

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

INAURA AMANCIO CLEMENTE

**REFLEXÕES E AÇÕES A PARTIR DO PROGRAMA MAIS
ALFABETIZAÇÃO - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEITORA E ESCRITORA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA DE ITANHAÉM**

**SANTOS
2021**

INAURA AMANCIO CLEMENTE

**REFLEXÕES E AÇÕES A PARTIR DO PROGRAMA MAIS
ALFABETIZAÇÃO - O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
LEITORA E ESCRITORA DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA DE ITANHAÉM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho

**SANTOS
2021**

Biblioteca Central UNIMES
Angela Mª Monteiro Barbosa. CRB-8/7811

C563r Clemente, Inaura Amâncio

Reflexões e ações a partir do programa mais alfabetização – o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos do 2º ano do ensino fundamental da escola de Itanhaém. / Inaura Amâncio Clemente. – Santos, 2021.

167 f.

Orientadora : Profª. Drª. Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2021.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Programa Mais Alfabetização. 4. Prática docente. 5. Ações. I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Reflexões e ações a partir do programa mais alfabetização - o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos do 2º ano do ensino fundamental de escola de Itanhaém”, elaborada por Inaura Amâncio Clemente, foi apresentada e aprovada em 25/06/2021, perante banca examinadora composta por:

Prof.^a Dra. Elisete Gomes Natário

Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going- Avaliadora externa

Prof.^a Dra. Irene da Silva Coelho- Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.Dr. Gérson Tenório dos Santos-Coordenador do Mestrado em Práticas Docentes

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Linha de Pesquisa: **Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental.**

*Dedico este trabalho aos meus
professores do passado - que acreditaram
e valorizaram os alunos da escola pública.
Em especial à professora Mônica Teixeira,
“não é possível mensurar a quantidade e
tamanho das sementes que plantou em
nossos corações e mentes... onde estiver
saiba que ajudou a criar cidadãos do
mundo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me deixar trilhar esse caminho de conhecimento, sem Ele eu não teria forças para essa longa jornada.

Aos meus pais, pessoas tão simples, mas tão conscientes do poder da educação que souberam valorizar e nos incentivar constantemente para voarmos cada vez mais alto. Incluo nesse agradecimento as minhas queridas irmãs profissionais da área e que conhecem desafios que enfrentamos diariamente. Amo vocês!

Ao meu companheiro, pela parceria nessa trajetória que foi o mestrado, obrigada por compartilhar os meus sonhos. O meu eterno carinho e amor a você!
Aos meus queridos enteados Beatriz, Luíza, Juninho, André, amo vocês!

A todos que participaram, direta ou indiretamente, da minha trajetória neste Mestrado, amigas da escola, coordenadores, diretores, que compartilharam seus conhecimentos para me ajudarem a desvendar essa teia de saberes e finalizar esse projeto. Obrigada pela amizade e companheirismo.

À professora doutora Irene da Silva Coelho pela parceria, disponibilidade, e pelas inúmeras e valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

A todos os professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Com vocês, cresci muito.

Às professoras da banca Prof.^a Dr.^a Elisete Natário e Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo que trouxeram contribuições importantíssimas para esta pesquisa.

*Faça o teu melhor, na condição que você tem,
enquanto você não tem condições melhores, para
fazer melhor ainda.*

Mario Sergio Cortella

CLEMENTE. Inaura Amancio. **Reflexões e ações a partir do programa mais alfabetização - o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos do 2º ano do ensino fundamental de escola de Itanhaém**. 2021. 167 fls. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

RESUMO

A presente pesquisa aborda as dificuldades apresentadas pelos alunos na aquisição da leitura e da escrita no 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo realizado em uma escola pública municipal da cidade de Itanhaém no contexto do Programa Mais Alfabetização. É uma pesquisa de natureza qualitativa fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação. Inicialmente, buscamos conhecer as políticas públicas voltadas para a alfabetização, assim como a legislação pertinente e, especificamente o Programa Mais Alfabetização, que ofereceu subsídios para a realização do mapeamento das dificuldades dos alunos, objetivando a realização de um plano de ação que visou suprir as dificuldades encontradas. Os alunos apresentaram dificuldades significativas nas habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, à compreensão leitora, à análise do sistema de escrita alfabética como a dificuldade de identificar as direções da escrita, do espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita, do número de sílabas de uma palavra, das rimas, de localizar informações explícitas, de reconhecer o assunto de um texto lido, de reconhecer o gênero textual. A fundamentação teórica desta pesquisa está baseada nos pressupostos das teorias de Letramento e de Alfabetização que trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura. Como produto desta dissertação apresentamos um material didático em formato de e book com várias atividades que têm o objetivo de desenvolver o letramento dos alunos do 2º ano e algumas das habilidades propostas pela BNCC. Com relação aos propósitos dos programas de alfabetização como o Mais Alfabetização, destinados a professores que já atuam nas escolas (no âmbito da formação continuada) e que buscam minimizar os problemas e melhorar os resultados das avaliações de leitura e escrita no país, pudemos observar que ainda têm muito a percorrer, pois é necessário um acompanhamento cuidadoso desde o início até o final para que possam avaliar seus resultados- esses programas devem ter continuidade e não serem cancelados durante o processo, como o ocorrido com o Mais Alfabetização, não ficando totalmente visíveis os efeitos esperados na aprendizagem dos alunos. No caso específico do programa, os resultados pretendidos não foram divulgados em nível nacional, pois não houve o devido fechamento. No caso da escola objeto desta pesquisa, os resultados foram avaliados pela professora e ações desenvolvidas foram consideradas positivas porque a professora pesquisadora realizou a análise, elaborou atividades que foram ao encontro das necessidades de seus alunos, havendo assim uma aprendizagem que contribuiu para que os alunos pudessem ampliar seu grau de letramento e avançar em suas hipóteses de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Leitura. Programa Mais Alfabetização. Prática docente. Ações.

ABSTRACT

This research addresses the difficulties presented by students in the acquisition of reading and writing in the 2nd year of the initial years of elementary school. This is a study carried out in a municipal public school in the city of Itanhaém in the context of the Mais Literacy Program. It is a qualitative research based on the assumptions of action research. Initially, we sought to know the public policies aimed at literacy, as well as the relevant legislation and, specifically, the More Literacy Program, which offered subsidies to carry out the mapping of students' difficulties, aiming to carry out an action plan aimed at meeting the difficulties encountered. The students had significant difficulties in skills related to the appropriation of the alphabetic writing system, reading comprehension, analysis of the alphabetic writing system such as the difficulty of identifying the directions of writing, the spacing between words in the segmentation of writing, number of syllables in a word, rhymes, finding explicit information, recognizing the subject of a text read, recognizing the textual genre. The theoretical foundation of this research is based on the assumptions of Literacy and Literacy theories that brought fundamental contributions for understanding the process the acquisition of written and reading language. As a product of this dissertation, we present teaching material in e-book format with several activities that aim to develop the literacy of 2nd year students and some of the skills proposed by BNCC. Regarding the purposes of literacy programs such as Mais Alfabetização, aimed at teachers who already work in schools (in the context of continuing education) and who seek to minimize problems and improve the results of reading and writing assessments in the country, we could observe that they still have a long way to go, as careful monitoring is needed from the beginning to the end so that they can assess their results - these programs must continue and not be canceled during the process, as happened with Mais Literacy, not being fully visible the expected effects on student learning. In the specific case of the program, the intended results were not disclosed at the national level, as they were not properly closed. In the case of the school object of this research, the results were evaluated by the teacher and the actions developed were considered positive because the researcher teacher carried out the analysis, developed activities that met the needs of her students, thus having a learning experience that contributed to the students they could expand their literacy level and advance their reading and writing hypotheses.

Keywords: Literacy. Literacy. Reading. More Literacy Program. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental.....	23
Quadro 2 - Termos utilizados no Decreto (PNA).....	32
Quadro 3 - Objetivos do Programa (Letra e Vida).....	34
Quadro 4 - Objetivos do Programa (Pró - Letramento)	36
Quadro 5 - Diretrizes do Programa (Mais Alfabetização).....	44
Quadro 6: Questões / descritores da Avaliação de Entrada de 2018.....	51
Quadro 7: Descritores avaliados nas avaliações de 2018.....	52
Quadro 8 - Trajetória dos Métodos de Alfabetização.....	58
Quadro 9 - Métodos Sintéticos.....	58
Quadro 10 - Métodos Analíticos.....	59
Quadro 11 - Habilidades a serem desenvolvidas (BNCC).....	63
Quadro 12 - Habilidades de letramento em leitura.....	71
Quadro 13 - Algumas habilidades de oralidade.....	72
Quadro 14 - Habilidades a serem desenvolvidas em leitura.....	73
Quadro 15 - Habilidades desenvolvidas durante o processo de apropriação da leitura.....	75
Quadro 16 - Estratégias e procedimentos de leitura.....	76
Quadro 17 - Níveis da turma do 2º ano na avaliação de entrada/diagnóstica.....	86
Quadro 18 - Descritores avaliados na avaliação diagnóstica.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Média de proficiência dos estudantes em leitura na ANA-2014/2016.....	26
Figura 2- Média de proficiência em escrita ANA-2014/2016.....	27
Figura 3- Posição do Brasil na média em leitura OCDE.....	31
Figura 4- Roteiro de análise dos resultados nas avaliações do PMALFA.....	46
Figura 5- Guia de Correção do PMALFA.....	46
Figura 6 - Matriz de referência avaliação de entrada.....	48
Figura 7- Avaliação de entrada questão 5.....	49
Figura 8- Avaliação de entrada questão 16.....	50
Figura 9- Avaliação de entrada questão 10.....	50
Figura 10- Resultados da turma por habilidade.....	53
Figura 11- Número de estudantes por nível de desempenho.....	54
Figura 12- Quantidade de erros por nível de desempenho.....	54
Figura 13 - Planilha com o resultado da avaliação diagnóstica (Abril/ maio de 2018).....	87
Figura 14 – Resultado do Tópico 1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético.....	89
Figura 15 – Resultado do Tópico 2- Apropriação do sistema alfabético.....	90
Figura 16- Resultado do Tópico 3-Leitura, compreensão, análise e avaliação.....	91
Figura 17- Resultado do Tópico 4-Usos sociais da leitura e escrita.....	92
Figura 18- Atividades com vogais.....	94
Figura 19- Atividade de leitura e formação de palavras.....	94
Figura 20- Leitura com imagens.....	96
Figura 21- Jogos de leitura em grupo.....	98
Figura 22- Fichas de leitura.....	98
Figura 23- Leitura de livro.....	100
Figura 24- Leitura com microfone.....	100
Figura 25- Cartaz gêneros textuais.....	101
Figura 26- Resultados da avaliação formativa - 2ª prova setembro/18.....	103
Figura 27- Resultados da avaliação formativa - setembro/18-tópicos 3 e 4.....	104
Figura 28- Gráfico com resultados da avaliação de saída.....	105
Figura 29- Resultados da avaliação de saída- níveis de desempenho.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

EAD- Ensino a Distância

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PMALFA- Programa mais Alfabetização

PPB- Pedrina Pompeu Bastos

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de professores alfabetizadores

SEALF/MEC- Secretaria de Alfabetização/ Ministério da Educação e Cultura

SEB/MEC- Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação e Cultura

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIMES- Universidade Metropolitana de Santos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema.....	18
1.2 Objetivos.....	19
2. AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO	23
2.1 Plano Nacional de Educação.....	24
2.2 Base Nacional Comum Curricular.....	27
2.3 Política Nacional de Alfabetização.....	30
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	34
3.1 Programa Profa.....	34
3.2 Programa Letra e Vida.....	34
3.3 Programa Pró – Letramento.....	35
3.4 Programa Ler e Escrever.....	36
3.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	37
3.6 Programa Novo Mais Educação.....	38
4. O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO	41
4.1 Os descritores nas avaliações.....	51
4.2 Os gráficos de resultados.....	53
5. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA	56
5.1 Alfabetização.....	56
5.2 Os métodos de Alfabetização.....	57
5.3 Linguagem.....	62
5.4 Letramento.....	69
5.5 Leitura.....	71
6. METODOLOGIA	78
6.1 Comunidade.....	78
6.2 Escola-espacos.....	79
6.3 Proposta Pedagógica da Escola.....	80

6.4	Objetivos Pedagógicos que constam no PPP da escola.....	82
6.5	Coleta de dados- amostra e procedimentos.....	83
7.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
7.1	A avaliação diagnóstica inicial.....	86
7.2	Ações a partir das diferentes dificuldades e intervenções.....	93
7.2.1	Agrupamento 1.....	93
7.2.1.1	Atividades com as vogais.....	93
7.2.1.2	Leitura do alfabeto e formação de sílabas	94
7.2.1.3	Leitura de imagens e reconto oral.....	95
7.2.1.4	Ensinando estratégias de leitura para alunos não alfabéticos.....	96
7.2.1	Agrupamento 2.....	96
7.2.2.1	Leitura das frases escritas por meio de jogo.....	97
7.2.2.2	Fichas de leitura.....	98
7.2.3	Agrupamento 3.....	99
7.2.3.1	Projeto de leitura	99
7.2.3.2	Microfone para leitura de livros e fichas de parlendas.....	100
7.2.3.3	Identificação do gênero textual e da finalidade da leitura.....	101
7.2.3.4	Leitura coletiva.....	102
7.2.3.5	Leitura feita pelo professor.....	102
7.3	A avaliação intermediária e seus resultados.....	103
7.4	A avaliação de saída.....	105
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	111
	PRODUTO.....	117
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICE.....	165
	APÊNDICE-TCLE.....	165

ANEXOS	166
ANEXO A - Avaliação de percurso aplicada em abril/maio de 2018.....	166
ANEXO B - Avaliação de percurso aplicada em setembro de 2018.....	167
ANEXO C - Avaliação somativa aplicada em novembro de 2018.....	167

1. INTRODUÇÃO

A capacidade para ler e compreender textos é reconhecida por todos como sendo fundamental para a vida diária das pessoas. Quando pensamos na função da escola, na função da leitura e escrita, ganha importância ainda maior porque se trata do lugar que contribui para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno, constrói-se conhecimento e se forma o cidadão para atuar na sociedade.

