades tão exigidas para os alunos que, supostamente, já estariam preparados para receber esses conteúdos, mas lamentavelmente, ainda não estão, comprometendo assim seu desenvolvimento intelectual e psicológico por viver nessa condição constrangedora e humilhante para a idade nesse ano escolar.

Portanto, é necessário promover a aprendizagem desses alunos, que, na verdade, são vítimas de um sistema para o qual as soluções ainda parecem distantes, sendo este um cenário que exige esforço redobrado por parte da equipe escolar e principalmente dos professores atuantes nos 6ºs anos do EF II, em especial os professores de Língua Portuguesa, que devem ser sensíveis a esta problemática, buscando formas de trabalhos em grupos colaborativos como forma de reflexão e avanço na prática docente.

Segundo Marcelo (2009) o processo precisa ser colaborativo, embora haja espaços para trabalhos individualizados.

Nesse sentido, Marin, Giovanni e Guarnieri enfatizam a importância de

[...] aprender a trabalhar em grupo, articulando esforços em torno de um projeto em comum, constitui mudança que os próprios professores têm reconhecido como significativa em seus contextos de trabalho, ao mesmo tempo em que favorece o processo que os diferentes autores aqui mencionados denominam de “institucionalização da cultura de colaboração na escola”, reconfigurando, ao final, a própria profissionalidade docente. (MARIN, GIOVANNI E GUARNIERI, 2011, p.19).

Em relação ao arranjo dos grupos escolares na modalidade colaborativa, Marin, Giovanni e Guarnieri (2011, p. 15) afirmam que “se todos são a orquestra, deve haver um maestro. Trata-se do pequeno grupo. São os que exercem a função de coordenar – em geral assumida pelos professores da universidade, algumas vezes acompanhados de professores e outros profissionais das escolas”. Depreende-se dessa leitura a necessidade de formação de grupos específicos de trabalho para atuação eficiente nos espaços escolares. Manter parcerias entre universidade / pesquisadores / professores / equipe gestora / família / alunos, torna-se essencial para superar obstáculos educacionais que perpetuam graves desigualdades sociais.

Por meio do uso de estratégias diferenciadas e de recursos materiais mais adequados, conforme apontados nesse estudo, é possível direcionar o aluno a apropriar-se do sistema de escrita, a gostar de ler, a saber entender o que está ao seu redor, interpretando e escrevendo de forma coerente em diferentes situações do cotidiano, e isso se torna uma exigência do ofício docente como possibilidade de desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Assim, confirma-se a hipótese desse estudo de que os professores conseguem trabalhar em grupos colaborativos quando as decisões e reflexões são permeadas por apoios teóricos e lideranças para tomada de decisões coletivas. Juntos podem aprofundar conhecimentos pedagógicos e didáticos, aplicar atividades com análise de resultados, fortalecer a união da equipe para enfrentamento dos obstáculos educacionais, por explicitarem dificuldades da prática para buscar soluções possíveis, testar resultados e analisar sistematicamente o ensino e a aprendizagem. É fundamental refazer caminhos, retomar as discussões para poder adequar melhor o trabalho com os alunos para levá-los a superar os problemas que enfrentam.

Mais do que um desafio, atuar em 6^{os} anos torna-se uma responsabilidade social de um momento de ruptura que deve ser repensado por todos os envolvidos neste Ciclo de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. de. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90119>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

ARNOSTI, V. B. **Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Rio Claro: UNESP-SP, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/121945>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99646>> Acesso em: 03 de junho de 2017.

BATISTA, A. A. G. **Planejamento da alfabetização: capacidades e atividades** / Antônio Augusto Gomes Batista et al. - Belo Horizonte: Ceale, 2006. 232 p. _ (Coleção Instrumentos da Alfabetização).

BLANDINO, J. F. **O uso de Objetos de Aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141484>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, vol. 2** – Brasília, 1998.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 5ª Edição. Petrópolis: Editoras Vozes, 2008.

_____. **Guia prático do alfabetizador**, 4. ed., São Paulo: Ática, 2002.

CELMAN, S. Formação e trabalho docente em condições adversas (uma perspectiva avaliativa). In: VEIGA, Ilma P. A e CUNHA, M. Isabel (Orgs) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999, p.237-264.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação. 2012. 393 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101509>>. Acesso em: 02 de março de 2018.

COSTA, V. R. E., SILVA, L. P. **Estratégias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no ensino fundamental II**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> Acesso em: 02 de dezembro de 2018.

D'ALBERTAS, C. J. M. **Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização**, São Paulo, 2014.125p. Dissertação (mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17032015-145536/pt-br.php>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito**: As 5^{as} séries e seus professores. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERRO, M. C. **A leitura através do currículo**: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco. 2012. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92285>> Acesso em: 03 de junho de 2017.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEME, A. C. F. **Agora é para alfabetizar, sim ou não?** Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos. 2015; Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-17102015-183713/pt-br.php>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. **Aliando pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental**: rumo à teorização. In: GUIMARÃES, C.M. et al. (Org.). Formação e profissão docente. 1^aed. Araraquara-SP: Junqueira Marin, 2011, p. 15-34.