Mas é preciso observar com cuidado o cenário educacional do país e pensar nos encaminhamentos dados pelas políticas que subsidiam as ações que são implementadas para atender demandas como, por exemplo, as de alfabetização e letramento. O Brasil vem tentando combater o fracasso na leitura e escrita há décadas, e nessa busca vários programas foram implementados com essa missão, mas seus resultados ainda não são satisfatórios.

Os resultados obtidos nesses programas revelam índices preocupantes que mostram as desigualdades existentes. De acordo com o relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: BIÊNIO 2014-2016:

Os resultados da ANA 2014 demonstram que, respectivamente, pelo menos 78% e 76% dos estudantes matriculados 3º ano do ensino fundamental encontram-se acima do nível mais elementar de cada uma das escalas, ou seja, no mínimo, leem textos simples e possuem algumas habilidades matemáticas. No entanto, os dados mostram que o desafio brasileiro urgente e indiscutível é o de melhorar os níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos dedicados ao período escolar de alfabetização e letramento inicial, só desenvolveram habilidades elementares nessa dimensão absolutamente essencial para continuidade plena das aprendizagens ao longo da vida. (BRASIL, 2016, p.136)

É preciso mencionar também os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016: “54,73% dos alunos em níveis insuficientes de leitura, 33,95% dos alunos em níveis insuficientes de escrita e 54,46% dos alunos em níveis insuficientes de matemática”.

Essas avaliações se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando, e de outro, sinaliza para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país. Conforme os autores acima citados, no modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, o foco se situa nos resultados de rendimento escolar dos alunos, medido por testes em larga escala, com

grande ênfase na eficácia e na eficiência das escolas no manejo do currículo. Isso, sem apoiar as escolas no que diz respeito a esse manejo. No caso do Brasil, a busca pela qualidade do ensino, equacionada nos termos de suas avaliações externas, ocorre principalmente no interior das próprias redes públicas de ensino, responsáveis majoritárias pelas matrículas da educação básica no país, e a tendência das ações implementadas é a de assumir um caráter meramente supletivo e compensatório. (GATTI, 2012, p.30-31)

Conforme Gatti (2012), os sistemas de avaliação servem à política com a finalidade de cobrir as lacunas de desempenho e os programas que surgem para a formação de professores não são pensados para renovar as metodologias, as práticas dos professores e oferecer-lhes a infraestrutura necessária para a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, a responsabilidade é repassada aos municípios e seus gestores e aos professores.

Como professora da rede pública municipal de Itanhaém, venho nos últimos anos atendendo a alunos do ensino fundamental I, de 6 a 11 anos. Meu interesse pela alfabetização tem aumentado nos últimos anos por estar diretamente envolvida com a alfabetização e letramento de alunos dos anos iniciais: 1º, 2º e 3º ano.

Durante meu percurso como professora do ensino fundamental I, sempre tive contato com alunos que apresentavam dificuldades no processo da alfabetização e aquisição da leitura, como também sempre ouvi relatos de outras professoras sobre as dificuldades que seus alunos apresentavam.

Esse sentimento gera ansiedade e revela em alguma medida que há algo errado. Falta de condições de trabalho, número excessivo de alunos nas turmas, problemas sociais relacionados às condições de vida das crianças e também à formação do professor, são alguns dos problemas que têm sido citados por pesquisadores, conforme Fontana e Cruz (1997).

Assim como tantos professores, enquanto professora também enfrento o mesmo problema em meu cotidiano. Por isso, venho buscando melhorar minha prática e ampliar meu conhecimento a respeito do tema, investindo no meu processo de formação e aderindo aos programas que são oferecidos pela prefeitura de Itanhaém. Nessa direção, fiz minha matrícula no Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental - curso que propiciou que eu tivesse acesso a livros, artigos, dissertações sobre as questões relacionadas à área do Ensino e da Educação, ampliando assim meu conhecimento a respeito e consolidando a minha crença de

que este caminho pode modificar, transformar a vida de uma pessoa e de muitas outras.

1.1 Problema

A pergunta a que esta pesquisa busca responder está relacionada à realidade vivida pelo país e, por mim, na escola em que trabalho: Como trabalhar as dificuldades na leitura e escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental I no contexto de um programa implantado pelo governo federal dirigido aos municípios do Brasil, o Programa Mais Alfabetização?

Conforme André (2013, p.48), as iniciativas para a formação continuada de professores foram ampliadas, no entanto nos municípios em que foram desenvolvidas ações formativas como oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, essas ações estiveram voltadas, “em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula”.

Essa falta de acompanhamento nos leva a questionar a respeito das reais intenções daqueles que propõem os programas. Por isso, é necessário um acompanhamento das ações, dos programas que são propostos para que as novas iniciativas revisem o processo e os instrumentos utilizados.

Com relação à formação inicial, nos últimos anos, surgiram novas iniciativas para a formação de professores na Graduação. No caso da formação inicial, há o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID** que é um projeto da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Assim também é o Programa de Residência Pedagógica -outra ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e busca o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

É preciso mencionar que essas formações têm obtido resultados positivos, havendo uma grande produção bibliográfica (artigos) a respeito, pois o processo tem sido registrado pelas universidades que participam dos projetos em congressos,

revistas acadêmicas, ressaltando os resultados e envolvimento dos alunos com o processo.

Quanto aos programas de formação continuada, ainda não foram alcançados os resultados esperados, pois muitos programas surgem e não alcançam seus propósitos em larga escala porque são interrompidos durante o processo, como é o caso do PMALFA cuja continuidade ficou comprometida devido a mudanças no cenário político e educacional.

Mas a escola não pode prescindir de sua função e os professores e alunos precisam continuar. Como professora, meu objetivo é a aprendizagem de meus alunos. Sendo assim, apresento minhas reflexões e considerações sobre as avaliações e o processo em que eu e os meus alunos estivemos envolvidos durante o transcorrer do PMALFA.

Sendo assim, elegemos como:

1.2 Objetivos

Objetivo geral:

- Analisar os resultados das provas do projeto mais alfabetização.

Objetivos específicos:

- Descrever os objetivos e pressupostos do PMALFA;
- Identificar as dificuldades dos alunos evidenciadas nas avaliações do programa;
- Propor atividades para a melhoria das dificuldades fundamentadas em minha prática e também nas indicações do programa;
- Avaliar se as intervenções produziram efeitos;
- Elaborar atividades que ajudem os professores na alfabetização e letramento no 2º ano-como produto proposto para professores.

A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa é a qualitativa e os procedimentos da pesquisa-ação foram escolhidos por possibilitarem para os envolvidos no processo aprimorar seu conhecimento.

Inicialmente, a busca foi realizada nos repositórios de pesquisa por palavras-chave: alfabetização; programas de formação continuada; letramento.

Foram encontradas várias pesquisas sobre o PNAIC (Programa Alfabetização Na Idade Certa) e uma dessas pesquisas trouxe alguma luz às dúvidas que surgiram sobre o assunto. Ainda que o PNAIC não seja objeto desta pesquisa, é preciso

esclarecer que são escassos os estudos realizados sobre o Programa Mais Alfabetização e, por isso, foi preciso recorrer a materiais de outros programas. Foram encontrados apenas três artigos sobre o PMALFA, um deles foi descartado por não apresentar uma avaliação crítica do programa e os outros dois são referenciados nesta dissertação por apresentarem visões diferentes a respeito do tema – uma positiva e outra negativa.

De um lado, Moraes (2019) afirma que os programas conduzidos pelo governo federal estão fundamentados numa concepção de tendência neoliberal e que resultam na precarização do trabalho docente e da cultura letrada acessada pelas crianças, na alfabetização leitura e escrita.

O Programa apresentado contribui com Precarização docente, convergindo na hegemonia do neoprodutivismo, anulando possibilidades de formação e de trabalho qualificado. A formação continuada expropria o trabalho do professor, a “Formação docente realizada em serviço”, com “formação” em horário escolar, sem a possibilidade de reflexão, ação e transformação de seu labor. Ainda, a contratação voluntária resulta em política de precarização do trabalho docente e da escola pública. Trabalha-se com ênfase nas habilidades, competências, procedimentos, formação de atitude e monitoramentos, não se centrando nos conteúdos escolares e em ofertas necessárias à aquisição plena da leitura e escrita, resultando na diminuição do trabalho intelectual, formal e distanciando-se do objetivo dos anos iniciais, resultando em ofertas rudimentares da leitura e da escrita aos filhos da classe trabalhadora. O Programa Mais Alfabetização mecaniza crianças e docentes a testes padronizados de avaliação internacionais, eximindo o Estado de suas responsabilidades, estimulando tal ideia de “gestão participativa”, parcerias, voluntariados que redundam em exploração do trabalho docente. (MORAES,2019,p.124)

Por outro lado, Oliveira (2018) enfoca a atual relação educacional e organização didática proposta pelo Programa Mais Alfabetização, fazendo uma análise do programa atual na alfabetização numa perspectiva histórica. Em sua conclusão deixa claro que:

percebe-se que nem todo novo programa vem realmente com novas propostas, com inovações significativas, sem empobrecimento do conhecimento de programas falidos do passado e talvez de maneira camuflada, retrata uma política descontinuada e de interesses capitalistas. Nestes paradigmas, é visível uma preocupação com as avaliações externas que são primordiais na disponibilidade de dados quantitativos para medir a qualidade do ensino e que nem sempre retrata a realidade local. A alfabetização não pode estar alienada às leis do mercado, precisa ser pensada como uma das etapas mais importante da formação da criança, num espaço e tempo deve apropriar de aprendizagens que permite exercer seu pleno domínio como cidadão através dos trabalhos de produção e leitura de textos que contribuem nas práticas de formação histórico social do indivíduo. Contudo, deve-se analisar todo “novo” programa sua organização didática sob três aspectos: a relação estabelecida dos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem; o material de apoio e o espaço físico e se exaurir da alienação imposta por mais uma ideologia de

mercado, das políticas de governo que de uma forma camuflada esconde uma realidade que emperra toda educação das crianças brasileiras. E, então, finalizo com uma questão “Mais Alfabetização: Avanços ou incertezas?” (OLIVEIRA,2018,p.10)

A visão de Oliveira (2018) aponta aspectos importantes sobre o encaminhamento que deve ser dado à formação, mas revela um lado obscuro dos programas, sugerindo que estão à serviço de uma ideologia de mercado. Mas é preciso lembrar que envolve muitas pessoas e estas apresentam intenções diferentes, formações e comprometimentos diferentes, portanto o que é feito e seu resultado varia.

Faço parte da parcela de professores que recebem os programas, os projetos enviados pelas secretarias de educação e têm que colocá-los em prática na sala de aula porque foi assim colocado pelos gestores da escola, pelas secretarias que firmam “um contrato” com governo federal.

É durante a experiência escolha do tema desta pesquisa partiu, portanto, de experiências vividas em sala de aula, no ambiente escolar, ao deparar-me com as dificuldades apresentadas pelos alunos na aquisição da leitura e da escrita – um problema que tem sido investigado por muitos pesquisadores,mas que ainda não foi devidamente solucionado.

Muitos projetos e programas têm sido encaminhados para a melhoria da aprendizagem e do ensino – que vêm e vão e seus resultados, às vezes, vêm a público e, às vezes não. Os encaminhamentos e verbas destinadas para implementação desses programas passam por tantas instâncias e, por tantos gestores, que a realização das etapas previstas e sua conclusão podem não ocorrer como o previsto, havendo assim mudanças em suas etapas e até a não divulgação de seus resultados.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi necessário dividi-lo em 7 capítulos. O primeiro capítulo é a introdução e nela são apresentadas a pergunta de pesquisa e seus objetivos, além do contexto da pesquisa. O segundo descreve a legislação e políticas públicas sobre a alfabetização, entre elas a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação, políticas recentes que visam mudar a realidade atual brasileira. As políticas públicas voltadas para a alfabetização são apresentadas no terceiro capítulo, entre elas: Programa Profa, Programa Ler e Escrever, Programa Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Novo Mais Educação.

No quarto capítulo são apresentados os pressupostos do Programa Mais Alfabetização- sua fundamentação e orientações.

O quinto capítulo tem como título Alfabetização, Letramento e Leitura, tendo como base e principais teóricos Soares (2005), Solé (1998,2006) e Kleiman (2007), em que são apresentados além de conceitos, os métodos de alfabetização, as habilidades a serem desenvolvidas em linguagem, habilidades de letramento em leitura, habilidades, estratégias e procedimentos em leitura.

No sexto capítulo é apresentado o método de pesquisa e seus dados, além de todas as particularidades sobre a escola pesquisada, entre essas as propostas e os objetivos pedagógicos e a comunidade onde a escola está inserida.

O sétimo capítulo apresenta os resultados e discussões a respeito do processo vivenciado, ressaltando as ações que foram empreendidas mediante a avaliação das necessidades de aprendizagem dos alunos e, por fim, as considerações finais são apresentadas.

Finalizando o trabalho, é apresentado o Produto, ou seja, o material didático em formato de e-book com a Proposta de Intervenção no 2º ano – as práticas que visam ao letramento dos alunos. Trata-se de uma sequência de atividades e ações numa perspectiva interdisciplinar, buscando alcançar algumas das habilidades descritas na BNCC.

2 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO

Com a finalidade de superar o fracasso escolar e de organizar a estrutura da educação brasileira foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, sob o nº 4.024. Esta é a primeira lei de alcance nacional, abordando todas as modalidades e níveis de ensino, além da organização escolar.

Segundo Mortatti (2006), o problema com o fracasso escolar é evidenciado desde o começo da República, persistindo ainda neste século XXI.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demanda soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. (MORTATTI, 2006. p.3).

O quadro a seguir demonstra que o Brasil, desde os anos de 1956, revela alto índice de reprovação, ou seja, fracasso que se evidencia há mais de 50 anos.