MARCELO, C. 2009. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa-PT: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. N.8, jan-abr/2009, p.07-22, Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/>> Acesso em: 10 de abril de 2017.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. **Processos cognitivos na leitura inicial**: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-466, June 2014. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 30 de junho de 2017.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NOLASCO, G. C. S. **Os desafios de alfabetizar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/6849/gilcimar_cordeirodasilva_nolasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: Práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

_____. **Matriz de avaliação processual**: língua portuguesa, linguagens; encarte do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Língua Portuguesa. São Paulo: SE, 2016.

SANTI, J. V. **Das necessidades formativas às possibilidades de formação**: um estudo com professores de 6º ano do ensino fundamental. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado) Universidade de 2014. Disponível em:<<file:///f:/2018%20versões%20dissertação/referencial%20teórico%20pesquisas/pesquisas%206º%20anos/dissertação-josefina-valentini-de-santi>>. Acesso em 14 de novembro de 2018.

SANTOS, C. M. R.; SANTOS, F. C. C. N.; SOUZA, F. M. C. **Dificuldades de Leitura e Escrita no 5º Ano**. Publicado em 2010; Disponível em http://leg.ufpi.br/subsite/Files/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_03_2010.pdf Acesso em 02 de dezembro de 2018.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa Letra e vida e as lacunas conteudísticas. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93867>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, 2004 n° 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VII, n.29, fev./abr. 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2013. 384p.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

SOUZA, I. P. M. e CARDOSO, C. J. **Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida**. 35ª Reunião Nacional da ANPED, Pernambuco. ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-1637_int.pdf> Acesso em: 01 de junho de 2017.

SOUZA, S. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> . Acesso em: 07 de abril de 2018.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** Campinas, SP: [s.n.], 2016. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000973298>> Acesso em: 07 de abril de 2017.

Materiais utilizados na proposta de intervenção

Material: Coleção O mundo encantado da alfabetização

EDITORA FUNDAMENTO. **O mundo animado da alfabetização** – livro 1 - 2 / Editora Fundamento – 1.ed. – São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2016.

Material: Coleção Ler e Escrever

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades** – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge...[e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014. 96 p.: il.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades** – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção, seleção e adaptação das atividades, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 7. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014. 168 p.: il.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades** – 3º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014. 104 p.: il.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** coletânea de atividades – 4º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 6. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015. 160 p.: il.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** coletânea de atividades – 5º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – 6. ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2015. 152 p.: il.

Material: Livro Alfabetização de jovens e adultos: Língua Portuguesa, Matemática
FRIZANCO, M. L., HONORA, M. **Alfabetização de jovens e adultos:** Língua Portuguesa, Matemática - Editora: Ciranda Cultural; Edição: 1ª (Janeiro/2016).

Sites educativos consultados

Disponível em <<https://abibliotecadераquel.blogfolha.uol.com.br/2012/04/25/propagand-para-gostar-de-ler/>>. Acesso: 20 de janeiro de 2018.

Disponível em <<http://alfabetizandoturmadamonica.blogspot.com/>>. Acesso: 20 de janeiro de 2018.

Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/385691155569532786/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<http://atividadesdownload.net/colecao-com-5-livros-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <https://br.pinterest.com/p_fraga/atividades-turma-da-m%C3%B4nica/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<https://conhecimentosetransformacao.blogspot.com/2019/04/60-licoes-para-intervencao-pedagogica>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<http://alfaetrar.org.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<https://jogoseducativos.hvirtua.com.br/tag/alfabetizacao/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/7075/7-ferramentas-digitais-que-ajudam-na-alfabetizacao/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

ANEXOS

ANEXO A

Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II) Conteúdos do 1º Bimestre

16 Matriz de Avaliação Processual

6º ano – 1º bimestre		Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos	Situações de Aprendizagem Competência/Habilidade	
<p>Traços característicos de textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço • Estudos de gêneros textuais • Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção de tempo verbal, modo subjuntivo na narrativa, subjuntivo e os verbos regulares, articuladores temporais e espaciais • Substantivo, adjetivo, pronomes pessoais, formas de tratamento, verbo e advérbio • Sinônimos e antônimos • Uso dos "porquês" • Variedades linguísticas <p>Leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de texto literário e não literário • Fruição • Situacionalidade • Coerência • Coesão • A importância do enunciado • Produção de síntese • Produção de ilustração <p>Roda de leitura oral</p> <p>Roda de conversa</p>	<p>Situação de Aprendizagem 1 – Quem conta a história? Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inferir elementos da narrativa. 2. Reconhecer elementos da narrativa. 3. Produzir texto com organização narrativa. 4. Analisar, após a escuta, o foco narrativo. <p>Situação de Aprendizagem 2 – Criando uma personagem Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar personagem em narrativa escrita. 2. Resumir enredos. 3. Analisar mudança de caráter de personagem em obra cinematográfica. 4. Comparar a mesma personagem em narrativa e filme. 5. Criar perfil de personagem e enredo. <p>Situação de Aprendizagem 3 – Ilustrando a história em dois momentos Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar passagem de tempo e mudança de espaço em narrativa escrita e em filme. 2. Comparar tempo e espaço em diferentes textos. 3. Rescrever narrativa. 4. Sistematizar os conceitos de tempo e espaço das narrativas. 5. Ilustrar narrativa. <p>Situação de Aprendizagem 4 – Procurando textos narrativos na biblioteca Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar um texto narrativo em diferentes situações de comunicação. 2. Discutir a recepção de um texto com alto teor imaginativo. 3. Comparar a coerência ou incoerência de uma dada recepção textual. <p>Situação de Aprendizagem 5 – Observando narrativas de um ponto de vista linguístico Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar narrativas do ponto de vista do emprego de conectivos e do Modo Subjuntivo. 2. Rescrever narrativa de modo a criar maior coesão textual. 3. Comparar situações de comunicação com base em texto narrativo. 4. Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto. <p>Situação de Aprendizagem 6 – Sistematização Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematizar os elementos da narrativa. 2. Rescrever uma narrativa, com mudança de um de seus elementos. 3. Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Localizar informação explícita em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Estabelecer relações entre textos narrativos (conto, fábula, crônica, trecho de romance) e textos imagéticos. <p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Reconhecer aspectos linguísticos (pontuação) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance). • Identificar relações entre segmentos de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance), a partir de substituição por forma pronominal (pronomes pessoal, possessivo, demonstrativo), substantivo e sinônima. • Reconhecer aspectos linguísticos (verbos nos Modos Indicativo e Subjuntivo) em funcionamento em um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance).