Quadro 1 - Taxa de reprovação ao final da 1ª série do ensino fundamental

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
56,6%	51%	52%	49%	48%	48%	48%	49%	46%	46%	41%

Fonte: informação adaptada pela autora.

A LDBEN foi reformulada em 11 de agosto de 1971, sob o número 5.692 e tornou obrigatório o ensino de primeiro grau.

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula. (BRASIL,1971,s/p.)

A Lei 5.692/71 mudou a organização do ensino no Brasil, o curso primário e o antigo ginásio foram reunidos numa etapa- o 1º grau. O 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, as escolas públicas

e privadas deveriam tornar-se profissionalizantes. Tal mudança foi condicionada pelo contexto de industrialização que era vivido naquele momento e também pela não possibilidade de continuidade de estudos para os concluintes do 2º Grau, já que não havia vagas na universidade para esses alunos. Este contexto mostrava as fragilidades na organização e encaminhamentos da educação daquele momento.

Porém, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal e o art. 214 da Constituição estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Após um longo processo de elaboração de mudanças, a LDBEN foi novamente reformulada em 1996 sob o nº 9.394, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

A LDBN 9394/96 foi inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

2.1 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação é um documento editado periodicamente, através de lei, que compreende desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento do setor.

Projetos e ideias de “planos educacionais” existem desde a década de 1930 no Brasil, mas o primeiro plano em nível nacional foi oficializado apenas em 1962. Desde então, seguiram apenas planos menores, com foco em setores ou localidades específicas.

A ideia voltou a ter força com a Constituição de 1988, que previu um Plano Nacional de Educação em seu art. 214. O Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio foi aprovado em 25 de junho de 2014. Em seu artigo 2º estabeleceu:

I - erradicação do analfabetismo ; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A erradicação do analfabetismo tem sido perseguida pela educação no país. A meta 5 do Plano Nacional de Educação é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Para que essa meta seja alcançada, são descritos, nas metas complementares como a 5.1 e 5.2, os dispositivos que permitirão alcançar esses objetivos. Para tanto, é necessário:

- 5.1) Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
- 5.4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.
- 5.5) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
- 5.6) Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.
- 5.7) Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014, p.58-59)

Essas metas influenciam diretamente os processos que ocorrem na escola, pois têm força de lei e as instâncias envolvidas devem colocá-las em funcionamento.

Sendo assim, os encaminhamentos dados pelas políticas educacionais direcionadas à Educação Básica chegam aos estados e municípios por meio programas que desenvolvem ações para o alcance dessas metas.

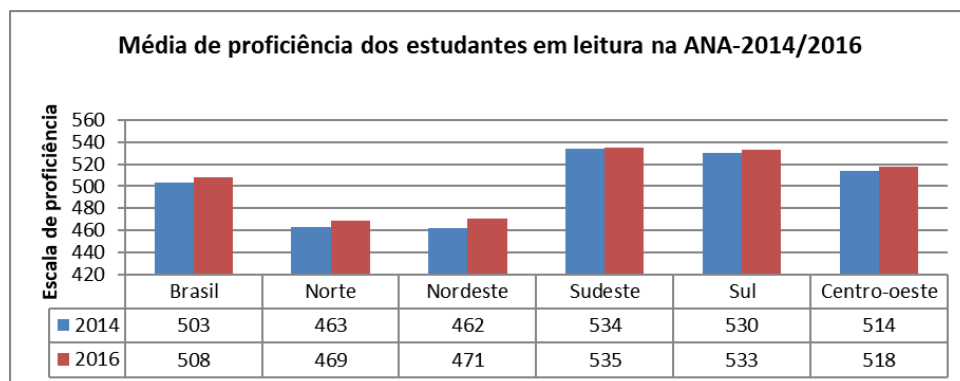
No caso desta pesquisa, essas ações chegaram à escola que é objeto desta pesquisa, por meio do convênio firmado com a secretaria municipal de Itanhaém.

Os programas que têm sido desenvolvidos para os anos iniciais do ensino fundamental são baseados nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que tem como objetivo a verificação da aprendizagem para produzir índices em alfabetização, letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas.

Essa prova é um instrumento de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação e, em 2018, o relatório do 2º ciclo considerou os resultados da prova ANA, com o objetivo de combater os baixos índices registrados, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Alfabetização que é um conjunto de iniciativas que estão articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à formação de professores, ao protagonismo das redes e ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como parte das ações, o governo criou o Programa Mais Alfabetização. De acordo com a ministra substituta do MEC, Maria Helena Guimarães, é um programa de apoio aos estados e municípios para ser aplicado às turmas do primeiro e segundo anos, com materiais didáticos de apoio, de acordo com a escolha dos estados e municípios, com apoio para o professor assistente e formação continuada.

Os resultados da prova no período de 2014/2016 revelaram a desigualdade existente no país e a estagnação existente, conforme a Figura 1 demonstra.

Figura 1-Média de proficiência dos estudantes em leitura na ANA-2014/2016

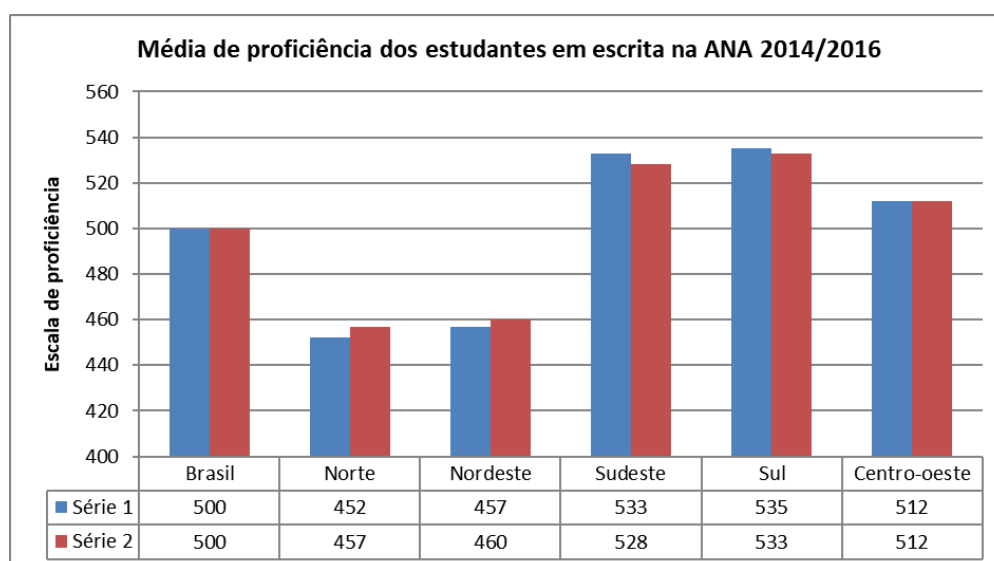


Fonte: Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2018.

A variação nos resultados é mínima entre 2014 e 2016, variando entre 1 e 6 pontos na escala de proficiência- o que revela certo grau de estagnação.

Os resultados obtidos na escrita também são incipientes, conforme se observa na figura 2.

Figura 2-Média de proficiência dos estudantes em escrita na ANA-2014/2016



Fonte: Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação 2018.

Os dados do relatório revelam claramente a necessidade de melhorar a proficiência de leitura e escrita dos alunos. Tendo em vista esses resultados, expõe-se a necessidade de combater os baixos índices registrados e que revelam níveis insuficientes de leitura e escrita por parte dos estudantes, que mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade.

O Programa Mais Alfabetização, em 2018, teve o objetivo de atingir 4,6 milhões de alunos, propondo a presença de assistentes de alfabetização, que trabalhariam em conjunto com os professores em sala de aula.

2.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já tinha sido prevista pela Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014.

O documento, no entanto, somente foi promulgado em 2017, após serem escritas duas versões anteriores 2015 e 2016. A BNCC é um documento que institui as aprendizagens indispensáveis para as etapas e modalidades da educação básica ao longo de sua escolaridade, e deve resultar no desenvolvimento de dez competências. Dentre essas competências ressalta-se:

- 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, 2017, p.10).

As decisões pedagógicas indicadas pela BNCC enfocam o desenvolvimento de competências e habilidades e indicam o que os alunos devem “saber”, o que devem “saber fazer” e quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizar para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2017, p. 13).

No Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 27) está organizada em cinco áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso e se organiza em duas etapas (anos iniciais e anos finais), contendo dentro dos anos as habilidades necessárias, objetos de conhecimento, seguido das unidades temáticas. Respeitando o modo de organização das unidades temáticas, definem-se os objetos de conhecimento adequando-se ao longo dos anos do ensino fundamental suas especificidades dos componentes curriculares.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.(BRASIL,2017,p.61).

Além das dez competências já mencionadas, cada área do conhecimento abrange competências específicas para os nove anos do ensino fundamental. As competências possibilitam a articulação entre os anos iniciais do ensino fundamental e os anos finais, passando por todos os componentes curriculares.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017, p.26).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), as experiências que o aluno traz consigo da educação infantil e do ambiente familiar, cultural e social, o contato com as tecnologias, memórias, estimulam sua curiosidade e assim, novas perguntas vão surgindo. Isso faz com que o aluno comece a ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo social, das relações humanas no qual ele está inserido.

A transição entre a educação infantil e o ensino fundamental deve ser feita respeitando as especificidades de cada etapa da educação, propiciando a inserção

do aluno na nova etapa da educação sem uma ruptura nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 51).

As interações vivenciadas pelas crianças na educação infantil, permitem com maior facilidade a compreensão das práticas de ler, escrever, ouvir, expressar-se em diferentes contextos, ampliando sempre seu vocabulário linguístico, as demais linguagens e áreas do conhecimento, também são favorecidas com a alfabetização.

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização. Deve considerar as características dessa faixa etária que demandam um trabalho escolar de acordo com os interesses apresentados pelos alunos, de suas vivências para que, a partir dessas vivências possam aumentar sua compreensão, garantindo a alfabetização e o envolvimento em práticas de letramento (BRASIL, 2017, p. 57).

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p.88).

O processo de alfabetização é complementado pelo processo de ortografização, mais longo que a alfabetização. Na construção desse conhecimento a BNCC (BRASIL, 2017, p. 89), cita três relações que são muito importantes: as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

A BNCC também cita a importância do trabalho com os aspectos notacionais da escrita, como a pontuação e a acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano.

A alfabetização dos alunos nos dois primeiros do ensino fundamental vista como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento são, portanto, o foco do processo de ensino.

2.3 Política Nacional de Alfabetização

O decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem, portanto, o objetivo de reduzir o analfabetismo na educação básica.

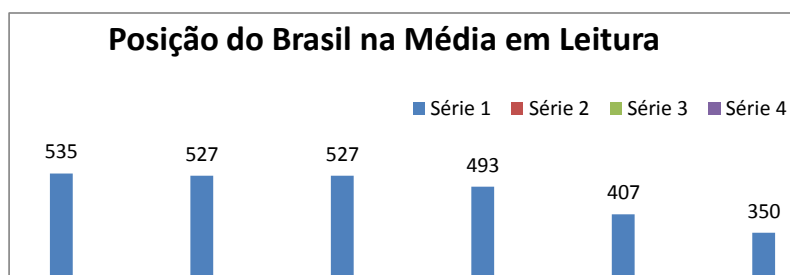
De acordo com o Caderno Política Nacional de Alfabetização, os resultados da ANA de 2016, revelam que 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em escrita, 33,95% apresentaram níveis insuficientes. Ainda que o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos com 8 anos de idade estão nos níveis 1 e 2, ou seja, não conseguem escrever “palavras alfabeticamente”, ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto.

O resultado da ANA mostra que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Na avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ficou abaixo da média de leitura em relação a países de diferentes regiões do mundo.

Figura 3- Posição do Brasil na média em leitura OCDE

[IC1] Comentário: Coloca o número da figura aqui e no sumário



Fonte: Caderno PNA.

Esse cenário abrange situações de incapacidade na compreensão de textos e representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade.

Essa participação fica visível nos conceitos que são apresentados pelo PNA.

Quadro 2 - Termos utilizados no Decreto nº 9.765/19

Sistema alfabético	Aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala
Analfabetismo funcional	Designa a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e compreensão de texto
Analfabetismo absoluto	É o analfabetismo em sentido estrito, ou a condição daquele que não sabe ler nem escrever
Literacia	É o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva
Literacia emergente	Que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização
Literacia familiar	Conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores
Consciência fonêmica	É o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente
Instrução fônica sistemática	Leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)
Fluência em leitura oral	É a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia
Educação não formal	Designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino

Fonte: Caderno PNA (2019).

O caderno PNA tem como base as evidências de pesquisas em alfabetização e propõe que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas.

Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos. Entre os

ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (BRASIL, 2019, p. 20).

O que é preciso mencionar é que esse argumento de certa forma revela uma visão reducionista a respeito do tema, pois os estudos que têm sido realizados no Brasil sobre perspectivas diferentes também apresentam evidências científicas, metodologias científicas que os fundamentam e revelam modos diferentes de pensar e tratar os dados, não podendo ser deixados de lado, ou serem desconsiderados por aqueles que são responsáveis pelas políticas de alfabetização do país, não havendo apenas um só caminho para a resolução do problema.

Mas o que é colocado pelo coordenador de Neurociência Cognitiva e Linguística do MEC, professor Renan Sargiani (BRASIL, 2019), prioriza a abordagem fônica. Para ele, essa abordagem trata de um conjunto de recomendações para a alfabetização que priorizam o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas como sendo o primeiro passo para que se aprenda a ler e a escrever com sucesso em sistemas alfabéticos. A abordagem fônica baseia-se na premissa de que, como o sistema alfabético representa a fala no nível dos fonemas, para que um aprendiz possa ler e escrever, deve-se primeiro conhecer o princípio alfabético, ou seja, o modo pelo qual se organiza esse sistema, em que cada letra ou conjunto de letras das palavras escritas representa sistematicamente os fonemas da linguagem falada.

Ainda segundo o MEC (BRASIL, 2019), os métodos que se fundamentam na abordagem fônica garantem, portanto, a base essencial da alfabetização, que é a compreensão do funcionamento do código alfabético. Uma criança que aprende quais são as letras e quais são os sons que elas representam ganha um poderoso recurso psicolinguístico que a capacita a ler e a escrever palavras com autonomia.