ANEXO B
Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II)
Conteúdos do 2º Bimestre

6º ano – 2º bimestre		Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Aspectos Textuais
<p>Estudo da narratividade em diferentes gêneros</p> <p>Gênero textual crônica narrativa</p> <p>Gênero textual letra de música</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempos e modos verbais, verbos modalizadores, locução verbal • Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras etc.) • Questões ortográficas <p>Variiedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de crônica narrativa, letra de música e outros gêneros em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulação de hipóteses • Interpretação de textos literário e não literário • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação <p>Roda de leitura oral</p> <p>Roda de conversa</p>	<p style="text-align: center;">Competência/Habilidade</p> <p>Situação de Aprendizagem 7 – Produzindo uma crônica</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer características do gênero “crônica narrativa”. 2. Comparar narrativas em diferentes gêneros. 3. Distinguir tipologia narrativa de gêneros narrativos, identificando crônicas narrativas entre outros gêneros narrativos (crônica, contos – por exemplo, contos de fadas –, fábulas e outros gêneros mais longos). 4. Ouvir textos narrativos. 5. Produzir rescrição de crônica narrativa. <p>Situação de Aprendizagem 8 – Contando uma história de um jeito diferente</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar os elementos da narrativa. 2. Analisar textos produzidos em outras linguagens, como a fílmica e a musical, que apresentam traços de narrativa. 3. Reconhecer “rastros” de elementos da narrativa em gêneros textuais não narrativos. 4. Analisar letras de música e trechos de filme, com o objetivo de destacar a narratividade. 5. Recontar narrativa por meio da produção de uma sequência de fotos. <p>Situação de Aprendizagem 9 – Veja essa canção</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer traços característicos do gênero “letra de música”. 2. Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. 3. Ouvir canções produzidas em diferentes estilos. 4. Analisar a norma-padrão em funcionamento no próprio texto. <p>Situação de Aprendizagem 10 – Escolhendo a trilha sonora</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar influência de trilha sonora na formação do sentido de um texto. 2. Ouvir leitura de narrativa acompanhada de trilha sonora. 3. Interpretar letra de música de maneira dramática. 4. Analisar o funcionamento da gramática no texto. <p>Situação de Aprendizagem 11 – Sistematização</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparar crônica narrativa e outros gêneros narrativos. 2. Analisar narratividade em charge. 3. Reconhecer elementos conotativos em letra de música. 4. Produzir versão de letra de música. 5. Produzir crônica a partir de letra de música. 	<p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar a sequência de acontecimentos em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer traços característicos (ritmo, rima, versos, estrofes) em texto (letra de música e poema). • Inferir informação implícita em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, charge, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer traços característicos de um gênero (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Reconhecer a finalidade de gêneros textuais presentes em diferentes suportes (livro, jornal, revista). • Identificar elementos da estrutura de diferentes suportes textuais (livro, jornal ou revista). <p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (verbo, locução verbal) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar o uso adequado dos modos verbais (Indicativo, Subjuntivo e Imperativo) em funcionamento no texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar relações entre segmentos de um texto, a partir de substituição por sinônima. • Reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelo uso de conotação ou denotação em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música). • Identificar aspectos linguísticos de recursos ortográficos (dígrafo, hiato, ditongo, tritongo) em funcionamento em um texto (conto, miniconto, crônica, trecho de romance, fábula, história em quadrinho ou letra de música).

Fonte: Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa (2016)

ANEXO C
Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II)
Conteúdos do 3º Bimestre

18 Matriz de Avaliação Processual

6º ano – 3º bimestre		Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Aspectos Textuais
<p style="text-align: center;">Competência/Habilidade</p> <p>Situação de Aprendizagem 1 – Como organizar um miniprojeto</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantar hipóteses e fazer inferências. 2. Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens. 3. Identificar problemas a partir da observação da realidade. 4. Pensar soluções que possam resolver problemas reais e beneficiar sua comunidade. 5. Criar estratégias para a apresentação de um projeto. 6. Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. <p>Situação de Aprendizagem 2 – Escrevendo notícias para o projeto</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero “notícia”. 2. Reconhecer diferenças e semelhanças entre gêneros de mesma tipologia. 3. Identificar gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual. 4. Identificar valores de dada cultura e sociedade em notícias de jornal. <p>Situação de Aprendizagem 3 – Ler mais para saber mais</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar diferentes estratégias de leitura conforme determinado objetivo. 2. Relacionar textos diferentes a uma Situação de Aprendizagem. 3. Refletir sobre o uso da língua como instrumento facilitador de toda e qualquer aprendizagem. 4. Comparar características comuns entre gêneros pertencentes a uma mesma tipologia. 5. Reconhecer no texto indícios da intencionalidade do autor. 6. Resgatar no relato de experiência aspectos que indiquem características pessoais do autor. <p>Situação de Aprendizagem 4 – Oficinas de escrita</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as ações realizadas pelas personagens de uma história, reconhecendo sua abrangência e funcionalidade. 2. Produzir textos escritos de acordo com a situação comunicativa e o contexto no qual se inserem. 3. Fazer uso dos conhecimentos sobre a língua e sobre gêneros textuais para realizar projetos coletivos. 	<p>Aspectos Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (crônica, conto, trecho de romance). • Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto (conto, crônica, trecho de romance). • Localizar informação explícita em um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícias). • Inferir informação implícita (opinião ou tema/ assunto principal) em um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícia). • Estabelecer relações de causa e consequência, entre partes e/ou elementos de um texto (conto, crônica, trecho de romance, notícia). • Reconhecer indícios de elementos da narrativa em gêneros textuais não narrativos (notícia). • Identificar a função social de um texto (conto, fábula, crônica, trecho de romance, notícia). 	

Fonte: Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa (2016)

ANEXO D
Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II)
Conteúdos do 3º Bimestre (Continuação)

6º ano – 3º bimestre (continuação)		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem Competência/Habilidade	Avaliação Processual/Habilidades
<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Erpas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Situação de Aprendizagem 5 – Estudo de alguns aspectos linguísticos e sistematização do projeto</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar a realidade, identificando problemas e propondo soluções. 2. Fazer uso do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica para a resolução de problemas. 3. Analisar aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, de acordo com o contexto comunicacional. 4. Analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando os valores e as conotações que veiculam. 5. Produzir mensagens próprias, interagindo com os meios. 6. Demonstrar compreensão de textos orais e escritos por meio de retomada dos tópicos do texto. 	<p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos linguísticos (substantivo, adjetivo, artigo) em funcionamento em um texto (trechos de romance, conto, crônica, notícia). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão, aspas, dois-pontos, exclamação ou interrogação) em um texto (trechos de romance, conto, crônica, notícia).

ANEXO E
Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II)
Conteúdos do 4º Bimestre

20 Matriz de Avaliação Processual

6º ano – 4º bimestre		Avaliação Processual/Habilidades
Conteúdos	Situações de Aprendizagem	Aspectos Textuais
<p>Discurso artístico: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos</p> <p>Construção de projeto artístico</p> <p>Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões ortográficas • Acentuação • Pronomes • Tempos e modos verbais • Discursos direto e indireto • Figuras de linguagem • Pontuação • Adjetivos e locuções adjetivas • Advérbio e locuções adverbiais <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p>	<p>Competência/Habilidade</p> <p>Situação de Aprendizagem 6 – Organizando o projeto “Jornal de notícias sobre acontecimentos bacanas do meu bairro”</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar repertório sobre a leitura de jornais. 2. Construir critérios para ler jornais com base em conhecimentos sobre essa mídia impressa. 3. Confrontar impressões e interpretações sobre o modo como as notícias são apresentadas nos jornais impressos. 4. Pensar soluções que possam resolver problemas e beneficiar sua comunidade. 5. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. 6. Dar novos significados aos conteúdos anteriores, aplicando-os em nova Situação de Aprendizagem. <p>Situação de Aprendizagem 7 – Proposta de produção escrita de notícias e reportagem</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero “notícia”. 2. Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores da reportagem. 3. Organizar informações a partir de ficha de orientação. 4. Sistematizar conhecimento de procedimentos de pesquisa. 5. Selecionar acontecimentos e temas relevantes para a escrita de notícias. 6. Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuam para o bom aproveitamento do espaço escolar. 8. Ampliar conhecimentos sobre determinado autor, tema jornalístico, estilo de um jornal ou sobre um gênero em questão, aprendendo a antecipar informações e a interpretar os textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos da narrativa (personagem, enredo, tempo, espaço ou foco narrativo) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer os tipos de discurso (direto, indireto) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Localizar informação explícita em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Inferir informação implícita em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Identificar a sequência lógica dos fatos em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer os elementos constitutivos da organização interna de um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Identificar traços de narratividade em textos não verbais. • Estabelecer relações entre textos verbais (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais) e textos não verbais.

ANEXO F
Matriz de Avaliação Processual de LP para 6º ano (EF II)
Conteúdos do 4º Bimestre (Continuação)