Embora o caderno PNA aponte dificuldades no processo de alfabetização e dê indicações para retomar metodologias de ensino, no caso a fônica e aponte suporte científico para essa constatação, o PMALFA que estava em vigor no ano de 2019 não apresentou em sua orientações teóricas um direcionamento para que se fizesse uso dos métodos fônicos, mas que os professores se orientassem pela perspectiva das teorias de letramento que ressaltam os usos sociais da leitura e escrita.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo faz uma retomada dos principais programas implementados pelo governo federal para a formação de professores alfabetizadores.

3.1 Programa Profa

A falta de explicação sobre a razão do fracasso da escola em alfabetizar consolidou-se fazendo surgir uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que foram sendo naturalizados. Entre as principais causas disso, destacam-se duas: a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados.

O Programa de Formação de professores alfabetizadores foi uma iniciativa do Ministério da Educação (2001), com o propósito de melhorar a formação dos professores e de seus formadores e também melhorar a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com materiais adequados.

Favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. Os pressupostos teóricos do programa orientam uma proposta construtivista.

3.2 Programa Letra e Vida

O Letra e Vida foi um programa de formação continuada (2003), destinado aos professores alfabetizadores do ensino fundamental com o intuito de melhorar os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual. A base teórica seguia pressupostos construtivistas.

Quadro 3 - Objetivos do Programa

Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente

Contribuir para uma mudança de paradigma quanto à metodologia de formação dos professores

Ampliar o universo cultural dos educadores para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores

Fonte: Programa Letra e Vida (educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida).

A pesquisadora Adriana Bauer (BAUER, 2011.) realizou uma pesquisa pela Universidade de São Paulo (USP) sobre o programa Letra e Vida e por meio de análises realizadas percebeu que em alguns contextos, o programa era relevante para os estudantes, mas não foi possível estabelecer uma análise conclusiva a respeito dos fatores que influenciavam os resultados dos alunos. Observou que elementos como os coordenadores, os diretores e a formação anterior dos professores influenciavam diretamente os resultados obtidos.

A pesquisadora observou que os alunos dos professores que participaram do curso Letra e Vida se saíram melhor nos níveis mais complexos do Saesp. Esse resultado causou surpresa pois, para ela, o esperado seriam que os alunos de professores que cursaram o programa atingissem melhores resultados nos níveis mais básicos definidos pelas escalas, dado o caráter de formação de professores para alfabetização do programa. Foi observado também que o programa se mostrou mais eficiente para os alunos mais pobres, o que também fugiu do resultado esperado pela pesquisadora.

3.3 Programa Pró – Letramento

Realizado pelo MEC (2005) foi um programa de formação continuada para professores da rede pública a nível nacional, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura e escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental (MEC). Os cursos com duração de 120 horas eram divididos entre encontros presenciais e atividades individuais, sendo de modalidade semipresencial.

O Pró-Letramento previa uma estrutura organizacional que funcionou de maneira integrada. Eram parceiros: o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. Os pressupostos teóricos eram sociointeracionista e do letramento.

Quadro 4 - Objetivos do Programa

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática

Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente

Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem

Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada

Fonte: Programa Pró-letramento(portal.mec.gov.br/pro-letramento).

3.4 Programa Ler e Escrever

O Ler e Escrever (2007) é um programa que conjuga um conjunto de linhas de ação articuladas que incluiu formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios (SEE).

O programa é uma política pública do governo estadual, que busca a melhoria do ensino no ciclo I. É voltado para professores e alunos do 1º ano 5º ano do ensino fundamental, é um dos principais norteadores dos projetos pedagógicos nas escolas do estado de SP. O programa tem pressupostos teóricos construtivistas.

3.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Em 2012, o Governo Federal os estados e municípios, assumiram o compromisso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o pacto

visava a formação dos educadores e oferecia formação continuada para os professores alfabetizadores, com a meta de fazer com que todas as crianças soubessem ler e escrever até os 8 anos.

A formação do PNAIC seguia os princípios contidos na Resolução Nº 02/2015, art.16, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Em 2013 o governo criou a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para acompanhar o impacto das ações no aprendizado das crianças.

De acordo com o INEP, os objetivos da ANA são:

1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; 2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; 3. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Desde 2014, além do boletim escolar com os resultados finais, o Inep disponibilizou o painel educacional, que tem o objetivo de apresentar informações sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, de modo a colaborar para o monitoramento do direito à educação. A prova ANA também é responsável por produzir indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, pois também faz uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes (INEP).

Números da ANA divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em outubro de 2017 mostram que houve pouco avanço em leitura, escrita e Matemática entre 2014 e 2016. Para se ter uma ideia: dos mais de 2 milhões de alunos entre 7 e 10 anos que fizeram o exame em 2016, apenas 45,27% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para leitura. Em 2014, eram 43,83%.

O jornalista Pedro Annunciato (ANNUNCIATO, 2017) publicou uma reportagem sobre o PNAIC, onde os especialistas: Ernesto Martins Faria, fundador

e diretor do Portal Iede e especialista em análises estatísticas; Antônio Gomes Batista, coordenador de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Isabel Frade, diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, foram ouvidos por ele, os especialistas não acham que os números ruins de 2016 sejam suficientes para constatar que o pacto falhou, eles citam a importância do MEC fazer uma pesquisa profunda sobre o PNAIC analisando o desempenho por estados e municípios e que talvez o PNAIC necessitasse de mais tempo para alcançar os resultados esperados, o principal problema que pode ser mencionado diz respeito ao acompanhamento: estados e municípios não conseguiram fazer devidamente o acompanhamento dos resultados e também não garantiram que os professores que participaram da formação do PNAIC continuassem nas salas de alfabetização.

3.6 Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O Programa Novo Mais Educação foi criado pelo MEC e foi implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação é regido pela resolução FNDE nº 17/2017 com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Em 2018 o programa foi implementado com o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou

quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. São finalidades do programa:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular. IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O MEC visando contribuir com o processo de alfabetização nas unidades escolares que atendam alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental e diante dos resultados da prova ANA e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), apontaram um número significativo de alunos com aprendizagem insuficiente em leitura, escrita e matemática, criou o Programa Mais Alfabetização visando garantir apoio adicional, com a presença opcional do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador.

O programa propôs duração de seis meses, em 2018, e oito meses, em 2019.

Além disso, tem por finalidade a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do Programa.

Analisando os programas acima mencionados e apesar da Constituição Federal garantir o direito a educação, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, o analfabetismo e o fracasso escolar ainda existem.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Fica claro que as políticas públicas para a alfabetização não estão sendo suficientes para erradicar o analfabetismo e o fracasso escolar, sai programa e entra programa e a melhora é pequena, principalmente nas regiões mais pobres do país.

O governo deveria implantar uma política efetiva de formação de professores, que garantisse a permanência dos professores que participaram desse processo

permanecessem nas salas de alfabetização a fim de acompanhar o resultado dessa formação.

No próximo capítulo, apresentamos os fundamentos do Programa Mais Alfabetização.

4. O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO

Como mencionamos anteriormente, o Programa Mais Alfabetização foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria Nº 142/2018 com o objetivo de fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Tendo sua ação pedagógica fundamentada no Art. 32 da LDBN e na determinação da BNCC que afirma que a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental deve estar associada ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e letramento.

O Programa tem bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, [...] (BRASIL,2018,s/p)

Garantir a aprendizagem para todos é necessário, tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações que ocorreram nos últimos anos, havendo assim a necessidade de acompanhamento, de monitoramento com a finalidade de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao reconhecer que há necessidade de um acompanhamento diferenciado para as escolas que apresentam resultados insatisfatórios (avaliações externas como prova Brasil, SAEB, prova ANA e avaliações realizadas pelos programas e políticas governamentais), percebe-se que há alguma preocupação em modificar essa situação. Porém, os programas estabelecem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita que podem ser necessárias, mas também podem revelar a face de uma política neoliberal que se volta ao mercado de trabalho e não a uma formação que garanta a qualidade na Educação e venha a beneficiar o aluno.

Então, consoante a perspectivas da globalização, estabeleceram-se metas de desempenho, estipulando-se o prazo até 2021, para que os alunos das escolas brasileiras atinjam os padrões apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). Estados e municípios, que são os responsáveis diretos pelas redes escolares da educação básica, passam a ser cobrados incisivamente, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance deste “padrão de qualidade.”(GATTI, 2012, p.32)

Sendo assim, os programas de certa forma são condicionados e têm esse apelo quantitativo influenciados pelos resultados nessas provas e que, por meio de números, evidenciam o avanço no processo ainda que este seja incipiente. Não havendo assim um consenso a respeito deste assunto.

Para Moraes (2019, p.118):

Segundo documento orientador, o Programa Mais Alfabetização pauta-se em ação assistencialista da educação, em que fomentos são oferecidos em lugares “mais pobres” e com “baixos índices”, com visão de educação hegemônica, de educação unilateral, compreendida, nos termos de Galbraith (1992) sobre a América Latina, em “cenário de minorias “ganhadoras” e maiorias “perdedoras”, em que, segundo o autor, os satisfeitos elaboram teorias e doutrinas capazes de legitimarem e naturalizarem suas posições de privilégios.

A visão de Moraes (2019) é contundente, porém não é absurda, pois as diferenças estruturais encontradas nas escolas que são reveladas nas pesquisas que abordam as diferentes dimensões existentes e que podem ser estudadas na escola como a metodológica, a aprendizagem, a de gestão, a de infraestrutura, por exemplo.

É importante esclarecer que a participação no programa não é obrigatória e há períodos específicos para adesão das unidades escolares que tenham sido selecionadas pelas suas redes, em cada fase de implementação do Programa. Também é essencial lembrar que cabe ao professor alfabetizador a responsabilidade pelo planejamento, coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental regular; pela interação entre a escola e a comunidade; pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento; pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico da escola.

Quando a escola opta pelo assistente de alfabetização, ele é o responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar e também pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O apoio técnico é realizado por meio da seleção de um assistente de alfabetização, a cargo das secretarias de educação, por um período de cinco ou dez horas semanais, para cada turma de 1º e 2º anos. O assistente deve auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, conforme seu planejamento, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática por parte dos estudantes. Para ser assistente é necessário ser pedagogo (a) ou ter formação em ou outra disciplina que comprove experiência e não exceda a carga horária em caso de professor em efetivo exercício ou estar cursando Pedagogia e a remuneração é, na verdade, uma ajuda de custo mensal paga pelo Governo Federal de R\$ 150,00 (Cento e cinquenta reais) por turma, com carga horária de 05 (cinco) horas semanais para cada turma.

Nas escolas vulneráveis, o assistente de alfabetização auxiliará o professor de cinco a dez horas semanais, considerando os critérios estabelecidos na Portaria MEC nº 142/2018.

Os compromissos assumidos pelas partes, conforme consta no site <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net>, cabe :

Ao Ministério da Educação

- criar e implementar mecanismos de monitoramento, a serem incorporados à rotina das secretarias e da gestão escolar;
- disponibilizar material formativo para professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização;
- estabelecer regras e sugerir instrumentos de apoio à seleção dos assistentes de alfabetização.

Secretarias de Educação

- articular as ações do programa com vistas a fortalecer a política de alfabetização da rede;
- colaborar para a qualificação e a capacitação dos assistentes de alfabetização e professores alfabetizadores, em parceria com o MEC;
- planejar e executar as formações no âmbito do programa;
- garantir a aplicação das avaliações nos períodos estabelecidos;
- acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes das escolas da rede de ensino;
- garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização.

Unidades Escolares

- definir e informar ao MEC a forma de seleção dos assistentes de alfabetização;
- integrar o programa às atividades previstas no projeto político-pedagógico;
- participar das ações formativas no âmbito do programa;
- aplicar as avaliações diagnósticas e formativas nos períodos previstos e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do programa;
- acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes da escola.

Ficam, portanto estabelecidas as instâncias responsáveis por quem vai fazer e o que vai fazer. Mas é preciso mencionar que todo o trabalho depende da escola, de como ela realiza e se organiza para alimentar as informações para a secretaria de Educação e esta para o MEC.

Como diretrizes e objetivos do Programa, encontramos no portal do Programa:

Quadro 5 - Diretrizes do Programa

Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano
Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino
Integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares
Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis
Estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC
Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa
Promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental
Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios
Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas
Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento

Fonte: Programa Mais Alfabetização (portal.mec.gov.br/publicações-para-professores/3000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetização).

O programa também oferecia um curso para o desenvolvimento profissional com o objetivo de apoiar os gestores escolares e professores na construção de um diagnóstico do processo de alfabetização e na definição de metas e ações para garantir a aprendizagem dos estudantes. O curso daria suporte à formação dos professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização e estaria habilitado para todos os perfis: gestores, coordenadores, professores e assistentes de alfabetização, cada um com seu itinerário. (MEC, 2018).

No que diz respeito à capacitação, o portal do MEC, trazia todas as informações:

A capacitação de Desenvolvimento Profissional do Mais Alfabetização, dirigida a educadores de escolas que aderiram ao programa, já pode ser feita pela internet, mediante inscrição na plataforma on-line. A capacitação, de 40 horas, é feita em três módulos, com uma avaliação ao final de cada um. É dirigida a professores alfabetizadores, assistentes, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas, e foi elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O objetivo da capacitação é preparar os profissionais que trabalham com alfabetização para avaliar o resultado das ações desse processo, a construir planos de ação e fazer um trabalho de reflexão sobre o tema. Mais de 49 mil escolas públicas do ensino fundamental, com 3,6 milhões de alunos de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, aderiram ao Programa Mais Alfabetização. (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2018, s/p.)

No ano de 2018, o material de formação foi oferecido por meio da plataforma *online* a partir de agosto e como descrito, foi preparado tendo em vista auxiliar na avaliação das ações do programa e na construção de planos de ação.