6º ano – 4º bimestre (continuação)		
Conteúdos	Situações de Aprendizagem Competência/Habilidade	Avaliação Processual/Habilidades
<p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Situação de Aprendizagem 8 – Livros, filmes e relatos</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a função de alguns objetos culturais coerentes com o tema e o público-alvo. 2. Selecionar objetos culturais coerentes com o tema e o público-alvo. 3. Apreciar esteticamente objetos culturais. 4. Ler enunciados, depreendendo deles informações e orientações para a escrita de relatos de experiências. 5. Formular hipótese de sentido a partir de informações do texto (verbal e não verbal). 6. Escrever comentários e resumos sobre as obras literárias analisadas. 7. Selecionar ideias e organizá-las para a produção oral e escrita de textos. 8. Coletar informações e fazer anotações sobre o texto/autor analisado. 9. Construir critérios para retirar um livro na biblioteca com base no conhecimento que tem do autor e da obra. 10. Confrontar diferentes impressões e interpretações sobre o modo de escrever de determinado autor. <p>Situação de Aprendizagem 9 – Montagem e evento de divulgação do jornal</p> <p>Habilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuir novas significações às características do gênero “relato de experiências vividas”. 2. Identificar seqüências lógicas de enunciados. 3. Compreender a função social da escrita de cartas de agradecimento. 4. Refletir sobre a função social do cartaz de divulgação. 5. Redirecionar as atividades do projeto de acordo com as necessidades encontradas ao longo do processo. 6. Utilizar conhecimentos sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo. 7. Posicionar-se como protagonista de ações que contribuem para o bom aproveitamento do espaço escolar. 	<p>Aspectos Linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos onomatopáicos em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos da variante linguística (linguagem informal, oral) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer traços característicos (ritmo, rima, versos, estrofes) em texto (letra de música). • Identificar aspectos linguísticos (adjetivo/locuções adjetivas e advérbio/locuções adverbiais) em funcionamento em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais). • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (travessão, aspas, dois-pontos, exclamação ou interrogação) em um texto (crônica, conto, letra de música, trecho de romance, romances e contos policiais).

ANEXO G
Matriz de Avaliação Processual de LP para 5º ano (EF I)
Conteúdos do 1º Semestre

14 Matriz de Avaliação Processual		
5º ano – 1º semestre		
Conteúdos	Modalidade organizativa	Avaliação Processual/Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos, comportamentos e capacidades de leitura de jornal • Sequência temporal dos fatos noticiados • Fato e opinião de notícia / reportagem • Posição de veículos de informação • Ortografia • Regularidades da Língua Portuguesa • Uso do ISSE e do ICE • Discurso direto e indireto • Pontuação do discurso direto • Pontuação do discurso indireto • Personagens de uma narrativa literária • Foco narrativo • Episódios de uma narrativa (conto de mistério) • Produção de texto (conto de mistério) • Planejamento, atualização e revisão de textos • Capacidades de compreensão global do texto: localização de informações, inferência e generalização de informações • Texto informativo • Texto de divulgação científica (finalidade) 	<p>Atividade Permanente – Roda de jornal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os diferentes veículos de informação como fontes dos acontecimentos que cercam o nosso quotidiano. 2. Compreender que as notícias não são textos neutros, mas orientados pelas crenças e valores dos veículos que a produzem. 3. Reconhecer a estrutura organizativa do portador jornal, bem como as diferenças entre um veículo e outro. 4. Desenvolver comportamento de leitor de jornal. <p>Sequência Didática – Estudo da Ortografia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inferir a partir do contexto as regras ortográficas. 2. Recorrer às regras para resolução de dúvidas ortográficas. 3. Compreender as regularidades ortográficas e a existência de irregularidades ortográficas na Língua Portuguesa. 4. Identificar as regularidades das palavras terminadas ISSE e ICE. 5. Refletir sobre as diferenças entre as escritas das palavras que terminam em ANÇA e ANSA. <p>Sequência Didática – Estudo da pontuação</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a fragmentação de um texto em palavras e frases considerando as pontuações necessárias para sua compreensão. 2. Reconhecer duas maneiras de introduzir o discurso direto e indireto da personagem na fala do narrador. 3. Identificar as diferenças entre o discurso direto e indireto. 4. Utilizar diferentes formas de pontuar o discurso direto. <p>Projeto Didático – Contos de Mistério</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o efeito de mistério envolvido em alguns contos: assombração, detetive, popular e mistério. 2. Produzir contos de mistério considerando suas marcas linguísticas. 3. Desenvolver comportamento de escritor. 4. Utilizar procedimentos de escrita, tais como planejar, atualizar e revisar. 5. Reconhecer os efeitos de sentido próprio do género “conto de mistério”. <p>Sequência didática – Caminhos do verde</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver capacidade de leitura de textos informativos. 2. Comparar informações, sobre um determinado tema, em diversos textos e organizados em diferentes géneros do discurso. 3. Utilizar procedimentos de pesquisa, na busca de informações específicas a respeito de um tema. 4. Desenvolver capacidade de compreensão global do texto: localizar, inferir e generalizar informações. 	<p>H 01 – Identificar a posição/opinião de uma declaração de sujeitos relacionada ao fato retratado em uma notícia.</p> <p>H 02 – Reconhecer a sequência temporal dos fatos relacionados em uma notícia.</p> <p>H 03 – Distinguir as diferentes posições dos veículos de comunicação, em relação ao mesmo fato, por meio da leitura de uma mesma notícia publicada em veículos diferentes.</p> <p>H 04 – Diferenciar o uso do ANÇA e ANSA na escrita final de uma palavra.</p> <p>H 05 – Identificar as diferenças na escrita dos verbos terminados em ISSE e substantivos terminados em ICE.</p> <p>H 06 – Diferenciar o falante do narrador de uma crônica por meio da análise dos sinais de pontuação.</p> <p>H 07 – Identificar o discurso indireto em uma crônica por meio do reconhecimento dos sinais de pontuação e as marcas linguísticas.</p> <p>H 08 – Identificar as personagens de uma narrativa literária em que envolvam o efeito de mistério em seu enredo.</p> <p>H 09 – Identificar marcas do foco narrativo no enunciado de um texto literário do género conto (assombração, detetive, popular e mistério) que envolva o efeito de mistério em seu enredo.</p> <p>H 10 – Identificar os episódios principais de uma narrativa literária (conto de assombração, detetive, mistério etc.), organizando-os em sequência temporal lógica.</p> <p>H 11 – Inferir o efeito de mistério produzido em um texto literário, pelo uso intencional de palavras ou expressões.</p> <p>H 12 – Localizar informações explícitas em um texto expositivo (informativo), que descreva as características de um objeto, lugar ou pessoa.</p> <p>H 13 – Inferir informação sobre o tema de um texto expositivo (informativo) a partir da leitura de seu título e subtítulo.</p> <p>H 14 – Localizar informação explícita em um texto expositivo (informativo) com base em sua compreensão global.</p> <p>H 15 – Localizar informações explícitas em um texto expositivo (informativo) que contextualize o leitor em relação ao tema abordado.</p>