A formação oferecida contou com textos que foram disponibilizados na plataforma do programa e questionários que foram aplicados aos professores a fim de propor reflexões sobre o processo em forma de roteiros.

Figura 4- Roteiro de análise dos resultados nas avaliações do PMALFA

Análise dos resultados da escola

Identifique o nível de desempenho em que se encontra a maioria dos estudantes da escola, em cada uma das disciplinas e etapas avaliadas.

LÍNGUA PORTUGUESA

Etapas	Nº de estudantes no Nível 1	Nº de estudantes no Nível 2	Nº de estudantes no Nível 3	Nível de Desempenho com maior número de estudantes
1º ano				
2º ano				

MATEMÁTICA

Etapas	Nº de estudantes no Nível 1	Nº de estudantes no Nível 2	Nº de estudantes no Nível 3	Nível de Desempenho com maior número de estudantes
1º ano				
2º ano				

Essa distribuição corresponde à sua percepção em relação ao desempenho dos estudantes da escola nas avaliações internas? Justifique a sua resposta.

Sim Não

De acordo com os resultados da avaliação diagnóstica, em qual disciplina há mais estudantes no Nível 1?

Língua Portuguesa Matemática

Esses resultados correspondem ao que você observa na sua escola, com base nas avaliações internas?

Fonte: Programa Mais Alfabetização(portal.mec.gov.br/publicações-para-professores-programa-mais-alfabetização).

É preciso esclarecer que não ocorreram formações que visassem à discussão e oferecessem subsídios para trabalhar especificamente as habilidades contidas nas avaliações e enfrentamento das dificuldades encontradas pelos professores e alunos, o que havia era um conjunto de instruções gerais escritas em forma de tutorial que apresentava uma série de classificações para enquadramento geral dos alunos.

Figura 5- Guia de Correção do PMALFA



Fonte: Programa Mais Alfabetização(portal.mec.gov.br/publicações-para-professores-programa-mais-alfabetização).

Os professores deveriam assim seguir o guia para avaliar os resultados das provas - atendo-se ao cognitivo do aluno e desconsiderando as condições específicas das escolas e dos alunos -culturais, sociais, econômicas, afetivas.

O apoio financeiro oferecido às escolas se deu por meio da cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)- programa que existe há bastante tempo e custeia suas despesas.

Com relação às avaliações, a plataforma disponibilizou-as para monitoramento, elas foram aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem nos dois primeiros anos do ensino fundamental. A avaliação, conforme informa o programa, era vista

como parte do processo de ensino/aprendizagem, visando à verificação da aprendizagem, o planejamento de ações, o desenvolvimento de estratégias de ensino e a quantificação dos resultados.

De acordo com o MEC (BRASIL,2019), o programa **possui a avaliação diagnóstica ou de entrada, que tem como finalidade avaliar como estava o nível** de alfabetização das crianças antes do início do programa. Ela avalia as habilidades básicas e essenciais em língua portuguesa, próprias da alfabetização nessa etapa de escolaridade e as habilidades básicas e essenciais em matemática, próprias da alfabetização nessa etapa. (grifos nossos)

Figura 6 - Matriz de referência

Mais Alfabetização

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
LÍNGUA PORTUGUESA – LEITURA – 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL


A Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização, apesar de ser um documento complementar, apresenta especificidades em relação à ANA. O Programa Mais Alfabetização tem caráter formativo, qual seja identificar como está a aprendizagem de cada estudante, a fim de gerar reflexão para a ação pedagógica do Professor, da Escola, da Secretaria e do MEC.

TÓPICOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DESCRIÇÕES	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
T1 – Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	D01	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
		D02	Reconhecer as letras do alfabeto.
		D03	Reconhecer a ordem alfabética.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	D04	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
		D05	Identificar as direções da escrita.
		D06	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
		D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
		D08	Identificar sílabas de uma palavra.
		D09	Identificar rimas.
T2 – Apropriação do sistema alfabético	Construção do sistema de escrita alfabético e da ortografia	D10	Identificar variações de sons de grafemas.
		D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
		D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
	Decodificação/Fluência de leitura	D13	Ler frases.
		D14	Localizar informação explícita.
T3 – Leitura, compreensão, análise e avaliação	Formas de composição de narrativas	D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
		D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.
	Compreensão em leitura	D18	Reconhecer o assunto de um texto ouvido.
		D19	Reconhecer o assunto de um texto lido.
T4 – Usos sociais da leitura e da escrita	Compreensão em leitura	D20	Reconhecer o gênero textual.
		D21	Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Programa Mais Alfabetização (portal.mec.gov.br/publicações-para-professores/programa-mais-alfabetização).

A avaliação de meio (intermediária) avalia o desenvolvimento dos estudantes de 1º e 2º anos, visa perceber o avanço que as crianças alcançaram nessa etapa do programa e o quanto já conseguiram evoluir no seu processo de alfabetização. (grifos nossos)

A avaliação de saída é aplicada após o término do programa. Ela será fundamental para avaliar o desenvolvimento dos alunos e da escola de forma objetiva, considerando os resultados apresentados por cada turma. A devolutiva dos

resultados das avaliações será realizada pelo CAED para cada escola. (grifos nossos)

A avaliação diagnóstica de 2018 contou com 20 questões com quatro alternativas de respostas. Para iniciar a avaliação, havia duas questões de teste com o objetivo de explicar aos alunos o funcionamento da avaliação. O professor recebeu um caderno de aplicador e deveria respeitar a indicação para a leitura, só poderia ler onde houvesse a indicação do megafone, conforme consta na figura 6. A questão 5 cujo descritor é o número 15 (reconhecer elementos que compõem uma narrativa ouvida).

Figura 7- Avaliação de entrada questão 5

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone

Questão 05

Ouçã o texto que eu vou ler.

A história da sementinha

Era uma pequena sementinha que foi lançada à terra. Que estranho lugar aquele! Era frio, escuro, não se via nada nem ninguém.

Mas, passado algum tempo, a semente começou a sentir que a terra aquecia. O sol, seu amigo, pousava sobre ela os seus raios. Era bom sentir o calor! Outras vezes, o sol dava lugar à nuvem que, ao passar, deixava cair gotas de água para refrescar. A semente achava que ia ficar diferente. Começou a espreitar e, lentamente, foi saindo da terra. [...] O céu era muito azul e os pássaros voavam livremente. [...]

A transformação da sementinha ia sendo cada vez maior. Foi crescendo, crescendo, até que um dia se tornou uma grande árvore. [...]

Disponível em: <https://www.abcdosrbe.com/?com=atividade/contos-infantis/a-sementinha/>. Acesso em: 22 fev. 2018. (PQ20519H6_SUP)

Qual é a personagem principal dessa história?

A nuvem.

A semente.

O céu.

O sol.

Fonte: [https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/Avaliação diagnóstica 2018/ Caderno do professor](https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/Avaliação%20diagnóstica%202018/Caderno%20do%20professor).

O professor recebia no dia da avaliação um caderno do aplicador e devia seguir à risca as indicações para não prejudicar os resultados das avaliações. Na questão constava um texto e questões objetivas a respeito do texto, com uma pergunta que exigia que o aluno identificasse no texto a informação solicitada. Como vemos na figura 7, o local em que aparece um megafone permite que a leitura seja feita pelo professor.

A questão 16 cujo descritor 16 diz respeito à habilidade de reconhecer elementos que compõem uma narrativa lida, conforme a figura 7:

Figura 8- Avaliação de entrada questão 16

PROVA_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone.

Questão 16 PD40067

Leia o texto abaixo.

Aula de natação

João Pedro e seu irmão Simão estão na aula de natação.
 O clube que eles frequentam fica perto da casa deles, em frente à fábrica de botões.
 Salomão é o professor. Ele nada tão bem como um tubarão.
 Os meninos vestem seus calções e pulam na piscina. Salomão sempre elogia.
 – Parabéns, crianças! Continuem assim que em breve serão campeões de natação.
 Os meninos olham para ele com entusiasmo e satisfação.

Disponível em: <<https://br.pinter.net.com/pt/204350901822508333/>>. Acesso em: 4 dez. 2017. (P040067HE_SUI)

Onde acontece essa história?

Na casa das crianças.

Na fábrica de botões.

No clube.

No colégio.


Fonte: [https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/Avaliação diagnóstica 2018/ Caderno do professor](https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/Avaliação%20diagn%C3%B3stica%202018/Caderno%20do%20professor).

Na questão 16, tivemos o mesmo procedimento de leitura da questão 5. Mas é preciso expor que o professor tinha permissão para somente ler a consigna: Leia o texto abaixo, e o restante da leitura ficava a cargo dos alunos – leitura silenciosa do texto, da pergunta e das alternativas. Para os alunos que se encontravam em hipóteses iniciais, esse aspecto é complicador.


A questão 10 cujo descritor é o 19 - reconhecer o assunto de um texto lido - repetiu-se o mesmo procedimento de leitura, conforme se encontra na figura 9.

Figura 9- Avaliação de entrada questão 10

PC201_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(o)es que apresenta(m) o desenho de um megafone .

Questão 10 P010250G5

 Leia o texto abaixo.

Por que o panda está em perigo?

O panda corre risco de extinção por vários motivos. O principal é a devastação das florestas asiáticas, que deixa o animal sem território para viver. Além disso, a caça do panda acabou com populações inteiras. Outro problema sério é que o bambu, sua única fonte alimentar, demora muito tempo para se reproduzir e como há poucas regiões cobertas por vegetação, muitos animais ficam sem comida. Hoje a grande maioria dos pandas vive em cativeiro e em reservas florestais.

Disponível em: <http://repositorio.usf.com.br/noticias/cursos-didaticos/por-que-o-panda-esta-em-perigo.php?m=VIM-Adm1-R1>. Acesso em: 4 fev. 2018. (P010250G5_SUP)

Qual é o assunto desse texto?

A extinção dos pandas.

As reservas florestais asiáticas.

O plantio dos bambus.

Os cativeiros de animais silvestres.

Fonte: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/Avaliação diagnóstica 2018/ Caderno do professor.>

É importante observar que esta forma de aplicação da avaliação, exigia bastante atenção por parte dos alunos e nos permite questionar se este procedimento é adequado para turmas tão heterogêneas, pois os alunos pré-silábicos e silábicos teriam muito mais dificuldade em realizar a leitura, isto é, se de fato conseguiriam, ou se utilizariam algum outro procedimento para responder.

4.1 Os descritores nas avaliações

Cada avaliação continha em torno de 20 questões, que avaliava um determinado descritor na prova, podendo repeti-lo.

Quadro 6: Questões / descritores da Avaliação de Entrada de 2018

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
(D01)	(D06)	(D05)	(D13)	(D15)	(D11)	(D20)	(D03)	(D08)	(D19)	(D04)	(D09)	(D12)	(D18)	(D02)	(D16)	(D10)	(D14)	(D07)	(D05)

Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net

No quadro referente à avaliação diagnóstica, aplicada em abril/maio de 2018, observamos que tanto a questão 3 quanto a questão 20 avaliavam o descritor 05. Esses descritores estão de acordo com as orientações da BNCC, ou seja, o

PMALFA já incorporara alguns desses descritores à sua avaliação- momento em que a BNCC ainda chegava às escolas, não havendo tempo suficiente para que as escolas e seus professores incorporassem esses descritores e seus pressupostos.

As avaliações do programa mais alfabetização em suas três edições, no ano de 2018, avaliaram os seguintes descritores:

Quadro 7: Descritores avaliados nas avaliações de 2018

Descritores	1º tri mes tre	2º tri mes tre	3º tri mes tre
D01 Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos		*	*
D02 Reconhecer as letras do alfabeto		*	*
D03 Reconhecer a ordem alfabética		*	*
D04 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra			
D05 Identificar as direções da escrita			*
D06 Identificar o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita			
D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra			
D08 Identificar sílabas de uma palavra			
D09 Identificar rimas			
D10 Identificar variações de sons de grafemas.			
D11 Ler palavras formadas por sílabas canônicas			
D12 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas			
D13 Ler frases			
D14 Localizar informações explícitas			
D15 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida		*	*
D16 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida			*
D17 Inferir informações em textos	*	*	
D18 Reconhecer o assunto de um texto ouvido		*	*
D19 Reconhecer o assunto de um texto lido			
D20 Reconhecer o gênero textual			
D21 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros	*		

Fonte: Elaboração da autora

É preciso observar que o descritor que apresenta (*), não foi avaliado no trimestre. Pelos descritores não avaliados no 1º trimestre, inferimos que o programa

considerou que os alunos não estavam aptos para as habilidades descritas nesses descritores: inferir informações em textos (D17).

Já no 2º trimestre, retiraram o D15 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida e D18 Reconhecer o assunto de um texto ouvido, pressupondo que os alunos já liam sozinhos, ou melhor “com relativa fluência” e que poderiam compreender o que estava sendo solicitado.

4.2 Os gráficos de resultados

Após as avaliações e correção das mesmas foram lançados os dados na plataforma. Na primeira e segunda prova, a correção e lançamento dos dados foram realizados pela secretaria da educação do município, já na terceira prova o lançamento foi feito pela coordenação da escola. Os resultados desses tópicos foram transformados em gráficos. Conforme a figura 10.

As avaliações apresentaram 4 tópicos:

T1- Reconhecimento das convenções do sistema alfabético.

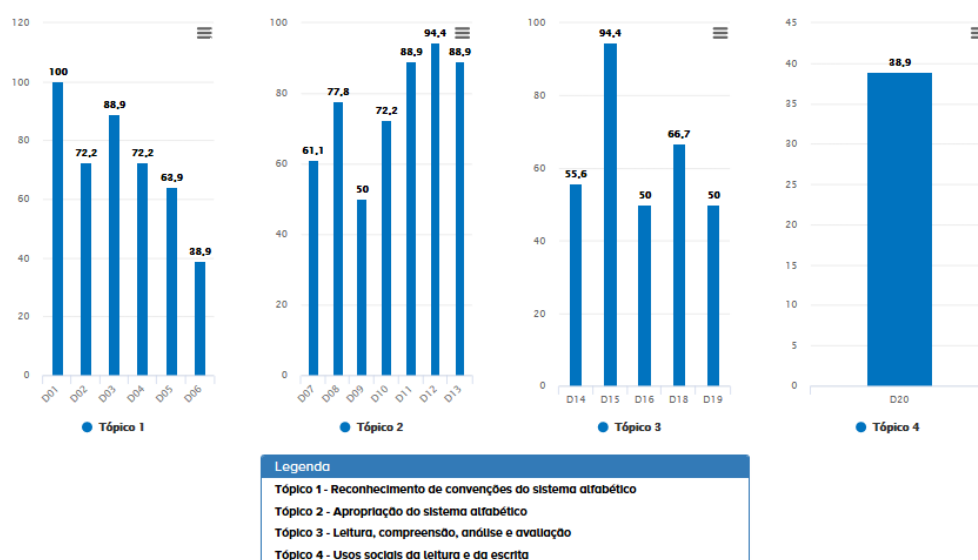
T2- Apropriação do sistema alfabético.

T3- Leitura, compreensão, análise e avaliação.

T4- Uso sociais da leitura e da escrita.

Figura 10- resultados da turma por habilidade

Resultados de turma – Percentual de acerto por habilidade avaliada

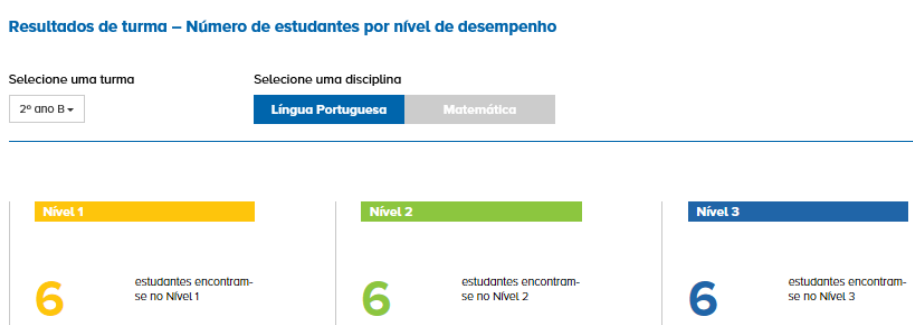


Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net.

Através da plataforma maisalfabetizacao.caeddigital.net, localizamos as informações dos resultados das avaliações apresentados por meio de gráficos e planilhas que permitem visualizar quantitativamente quais foram os tópicos e descritores que apresentaram melhores e piores resultados.

A plataforma também trazia os resultados da turma, separando-os por níveis de acordo com os seus acertos na prova.

Figura 11- Número de estudantes por nível de desempenho



Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net.

Figura 12- Quantidade de erros por nível de desempenho

Níveis	Quantidade de erros por nível	Quantidade de alunos por nível
1	De 8 a 20 erros	6
2	De 4 a 7 erros	6
3	De 0 a 3 erros	6

Fonte: Elaboração da autora

O PMALFA apresentou em seus pressupostos e diretrizes a intenção de apoiar escolas no processo de alfabetização dos estudantes de todas as turmas do primeiro e do segundo anos do ensino fundamental com a finalidade de combater a estagnação dos baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização. Seu foco era a eficiência do processo de alfabetização, tanto na língua portuguesa como na matemática, para os alunos matriculados no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental.

Mas em qualquer processo de análise é preciso considerar aspectos das dimensões diferentes envolvidas. No caso do programa: os sujeitos envolvidos no processo do ensino e da aprendizagem; o material de apoio disponibilizado para os

professores-seus pressupostos e encaminhamentos e a liberdade e autonomia dos professores para escolher e decidir o que fazer; a infraestrutura para realizar o trabalho que é dado pelas políticas de governo que podem, ou não contribuir para a melhoria do processo.

Conforme descrevemos neste capítulo, os encaminhamentos do programa em certa medida “engessaram” o processo quanto aos procedimentos e avaliações colocados, mas também permitiram que se fizesse um acompanhamento mais organizado do processo -em qualquer processo há o lado negativo e o positivo. Assim, coube à escola e ao professor escolherem a forma de intervenção no processo, a metodologia a ser utilizada nas intervenções que pudessem ajudar os alunos no processo ensino e aprendizagem.

5 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITURA

Este capítulo apresenta os conceitos que fundamentam esta pesquisa a partir dos pressupostos de Solé (1998), de Ferreiro & Teberosky (1999), de Soares (2005). Partindo do pressuposto de que a alfabetização também envolve as capacidades de compreensão, interpretação do que está escrito.

5.1 Alfabetização

A Alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística [...] e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos [...]. (SOLÉ, 1998, p. 50).

Para a autora, o processo de alfabetização vai além das técnicas que fundamentam a aquisição de um código. Essa posição também é defendida por Soares (2005, p. 19), que faz uma distinção entre aquele que é alfabetizado e aquele que incorporou a leitura e escrita em seu funcionamento: “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES E BATISTA, 2005, p. 24).

O conceito de Soares e Batista (2005) é um pouco mais abrangente porque envolve além dos conhecimentos e procedimentos que estão articulados no processo de aquisição da leitura e escrita, abrange também o funcionamento e as capacidades para sua manipulação.

Um outro conceito importante surgido recentemente é de analfabetismo funcional que, segundo Santos (2007, p. 16), surgiu na década de 1980, para caracterizar os indivíduos que tinham a habilidade de decodificação e codificação, mas não conseguiam fazer uso social da leitura e da escrita.

A lectoescrita tem ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para se ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprende. Juntamente com o cálculo elementar, a lectoescrita se constitui um dos objetivos da educação básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.17)

Ou seja, a questão dos usos sociais vem se fortalecendo porque está relacionada à compreensão dos sujeitos sobre o funcionamento e usos dos textos na sociedade, sendo assim favorece a inserção dos sujeitos na sociedade.

5.2 Os métodos de alfabetização

Desde o final do século XIX, a escola consolidou-se como lugar para o preparo das novas gerações, a fim de atender aos ideais do Estado republicano. No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever transformou-se num instrumento imperativo da modernização e desenvolvimento social.

A leitura e a escrita tornaram-se fundamentos da escola obrigatória e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, sendo passível de ser tecnicamente ensináveis. A leitura e escrita passaram a ser objetos de ensino sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados.

Nas últimas décadas, ou seja, desde os anos de 1990, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos “ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica”, ainda permanece o fantasma do “fracasso escolar na alfabetização” e isso vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores, conforme:

Um dos nomes mais importantes com relação ao estudo dos métodos de alfabetização é Maria do Rosário Mortatti (2006) que, em sua pesquisa, analisa a situação paulista desde as décadas finais do século XIX e a organiza em quatro momentos que vão desde a metodização do ensino da leitura até a desmetodização do ensino.

Quadro 8 - Trajetória dos Métodos de Alfabetização

1º Momento	Até 1980	Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época,	A metodização do ensino da leitura iniciou-se com as
-------------------	----------	-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

		métodos de marcha sintética soletração, fônico e da silabação: (da parte para o todo)	chamadas “cartas de ABC”
2º Momento	Abrange o período de 1890 até meados de 1920	Ensino da leitura era feito a partir do “todo” (a palavra, ou a setença, ou a historieta) e depois passava a análise das partes	É importante observar que surge uma mudança quanto à preocupação: o modo como se ensina – a didática do ensinar passa a ganhar relevância
3º Momento	Se estende até o final da década de 1970	Busca conciliar métodos de ensino sintéticos e analíticos	A alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológicas
4º Momento	Início em 1980	Entrada do construtivismo e da desmetotização	Período em que o eixo da discussão passou para o processo de aprendizagem da criança e não mais o método

Fonte: História dos métodos de alfabetização no Brasil (MORTATTI,2006).

Dentro desses períodos, podem ser encontrados os métodos que foram utilizados por professores e sistemas de ensino em cada período dessa história. Inicialmente tivemos a primazia dos métodos sintéticos - aqueles em que a alfabetização parte das menores unidades da língua para as maiores, ou seja, de letras, fonemas e sílabas para palavras e frases.

Num segundo momento, encontramos os métodos analíticos que se iniciam com uma palavra, uma frase ou uma história, o que desencadeará o estudo das letras e dos sons da palavra escolhida.

Podemos visualizar suas características por meio de quadros comparativos dos Métodos de Alfabetização, conforme Anunciato (2019):

Quadro 9 - Métodos Sintéticos

Método	Descrição	Desenvolvimento
Método Alfabético de Soletração	É considerado o mais antigo dos métodos. A proposta é que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconheça-as fora da ordem alfabética e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração	Ensinam-se estratégias de soletração que ajudam o aluno a associar o nome da letra à sua representação visual e ao som que ela adquire na palavra. A palavra “banana”, por exemplo, pode ser soletrada como be a ba (ba),

		ene a na (na), ene a na (na)
Método Fônico ou Fonético	Desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema. Começa sempre dos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes. Por fim, formam-se as sílabas e as palavras.	Há várias maneiras de apresentar os fonemas, partindo de palavras significativas para os alunos ou relacionando uma palavra a uma imagem e a um som. Há exemplos na clássica Cartilha Nacional, do século 19.
Método Silábico	Considera a sílaba a unidade linguística fundamental, já que, na prática, só se pode pronunciar a consoante juntamente com a vogal. Começa-se pelas sílabas formadas por uma consoante e uma vogal, até chegar às mais complexas.	Em geral, o processo se apoia em cartilhas que apresentam as famílias silábicas, que podem ser associadas a desenhos ou palavras-chave, cujas sílabas iniciais são destacadas. Aos poucos, o aluno entra em contato com pequenos textos.

Fonte: ANUNCIATTO (junho/julho/2019).

Quadro 10 - Métodos Analíticos

Método	Descrição	Desenvolvimento
Palavração	A unidade linguística é a palavra que deve ser reconhecida graficamente sem a necessidade de decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas. A proposta é de que se forme um repertório antes de construir frases e pequenos textos.	Apresenta-se um grupo de palavras que os alunos tentam reconhecer pelas características gráficas. São propostas atividades de memorização de palavras, às vezes associadas a imagens, exercícios de movimento de escrita etc.
Sentencição	A proposta é partir de uma unidade de significado mais completa, que é a frase. O estudante deve reconhecer e compreender o sentido de uma sentença para só depois analisar as suas partes menores (palavras e sílabas)	Partindo da oralidade das crianças, a partir da qual se extraem orações simples, escritas em faixas expostas na sala de aula. As frases podem depois ser consultadas permanentemente
Método Global	Parte-se de um texto, trabalhado por certo tempo, no qual o aluno memoriza e entende o sentido geral do que é "lido". Só depois se analisam as sentenças e se identificam as palavras, comparando as suas composições silábicas	No Brasil, o método é associado aos contos, conforme as práticas difundidas pela educadora Lúcia Casasanta nos anos 30. As cinco fases vão da compreensão geral da história à análise comparativa da composição silábica das palavras

Fonte: ANUNCIATTO (junho/julho/2019).

As características desses métodos revelam o tipo de raciocínio que os sustenta e a direção do raciocínio envolvido.

As práticas educativas de alfabetização foram sendo revistas ao longo da história e as contribuições vindas de pesquisas realizadas na área, geraram reflexões sobre as diversas maneiras eficiente de alfabetizar.

As pesquisas trouxeram mudanças no modo de enxergar o processo de aquisição da leitura e da escrita e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 em 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, houve um redirecionamento das propostas educativas sobre aprendizagem e alfabetização.

De outra forma, constata-se que a própria noção de metodologia se ampliou. Não se trata de o professor alfabetizador entender de métodos clássicos de alfabetização, mas de tomar decisões relativas a diversas ordens de fatores. A palavra “metodologias” se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE,2007,p.32).

Com a mudança de concepção, os métodos de alfabetização passaram a ter menos importância nas práticas pedagógicas, apesar de haver quem defenda a eficácia dos métodos.

Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização (FRADE,2007,p.36).

É importante esclarecer que a partir dos anos de 1980, o foco passou a ser o modo como a criança aprende. Entre as pesquisas realizadas sobre o processo de aquisição da escrita, a de Emília Ferreiro se destaca por expor em seu estudo que a criança passa por diferentes níveis de hipóteses de escrita durante o processo de alfabetização.

Sobre a importância da pesquisa de Ferreiro, Garcia (2004, p. 141) escreve:

Durante a década de 70 foram realizadas numerosas pesquisas sobre alfabetização na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. Entre elas destaca a de Ferreiro (1985, 1988, 1990, 1993), pela influência que exerceu de norte a sul do Brasil, na implantação de políticas públicas de alfabetização. Tais pesquisas deslocavam a discussão sobre alfabetização mudando o foco de análise: da professora que ensina e dos métodos e técnicas de alfabetizar, passava a pesquisar a criança que se alfabetiza e seu processo de construção de conhecimentos, no caso, sobre a linguagem escrita.

As primeiras tentativas das crianças de escreverem convencionalmente são escritas pré-silábicas, e conforme as crianças vão conseguindo avanços na aprendizagem da escrita, elas vão gradativamente mudando de nível de escrita, até se tornarem alfabéticas, durante esse processo, a escrita é vista como um processo de construção.

Os níveis de hipóteses de escrita encontrados por Ferreiro são :

- Nível Pré-silábico - Neste nível a criança registra garatujas, pseudoletas e também pode misturar letras com números. O que deve ser levado em conta é a intenção da escrita, pois todas as palavras escritas pela criança são muito semelhantes, a leitura realizada da palavra que escreveu é sempre global, ela não divide a leitura em sílabas e a escrita não tem correspondência com o som;
- Nível Silábico - Com o tempo a criança começa a perceber que as palavras possuem escritas diferentes, com essa percepção ela começa a diferenciar a escrita das palavras, começando a variar o repertório e a quantidade das letras, ela começa a usar uma letra para cada sílaba com ou sem seu valor sonoro convencional. A escrita pode ser realizada somente com vogais ou somente com consoantes, ou utilizando as vogais e consoantes misturadas, mas sempre uma letra para cada sílaba;
- Nível Silábico alfabético – Conforme a criança vai refletindo sobre a escrita, ela começa a comparar e a perceber que é necessário mais letras para escrever as palavras corretamente, a criança começa a formar sílabas durante a escrita. A leitura da palavra escrita sempre apresenta o valor sonoro convencional;
- Nível Alfabético - Neste nível a criança consegue escrever convencionalmente embora com erros ortográficos e a leitura corresponde com a escrita.