Fonte: Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa (2016)

ANEXO H
Matriz de Avaliação Processual de LP para 5º ano (EF I)
Conteúdos do 2º Semestre

5º ano – 2º semestre	Conteúdos	Modalidade organizativa	Avaliação Processual/Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos, comportamentos e capacidades de leitura de jornal • Sequência temporal dos fatos noticiados • Fato e opinião de notícia / reportagem • Local e tempo cronológico / data de notícia / reportagem • Verbetes (tipologia) • Esquema • Texto de divulgação científica (finalidade) • Tema • Compreensão de textos (capacidade de leitura) • Carta de leitor (tipologia) • Carta de leitor (finalidade) • Texto de divulgação científica (finalidade) • Posição do veículo • Opinião, argumentação e contra-argumentação (carta de leitor) 	<p>Atividade Permanente – Roda de jornal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os diferentes veículos de informação como fontes dos acontecimentos que cercam o nosso cotidiano. 2. Compreender que as notícias não são textos neutros, mas orientados pelas crenças e valores dos veículos que a produziram. 3. Reconhecer a estrutura organizativa do portador jornal, bem como, as diferenças entre um veículo e outro. 4. Desenvolver comportamento de leitor de jornal. <p>Projeto Didático - Universo ao meu redor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar características do gênero textual “verbetes”. 2. Ler e compreender textos informativos apresentados na forma de esquemas. 3. Utilizar procedimentos de estudo na interação com textos de divulgação científica. 4. Comparar dois textos para estabelecer semelhanças e diferenças sobre o que dizem ampliando as informações a respeito de um determinado tema. <p>Sequência Didática – Carta de Leitor</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a presença de opinião na Carta de Leitor. 2. Comparar cartas com diferentes finalidades: elogiar, comentar, criticar etc. 3. Produzir Carta de Leitor relacionado à reportagem lida. 4. Utilizar os principais elementos que compõem a Carta de Leitor em sua produção. 	<p>H 01 – Identificar a posição/opinião de uma declaração de sujeitos relacionada ao fato retratado em uma notícia.</p> <p>H 02 – Reconhecer a sequência temporal dos fatos relacionados em uma notícia.</p> <p>H 03 – Distinguir as diferentes posições dos veículos de comunicação, em relação ao mesmo fato, por meio da leitura de uma mesma notícia publicada em veículos diferentes.</p> <p>H 04 – Identificar uma opinião em relação a um acontecimento retratado em uma notícia veiculada em jornal.</p> <p>H 05 – Identificar o local e a data em que aconteceu o fato relatado em uma notícia.</p> <p>H 06 – Compreender o conteúdo temático de um texto de divulgação científica a partir de sua leitura global.</p> <p>H 07 – Inferir informação sobre o tema de um artigo expositivo de divulgação científica a partir da leitura de seu título e subtítulo.</p> <p>H 08 – Identificar informação explícita que descreve animal ou planta retratados em um verbete enciclopédico.</p> <p>H 09 – Reconhecer o tema principal de um verbete, a partir da leitura global.</p> <p>H 10 – Inferir informações explícitas estabelecendo relações entre a linguagem verbal (texto escrito) e não verbal (imagens) de um texto de divulgação científica.</p> <p>H 11 – Identificar a opinião e o posicionamento do autor em uma carta opinativa de leitor.</p> <p>H 12 – Identificar a finalidade de uma carta de leitor a partir de sua compreensão global.</p> <p>H 13 – Localizar informações explícitas relativas a descrição do assunto retratado em uma carta do leitor.</p> <p>H 14 – Compreender, por meio de inferência, informação pressuposta ou subentendida, tendo como referência a posição do autor de uma carta de leitor.</p> <p>H 15 – Identificar argumento contrário a posição do veículo de comunicação, a partir da opinião de uma carta de leitor.</p>

APÊNDICE A


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Taquaritinga, ___ de _____ de _____.

Prezado(a) Sr.(a)
Diretor da Escola Estadual

Eu, _____, venho, através desta, solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”** sob a orientação da Profa. _____.

O trabalho tem como objetivo geral analisar o trabalho do grupo de professoras de Língua Portuguesa, frente à defasagem de alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita para os alunos, e assim apresentar proposta de intervenção destes docentes especialistas no ensino da língua materna.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

(Pesquisadora responsável)

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura _____

Data: ___/___/____.

Carimbo: _____.