Segundo Garcia (2004), Ferreiro propõe em sua obra a criação do ambiente alfabetizador, que visa levar para a sala de aula um ambiente rico em materiais de leitura e escrita, contribuindo dessa forma para o processo de alfabetização, principalmente para crianças com pouco acesso a materiais de leitura e escrita fora do ambiente escolar, contribuindo dessa forma para o processo de construção da escrita.

Em minha leitura, Ferreiro estava defendendo que a criação de um ambiente alfabetizador, sobretudo para crianças que em seu cotidiano não convivem com uma multiplicidade de situações de uso da linguagem escrita, contribuiria para que estas crianças (na citação de Ferreiro, que vivem no

meio rural) fossem tendo ricas oportunidades de construir conhecimentos sobre a linguagem escrita, tal como as crianças urbanas que em seu cotidiano estão expostas a estas situações e, assim, se alfabetizando. (GARCIA, 2004, p. 143).

A criança deve estar inserida em um ambiente alfabetizador desde a educação infantil, para que desse modo a construção da escrita seja iniciada.

Além do ambiente alfabetizador, o professor deve oportunizar práticas de leitura e escrita, que faça sentido à criança, intervindo através de questionamentos para que a criança avance na hipótese de escrita.

Segundo Ferreiro (2004,p.60), o papel da escola “não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança descubra por si mesma”.

Segundo Ferreiro (2001, P.10):

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-la as consequências pedagógicas mudam drasticamente a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

5.3 Linguagem

A BNCC prioriza no ensino da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas de linguagem devem ser ampliadas, a importância do trabalho com a linguagem já havia sido citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 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 (BRASIL,2017,p.65).

Quadro 11 – Habilidades a serem desenvolvidas

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	
		1º Ano	2º Ano

Análise linguística/semiótica	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos		
	Construção do sistema alfabético	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.		
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Segmentar oralmente palavras em sílabas	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras	
		Identificar fonemas e sua representação por letras	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra)	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas	
		Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n)	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto	
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos	
Construção do sistema alfabético	Comparar palavras, identificando			

		semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais	
	Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia)	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação
	Morfologia		Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho
Análise linguística/semiótica	Forma de composição do texto	Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido	
		Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros
			Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”,

			“hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário
Análise linguística/semiótica	Forma de composição do texto	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais	
		Identificar a forma de composição de slogans publicitários	
		Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens	
	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais
	Formas de composição de narrativas	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes
	Formas de composição de textos poéticos	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações	
	Formas de composição de textos poéticos visuais		Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais

Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto
		Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
	Escrita compartilhada	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto	
		Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros

		desses gêneros	
			Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	
		Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto	
		Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto
	Produção de textos	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda

		do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto
	Escrita autônoma		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017,p.96).

Conforme a BNCC (2018), as práticas de linguagem são importantíssimas, para o desenvolvimento do aluno e a ampliação do seu grau de letramento.

Sendo assim, não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem (FRADE,2007.p.32).

5.4 Letramento

De acordo com Soares (2005,p.58), no Brasil, além do analfabetismo, temos outro problema que é ensinar a ler e a escrever, fazendo uso social da leitura e da escrita.

Para isso, se faz necessário uma escolarização de qualidade para a população, em um ambiente letrado, com acesso a materiais diversos de leitura, pois não é mais suficiente apenas saber ler e escrever, é preciso saber ler, escrever e interpretar, o que é lido e a linguagem escrita deve ser usada como forma de comunicação para se viver melhor. Ler é muito mais do que fazer a versão oral de um objeto escrito.

De acordo com Soares (2005,p.17), o termo letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES,2005,p.17).

O conceito de letramento foi empregado pela primeira vez no Brasil em 1986, no discurso de especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas.

Para Soares (2005,p.18), “letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Quando o indivíduo se torna letrado, muda também seu modo de falar, seu vocabulário, a leitura e a escrita traz benefícios em vários aspectos: social, cognitivo, cultural e linguístico. (SOARES,2005)

Com as mudanças ocorridas na sociedade e com a expansão dos números de escolas e alunos, a escrita e a leitura passaram a ser mais valorizadas, a sociedade foi se tornando mais letrada e as práticas sociais de leitura e escrita aumentaram.

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele (SOARES, 2005,p.34).

Em Kleiman (2007), encontramos a mesma visão em relação ao letramento.

A autora ressalta também os aspectos sociais da língua escrita.

O uso do conceito de letramento nas práticas pedagógicas indica não apenas alfabetizar, mas proporcionar aos alunos práticas de leitura e escrita que tenha significado e contexto social.

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada (KLEIMAN,2007.p.01).

A criança deve aprender que a língua portuguesa ensinada na escola é a mesma que se usa fora dela, a linguagem deve ser usada como instrumento social e cultural.

O grau de letramento do ambiente social em que a criança está inserida é de extrema importância no processo de construção do conhecimento, e é a partir dele que cada criança começa a elaborar suas hipóteses em relação à escrita.

O processo de letramento se inicia a partir do momento que a criança nasce em uma sociedade letrada, pois a criança observa o mundo a sua volta e aprende com ele, e a partir do momento que ela começa a falar começa também a interagir com tudo e todos ao seu redor.

Segundo Telma Weisz, todas as crianças sabem muitas coisas, só que umas sabem coisas diferentes das outras:

Vindas de universos culturais diferentes, as crianças sabem coisas diferentes. As mais pobres, por exemplo, aos seis ou sete anos de idade, desenvolvem capacidades que lhes permitem dar banho nos irmãos, cozinhar, vender balas em cruzamentos (...), coisas que as de classe média e alta, certamente, não dão conta de fazer (...). Essas, como são expostas a desafios diferentes, escrever uma carta, ajudar a achar produtos no supermercado, recontar história dos livros, desenvolvem capacidades para esses outros tipos de atividade. Tudo depende do valor que determinadas aprendizagens assumem nas comunidades de origem de cada uma delas (WEISZ,2003,p.48).

Ainda segundo a autora:

É preciso ter isso claro. As crianças vindas de um mundo cultural semelhante ao que é valorizado na escola já chegam com enormes vantagens em relação às demais. Para elas a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente (WEISZ,2003,p.48).

A linguagem que se fala em casa muitas vezes se distancia da utilizada no contexto escolar, sendo assim a escola deve proporcionar um ambiente onde esse aluno consiga se sentir inserido no contexto, pois é mais fácil para a escola, nesse primeiro momento, se adaptar ao aluno do que o contrário e depois ir inserido o aluno aos poucos no contexto letrado.

No momento em que a criança pobre entra na escola e precisa dominar a língua escrita, há uma situação de diglossia, que afeta a identidade do sujeito, visto que ele se vê colocado diante de duas línguas, e somente uma delas lhe é plenamente acessível (TFOUNI, MONTE-SERRAT E MARTHA, 2013,p.33).

De acordo com Kleiman (2007,p.02), a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, para se organizar um currículo para trabalhar o letramento, são necessários alguns princípios gerais. Entre esses princípios destacam-se:

1. O currículo é dinâmico; 2. O currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade; 3. O princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo); 4. Os conteúdos do currículo têm a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdos a serem focalizados em sala de aula (KLEIMAN,2007,p.02).

A organização de um currículo que leve em consideração o real, é fundamental para que os conteúdos sejam significativos. Conforme Kleiman (2007,p.03), “sempre que o objetivo da ação pedagógica for o letramento, o professor deve partir da prática social para o conteúdo e nunca o contrário.”

5.5 Leitura

Para o desenvolvimento da compreensão leitora, Cafiero (2005) esclarece que é necessário trabalhar procedimentos que levem o aluno a perceber como se dá essa atividade.

Quadro 12 - Habilidades de letramento em leitura

Buscar uma informação específica (na lista de telefones, no dicionário, ao procurarmos o resultado de um jogo no jornal ou o resultado da loteria)
Obter informações a respeito dos fatos ocorridos no mundo (nas notícias de jornal, nas reportagens das revistas)
Seguir instruções (na montagem de um aparelho; para usar uma câmara de fotografia; para ir de um lugar ao outro, quando nos orientamos pelos mapas)
Fazer revisão em um texto que escrevemos
Construir um repertório sobre determinado tema (lendo enciclopédias, sites da Internet, revistas e livros variados)

Ter prazer estético (na leitura de poemas, de contos, romances, novelas)
Divertir (os quadrinhos, as piadas)
Ficar atualizado
Formar opinião sobre determinado assunto (ao ler artigos de jornais e revistas, resenhas de livros, de peças de teatro ou de filme)
Saber notícias de um ente querido distante (cartas, e-mails)

Fonte: CAFIERO (2005,p.41).

A mesma concepção é defendida por Solé (1998) quando se refere aos usos de estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos e que contribuem para a consecução da finalidade geral da educação.

Solé (1998,p.50), ao refletir sobre a relação da leitura na alfabetização (domínio dos procedimentos da leitura e escrita), estabelece que “ o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral” (entre outros fatores), e diz que existe uma interpretação errônea de que a alfabetização necessite de instrução formal, enquanto a linguagem oral se desenvolve de forma natural.

Sobre a questão da oralidade, a BNCC propõe que o tema ganhe mais relevância no dia a dia da sala de aula, apresentando um eixo e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Quadro 13 - Algumas habilidades de oralidade

EF02LP01	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado
EF02LP06	Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.)
EF02LP08	Relatar experiências pessoais, com observância da sequência dos fatos e do nível de informatividade necessário, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.)

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017,p.96).

Essas habilidades podem ser desenvolvidas em conjunto com atividades de leitura, de produção de textos em que o aluno expresse o que compreende, ou quando opina a respeito de algo.

Com relação às habilidades de leitura descritas na BNCC para o 1º e 2º ano, temos:

Quadro 14 – Habilidades a serem desenvolvidas em leitura

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	
		1º Ano	2º Ano
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página	
	Decodificação/Fluência de leitura	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização	
	Formação de leitor	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	
		Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	
		Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa	

		e o tema/assunto do texto
	Imagens analíticas em textos	Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações)
	Pesquisa	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura
	Apreciação estética/estilo	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017,p.96).

Há, portanto, na BNCC (2017), referência a estratégias de leitura que contemplem a decodificação e a compreensão, por entende-las como parte do processo de leitura.

[...] Aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos- as letras e os conjuntos de letras- que os representam. Um primeiro aspecto a tratar, portanto, deve ser o das dificuldades implícitas no fato de isolar e identificar os sons da linguagem (SOLÉ, 1998, p.52).

A decodificação é a fase inicial da aprendizagem da leitura, onde o leitor lê as letras e sílabas da palavra. Ao decodificar, ou seja, ao atribuir sentido a cada unidade sonora, às sílabas, o aluno vai decifrar o código e estabelecer o significado sonoro de letras e sílabas, lendo então palavras e frases. O professor precisa estar atento ao fato de que pode ocorrer que os alunos não compreendam o que leram. Pronunciar uma palavra não quer dizer que estabeleceu o sentido do que leu. Por isso, é preciso considerar o que Cafiero (2005) nos explica a respeito das estratégias de leitura:

Faz parte da decodificação o processamento sintático, que acontece depois do processamento das palavras. As unidades presentes na memória são organizadas sintaticamente para compor frases, de acordo com regras e princípios que fazem parte de um conhecimento que todo falante tem de como funciona sua língua. Essa etapa também é realizada muito rapidamente, sem o controle consciente do leitor quando ele já domina as relações do código lingüístico escrito. É o que permite, por exemplo, dizer que Bola o menino jogou a não é uma estrutura da nossa língua. Todo falante aprende desde pequeno que a estrutura mais comum em nossa

língua é a de sujeito, verbo, objeto: O menino jogou a bola (CAFIERO, 2005, p. 32).

Assim, o professor ao realizar sua prática precisa esclarecer como se organizam os enunciados, sendo necessário retomar algumas explicações a respeito dessa organização.

Quadro 15 - Habilidades desenvolvidas durante o processo de apropriação da leitura

<p>Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita</p> <p>Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação</p> <p>Identificar letras do alfabeto</p> <p>Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras</p> <p>Relacionar a palavra à figura</p> <p>Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas</p> <p>Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra</p> <p>Reconhecer textos pelo seu formato gráfico</p> <p>Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem</p> <p>Identificar palavra composta por sílabas canônicas, do tipo consoante-vogal (ex.: <i>bala</i>)</p> <p>Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas, como em GRUTA, QUEIJO, ELEFANTE</p> <p>Distinguir diferentes tipos de letras (a cursiva, a de fôrma, etc.)</p> <p>Ler palavras em voz alta</p>

Fonte: CAFIERO (2005, p.40).

À medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas unidades de sentido com o material resultante do processamento, a partir das relações e associações passíveis de se estabelecer com os conhecimentos prévios do leitor. Assim, o professor precisa ter clareza das etapas do processamento.

De acordo com Cafiero (2005,p.56), as etapas do processamento são:

- 1) Decodificação: processamento de informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas.
- 2) Construção da coerência: integração de informações do texto e informações que fazem parte do conhecimento do leitor.
- 3) Mobilização de conhecimentos prévios: enciclopédicos, ou de mundo; sobre o assunto do texto; sobre como funciona a comunicação e os textos, sobre o gênero, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura, entre outros.

Consideramos também que os conhecimentos prévios são fundamentais para o entendimento da leitura, um mesmo texto pode ter um entendimento diferente

dependendo dos conhecimentos prévios do leitor, pois a construção de sentidos ocorre através da interação que o aluno tem com o texto e com o autor do texto.

Sendo assim o professor deve propor estratégias que auxiliem os alunos na compreensão de textos como as descritas na BNCC (2017).