APÊNDICE B


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do projeto: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**

Pesquisador Responsável:

Telefone para contato: _____ email: _____

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO - TA-ALUNOS

Convido você a participar, como voluntário, do estudo **“Proposta de intervenção de professores especialistas de Língua Portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”** que pretende investigar o trabalho do grupo de professoras de Língua Portuguesa, frente à defasagem de alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita para os alunos. Espero ajudar você a melhorar sua alfabetização e letramento para que possa ser bem sucedido nos anos finais do Ensino Fundamental II e posteriores estudos.

A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

As atividades serão agradáveis, mas você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades, porém pode haver riscos psicológicos. Contudo, se sentir desconforto ao realizar as atividades, será acolhido por mim e orientado adequadamente. No caso do meu apoio ser insuficiente, posso oferecer encaminhamento para a Clínica de Psicologia Aplicada da Universidade de Araraquara - UNIARA.

Os benefícios da sua participação serão muitos, principalmente a melhoria da sua defasagem na leitura e escrita, facilitando as práticas de leitura e escrita.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu, _____, entendi que vou participar de uma pesquisa com a realização de atividades de Língua Portuguesa propostas pelas professoras das turmas de 6º ano Língua Portuguesa para superar a defasagem na alfabetização e que eu terei que realizar as atividades propostas de leitura de diferentes gêneros textuais para observação de sua composição; atividades de escrita para reconhecimento de letras, sílabas, palavras; uso de jogos para estímulo leitor; exercícios com frases; entre outras, com a orientação das professoras e da pesquisadora. Os resultados dessa pesquisa ajudarão o professor de Língua

Portuguesa a propor atividades mais adequadas para facilitar a alfabetização. Aceito participar da pesquisa como voluntário.

Nome e/ou assinatura do(a) aluno (a):

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador:

_____.

Taquaritinga, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do projeto: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**

Pesquisador Responsável:

Telefone para contato: _____ email: _____

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL - TCLE - PAIS

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

Seu filho está sendo convidado para participar de um estudo intitulado **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”** com a finalidade de analisar o trabalho do grupo de professoras de Língua Portuguesa frente à defasagem de alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita para os alunos.

1. Ao fazer parte deste trabalho meu filho contribuirá para que os professores possam buscar subsídios que colaborem para a recuperação da defasagem de leitura e escrita que o aluno tem chegado do Ensino Fundamental I.
2. Nesse projeto, meu filho realizará atividades relacionadas à alfabetização, tais como leitura de diferentes gêneros textuais para observação de sua composição; atividades de escrita para reconhecimento de letras, sílabas, palavras; uso de jogos para estímulo leitor; exercícios com frases; entre outros; contando com a orientação das professoras de Língua Portuguesa e da pesquisadora, em horário previamente combinado.
3. Meu filho não correrá riscos físicos ao realizar as atividades. Se ocorrer algum constrangimento durante a realização da tarefa proposta, meu filho será acolhido pela pesquisadora que lhe dará todo o apoio necessário, orientando-o sobre a importância de sua participação e dos benefícios para ele e para outros alunos com dificuldades de leitura. No caso do apoio do pesquisador ser insuficiente, poderá ser oferecido encaminhamento para a Clínica de Psicologia Aplicada da Universidade de Araraquara - UNIARA.
4. Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
5. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.
6. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
7. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica da UNIARA pelo telefone (16) 3301.7263 ou com a pesquisadora _____, pelos telefones _____ e por e-mail: _____.

Eu, _____, RG _____,
responsável legal por _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo com a participação de meu
filho, como voluntário, não tendo ônus, ou seja, participará de forma gratuita, no projeto de
pesquisa **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na
alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**.

Taquaritinga, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pai ou responsável legal

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do projeto: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**

Pesquisador Responsável:

Telefone para contato:

email:

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE - PROFESSORES**

Professor: _____
RG _____, estado civil, _____, idade _____ anos,
residente na _____, n° _____,
bairro _____, cidade _____, telefone _____.

Você está sendo convidada para participar de um estudo intitulado **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”** que tem como objetivo geral analisar o trabalho do grupo de professoras de Língua Portuguesa frente à defasagem de alfabetização dos alunos do 6º ano, para entender se as ações propostas de alfabetização e realizadas possibilitam a aprendizagem da leitura e escrita para os alunos.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para o entendimento de como poderá atuar o professor de língua portuguesa para superar as dificuldades dos alunos de 6º ano.
2. A minha participação nesse projeto de pesquisa consiste participar de um grupo de trabalho junto à pesquisadora, para elaboração e aplicação de atividades de alfabetização, além da socialização no grupo e nos encontros realizados quinzenalmente sobre os resultados alcançados.
3. Participarei de entrevista semiestruturada, previamente agendada com a pesquisadora, para oferecer informações sobre minha trajetória profissional e participação no grupo de trabalho. Esta entrevista não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a entrevista, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista, durante a entrevista.
4. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora com a minha autorização.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.
8. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica da UNIARA pelo telefone (16) 3301.7263 ou com a pesquisadora _____, pelos telefones _____ e por e-mail: _____.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar da pesquisa “**Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II**”.

Taquaritinga, _____ de _____ de _____.

Assinatura do professor

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do projeto: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**

Pesquisador Responsável:

Telefone para contato:

email:

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LP
Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Formação (Curso e data): _____

Escola: _____ Faixa etária que trabalha: _____

Tempo de magistério: - No ensino fundamental: _____ - No ensino médio: _____

Roteiro
Formação

1. Fale um pouco sobre sua formação. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de atuar frente às dificuldades de alfabetização que os alunos apresentam. Justifique.

2. Avalie sua formação no ensino superior: sua licenciatura foi satisfatória? Justifique.

Formação continuada

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?

2. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

Atividade profissional

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades em sua atuação? Quais?

2. Há quanto tempo está nesta escola?

3. Como você planeja suas aulas?

4. Como você propõe as atividades para alunos que não sabem ler e escrever?

5. Realiza atividades de leitura e escrita conjunta com os alunos? O que acha desse tipo de atividade?

6. Qual a sua opinião sobre o Currículo do Estado de São Paulo e o material utilizado na sua Unidade Escolar?
7. Conta com algum tipo de apoio para executar o que está previsto no currículo? Qual (quais)?
8. Sabe identificar o nível de alfabetização dos alunos e consegue atuar para retomar a defasagem apresentada?

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE F


**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP
CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263 www.uniara.com.br/comite-de-etica

Título do projeto: **“Proposta de intervenção de professores especialistas de língua portuguesa na alfabetização de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II”**

Pesquisador Responsável:

Telefone para contato:

email:

QUESTIONÁRIO PARA O GRUPO COLABORATIVO
Identificação

Nome: _____ Idade: _____

Formação (Curso e data): _____

Escola: _____ Faixa etária que trabalha: _____

Tempo de magistério: - No ensino fundamental: _____ - No ensino médio: _____

PARTE 1 (INÍCIO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)
Formação

1. Fale um pouco sobre sua formação. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de atuar frente às dificuldades de alfabetização que os alunos apresentam. Justifique.

2. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?

Atividade profissional

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades em sua atuação? Quais?

2. Como você propõe as atividades para alunos que não sabem ler e escrever?

3. Realiza atividades de leitura e escrita conjunta com os alunos? O que acha desse tipo de atividade?

4. Sabe identificar o nível de alfabetização dos alunos e consegue atuar para retomar a defasagem apresentada?

PARTE 2 (TÉRMINO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO)
Participação no grupo colaborativo

1. Como você avalia a sua participação no grupo de alfabetização? Justifique.

2. Você percebeu mudanças na sala de aula? Você percebeu resultados?

3. Quais atividades foram adequadas ou não?
4. Quais pontos podem ser aprimorados para melhor atuação do seu trabalho de alfabetização e superação de defasagem de leitura e escrita?
5. Quais aspectos são dificultadores para desenvolver este trabalho em grupo colaborativo e com estes alunos com defasagem de alfabetização?
6. Este trabalho junto aos alunos com defasagem de leitura e escrita provocou modificações no seu trabalho de aula do ensino regular?
7. Vale a pena participar de grupo colaborativo? Por quê?
8. Quais sugestões você daria para êxito do grupo colaborativo? Comente.

Muito obrigada pela sua colaboração e participação!

APÊNDICE G

Avaliação Diagnóstica aplicada aos alunos

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

ESCOLA ESTADUAL _____

1. Nome Completo: _____ Data: _____

Escola em que estudou: _____

Data de Nascimento: _____ (Idade: _____)

2. Escrita de uma lista de palavras (Ditado). Circule as palavras solicitadas pela professora.

3. Escrita de um trecho de Parlenda. Preste atenção! A professora irá ditar a Parlenda.

4. Leitura de um trecho de uma Cantiga. Aguarde solicitações da professora.

POMBINHA BRANCA
QUE ESTÁ FAZENDO
LAVANDO ROUPA
PRO CASAMENTO
VOU ME LAVAR
VOU ME TROCAR
VOU NA JANELA
PRA NAMORAR

DITADO DA AVALIAÇÃO

Sugestões de grupos de palavras e frases para o Ditado:

Sugestão 1

CENTOPELA

JOANINHA

FORMIGA

MINHOCA

ABELHA

LESMA

GRILO

RÃ

A FORMIGA MORA NO JARDIM.

5. Leitura de Texto Informativo.

ELEFANTE

O elefante é o maior mamífero terrestre do mundo. É também um dos que vivem mais tempo: de cem a cento e vinte anos.

Além do seu tamanho, outra característica que chama a atenção no elefante é a sua tromba. As pessoas costumam pensar que o elefante bebe água pela tromba, mas, isso não é verdade. Ela é o nariz do elefante e funciona como uma espécie de canudo. Ele puxa a água e esguicha-a dentro da boca para beber ou nas costas para se refrescar. (Texto adaptado do Zoo Virtual)

5.1 Quantos anos costuma viver um elefante?

5.2 Como o elefante faz para beber água?

6. Leia este trecho de conversa e copie nas linhas abaixo, separando onde for preciso, utilizando letra manuscrita (letra de mão), sinais de pontuação e as maiúsculas que considerar necessário.

OMENINONCONVIDOUOIRMÃOOPARAJOGARFUTEBOLEELERESPONDEUA
GORANÃOODÁTENHOQUEESTUDAR

7. Escrita de Carta

Escreva uma carta ao seu melhor amigo, convidando-o para ir ao cinema com você. Não esqueça do dia, local e horário.

Sugestão 2

REFRIGERANTE

MORTADELA

PRESUNTO

MANTEIGA

QUELHO

SUCO

PÃO

NO LANCHE DE HOJE TEREMOS PÃO COM MORTADELA.



Fonte: Elaboração pelo grupo colaborativo, 2018.