Quadro 16 - Estratégias e procedimentos de leitura

<p>Estabelecer/considerar os objetivos de leitura</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças</p> <p>Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos</p> <p>Localizar/recuperar informação</p> <p>Inferir ou deduzir informações implícitas</p> <p>Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas</p> <p>Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão</p> <p>Apreender os sentidos globais do texto</p> <p>Reconhecer/inferir o tema</p> <p>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens</p> <p>Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos</p> <p>Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura</p> <p>Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017, p.72).

As estratégias de leitura são aliadas eficientes no processo de ensino/aprendizagem, pois elas contribuem para formação do leitor competente, proficiente, autônomo e crítico.

De acordo com Solé1 (2006, p.161), no âmbito da educação obrigatória é necessário assumir que a leitura é objeto e conteúdo de todas as áreas em todas as

1 Parte do conteúdo de um comunicado apresentado pela autora no I Congresso Nacional de Biblioteca Escolares, organizado pela Fundación Germán Sanchez Ruipérez e a Junta de Castilla y Leon (Salamanca, Espanha, 2006).

etapas do ensino, para que os alunos avancem a curto e médio prazos, por isso as prioridades devem ser:

1) Identificar, em cada área, textos prototípicos e formas de leitura específicas. Ensinar como lê-los, a autoavaliar e a revisar a leitura, assim como resolver os problemas de compreensão.

2) Identificar as tarefas híbridas que exigem necessariamente ler e escrever (tomar notas, fazer esquemas, elaborar resumos, sintetizar, comentar textos...) que sejam mais adequadas às finalidades da área e também se comprometer com seu incentivo. Essas tarefas podem contribuir muito para a elaboração de aprendizagens sólidas.

3) Propor tarefas de aprendizagem que tenham sentido, que incluam um público, que apresentem problemas e que não possam ser resolvidas de forma rotineira.

4) Questionar o caráter determinante que o livro de textos acaba tendo sobre as atividades para aprender que são propostas aos estudantes. Ressaltar a necessidade de que, em todas as áreas, os estudantes e seus professores consultem outras fontes, frequentem a biblioteca para trabalhar e aprender os conteúdos de diferentes disciplinas.

Os alunos devem sempre serem informados sobre os objetivos de determinada leitura. O professor enquanto mediador no processo de leitura deve despertar no aluno o gosto pela leitura, contribuindo assim para a formação de leitores que sejam capazes de compreenderem o texto com autonomia.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa fundamentada nos pressupostos da pesquisa ação que oferece ao pesquisador a possibilidade de autoconhecimento e de aprofundamento das questões teóricas a respeito do tema abordado, visto que o conhecimento do professor está sendo construído durante o processo de pesquisa. Além do conhecimento teórico, a reflexão permanente a respeito do que é realizado durante a pesquisa, ou seja, as ações, as atividades que vão sendo construídas levam em consideração o processo e a constante revisão tornam-se experiências alavancando o crescimento pessoal e de seus alunos.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT,1986,p.75).

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola do município de Itanhaém durante o ano letivo de 2018. A escola nesse período atendia a 300 alunos, que se encontravam entre 4 e 11 anos. Esses alunos estavam matriculados na educação infantil e no ensino fundamental I.

6.1 Comunidade

A escola está localizada em um bairro de periferia distante do centro, apresentando certas características que se assemelham a áreas rurais, há pouco comércio, predominado a presença de bares.

O bairro é carente, não há escola de ensino fundamental II e os alunos para acessarem outros bairros e regiões precisam utilizar ônibus que passam de hora em hora, dificultando a mobilidade dos moradores.

É muito comum as crianças morarem com apenas um dos pais (com maior frequência as mães), ou com os avós. Muitas crianças são órfãs de um dos pais, devido à violência que é comum, ou apresentarem alguma doença que ocasionou a morte. As famílias do bairro são muito pobres.

O bairro não oferece nenhuma área de lazer. Por ser zona rural, há um rio que durante o verão é utilizado pelos alunos para banho e brincadeiras.

A área geográfica do bairro não supre as necessidades dos moradores. Não há calçamento, asfalto. As ruas são de terra, quando chove a lama toma as ruas dificultando a passagem dos moradores. Há apenas uma avenida principal que é asfaltada por onde os ônibus passam. Quando chove muito, os ônibus não circulam pelas ruas de terra, fazendo seu percurso apenas pela avenida asfaltada.

O bairro possui apenas um posto de saúde da família.

Tendo essas limitações no bairro, a escola de alguma forma tenta propiciar situações para que haja participação dos moradores e assim realiza atividades abertas à comunidade como estas e feiras culturais, reuniões escolares e projetos que culminam com a entrega de medalhas para estimular os alunos a estudar e participar desses eventos no espaço escolar.

6.2 Escola - espaços

A escola ocupa um prédio que está dividido em quatro blocos: refeitório, salas de aula, quadra coberta e parque. Possui sete salas de aula, funcionando em dois turnos, sendo sete classes no período da manhã e sete no período da tarde, funcionando apenas durante o dia.

A biblioteca (localizada em um pavimento separado da escola) e se resume a prateleiras com livros, em sua maioria, didáticos que sobraram de anos anteriores, ou do ano corrente.

É um espaço que não cumpre a finalidade para a qual foi destinado, pois não é utilizado pelos alunos para leitura, ou consulta de livros, ou como um espaço para o desenvolvimento de atividades culturais diferenciadas como saraus, dramatizações. Sua função foi desviada e é utilizada como sala para a recuperação paralela.

A escola não possui cantina, laboratório, jardim ou horta. Possui quadra coberta e banheiros suficientes para atender os alunos.

No espaço do refeitório, há um cantinho de leitura próximo ao portão de saída dos alunos, destinado ao momento que os alunos ficam ociosos, esperando a chegada dos pais. A finalidade do espaço deveria ser outra, mas a cultura escolar apresenta uma concepção que não se coaduna com o que seria desejável, ou seja, não está voltada ao fomento da leitura, à formação de leitores.

Para Torquato (2017), a escola precisa desenvolver ações que fomentem a leitura em diferentes espaços da escola, pois:

- Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato.
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais.
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa
- Formação de alunos leitores e formadores de opinião, estimular a leitura é formar alunos com hábito de ler. Ensinar as estratégias de que o leitor experiente lança mão inconscientemente quando se depara com um texto.
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. (TORQUATO,2017, p.119)

Essa organização para o fomento da leitura é essencial para o desenvolvimento do letramento dos alunos e para transformar a atividade em algo significativo e que promova a cultura do ler.

É importante citar que há, na escola, um espaço que poderia ser transformado em salas para o desenvolvimento de projetos, de atividades de leitura, pois apresenta um mobiliário adequado para isso com mesinhas coletivas. Mas esse espaço tem sido usado como sala de aula para 1º anos.

Em relação ao espaço físico, a escola atende parcialmente às necessidades da comunidade.

Não existem no bairro espaços disponíveis para serem usados pela escola, o único espaço disponível é o da própria escola, que atende a comunidade nos seus horários ociosos em atividades de futebol para lazer e treinos esportivos de judô e capoeira.

6.3 Proposta Pedagógica da Escola

É importante ressaltar que a proposta pedagógica é a forma pela qual se exerce a autonomia da escola, levando em consideração o aluno real, o docente, a comunidade, e os profissionais de apoio.

A escola em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) coloca como missão e filosofia, criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e

aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade. O PPP foi construído por todos os funcionários da escola que também têm a função de execução do PPP e sofre revisão no documento de 4 em 4 anos, embora a comunidade escolar anualmente faça a revisão tendo em vista os problemas encontrados e proponha soluções constantes para melhor atender a comunidade.

É possível perceber no PPP a presença de desejos, concepções e uma filosofia que tenta se aproximar dos diversos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar: alunos, professores, pais e funcionários.

A interação com a família acontece através de reuniões de pais, festividades, exposições, ou sempre que os pais ou a escola achem necessários.

Com relação à proposta curricular, é preciso esclarecer que ela vem da secretaria da educação municipal, com a descrição série a série, trimestre a trimestre do que deve ser abordado pelos professores na escola e até mesmo as estratégias que utilizarão, durante o ano letivo.

Os conteúdos curriculares e as metodologias de trabalho são organizadas por trimestres, mas as metodologias são propostas pelos professores. Essa possibilidade de o professor escolher o método que utilizará revela que a escola dá autonomia ao professor para fazer sua escolha, o que é positivo para o professor.

Na proposta pedagógica da escola, emergem os princípios instituídos pela reforma educacional: a gestão democrática e a gestão de aprendizagem, que visam harmonizar o tempo, os recursos humanos e materiais, os espaços para atender a todos, prevendo os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos.

Além das tradicionais áreas do conhecimento, os processos de socialização e desenvolvimento motor e afetivo, na perspectiva dos conceitos, procedimentos e atitudes envolvidos. A preocupação é com o aluno como um todo, oportunizando seu desenvolvimento. A proposta pedagógica tem alguns princípios básicos norteadores, com os quais se busca permanentemente coerência, ao mesmo tempo, está buscando a qualificação das práticas.

O professor tem um papel fundamental na vida escolar do aluno. Quando planeja e coloca em prática intervenções que sejam capazes de desafiar o aluno para que avance em sua aprendizagem, está instrumentalizando-o para que se coloque e busque soluções para os problemas que enfrenta. Também ao incentivar e valorizar suas manifestações, busca desenvolver a autoconfiança necessária para

que o aluno obtenha sucesso nas atividades. Desse modo, o professor avalia os progressos e necessidades dos alunos e reformula suas ações.

Com relação ao tempo gasto na realização das atividades, é preciso explicitar que esse é organizado pelo próprio professor. Este aspecto é de extrema importância para o desenvolvimento das atividades porque revela que o professor na escola tem autonomia para se organizar, escolher o que fazer e como fazer. De acordo com Nóvoa (1992, s/p), os professores enfrentam situações que apresentam “características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.”

Os alunos são avaliados por meio de alguns instrumentos como provas, trabalhos, participação nas atividades e comportamento a cada trimestre.

A participação é tema importante na escola, pois a escola fica aberta para a comunidade, pois ela estimula a interação democrática entre pais, alunos, educadores e toda a população do entorno.

Com relação à infraestrutura e recursos, a escola tem poucos recursos materiais disponíveis para as aulas.

A revisão de literatura sobre a infraestrutura das escolas brasileiras apontou como fatores promotores de desigualdades entre as instituições escolares brasileiras, a localização em áreas rurais, o pertencimento administrativo aos municípios e sua concentração nas regiões Nordeste e Norte. Destacou, ainda, a persistência deste padrão ao longo dos anos, pouco afetado pelas políticas públicas desse último período democrático. A revisão efetuada constatou, também, que a variável cognitiva interveniente compartilhada nesses estudos considera que a prioridade da ação pública deve ser direcionada para resultados de aprendizado. Essa prioridade política se faz com e apesar das desigualdades nas condições de oferta e alunos(as) atendidos, excetuando os perfis precários. Esta pesquisa acrescenta a esses estudos a associação entre desigualdades de infraestrutura da educação escolar brasileira e a frequência de alunos pobres por agrupamento de escolas. (DUARTE e GOTELIB, 2019, p.11)

Conforme Duarte e Gotelib (2019) escolas que ficam em regiões rurais que são administradas por municípios acabam sofrendo com a falta de recursos e acentuando as desigualdades existentes.

6.4 Objetivos Pedagógicos que constam no PPP da escola

O PPP (2018) da escola apresenta como objetivos pedagógicos:

- 1) O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

2) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes, e dos valores que fundamentam a sociedade.

3) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

4) O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (PPP,2018,s/p.)

A questão da leitura e escrita aparecem em seu primeiro objetivo, revelando assim a importância que é dada a essa atividade. Tendo esse aspecto da formação como foco, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar os resultados das provas do projeto mais alfabetização, e como objetivos específicos: descrever os objetivos e pressupostos do PMALFA; identificar as dificuldades dos alunos evidenciadas nas avaliações do programa; propor atividades para a melhoria das dificuldades fundamentadas em minha prática e também nas indicações do programa; avaliar se as intervenções produziram efeitos.

Com a orientação metodológica da pesquisa ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT,1986,p.75).

A primeira etapa da pesquisa se deu com o diagnóstico, momento em que se iniciou o processo de análise dos resultados da pesquisa, ou seja, conforme os pressupostos da pesquisa-ação se identifica o problema e são estabelecidas as possibilidades de ações para solucioná-lo.

6.5 Coleta de dados- amostra e procedimentos

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade sob o número CAAE 29167320.7.0000.5509. A pesquisadora foi à escola municipal de Itanhaém e também à Secretária Municipal de Educação do Município e, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, explicou os objetivos da pesquisa (ANEXO A).

A coleta de dados ocorreu no horário de trabalho durante as aulas em que se realizou a avaliação diagnóstica de leitura e escrita do Programa Mais Alfabetização da turma do 2º ano do Ensino Fundamental I da escola.

A amostra foi composta pelas avaliações realizadas pelo programa e também pelas avaliações da escola e intervenções realizadas pela professora, ao longo do

processo na sala de 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, aplicada aos alunos. É importante explicitar que, nas três avaliações, o número de alunos que participou das avaliações variou entre 18 e 19.

O programa possui a avaliação diagnóstica ou de entrada, que tem como finalidade avaliar como está o nível de alfabetização das crianças de 1º e 2º ano antes do início do programa. Avalia as habilidades básicas e essenciais em língua portuguesa, próprias da alfabetização dessa etapa de escolaridade e as habilidades básicas e essenciais em matemática, próprias da alfabetização nessa etapa.

Também fez parte da amostra, os resultados da avaliação de meio (intermediária) e que avaliou o desenvolvimento dos estudantes e visou perceber o avanço que as crianças alcançaram nessa etapa do programa.

A terceira avaliação que fez parte da amostra foi a de saída aplicada após o término do programa. Ela foi fundamental para avaliar o desenvolvimento dos alunos e da escola de forma objetiva, considerando os resultados apresentados por cada turma.

Os resultados dessas avaliações foram obtidos pelo CAED, órgão responsável pela compilação e organização dos resultados de todas as escolas do Brasil.

7 RESULTADO E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. A partir da análise das dificuldades observadas nas avaliações de leitura e escrita do Programa Mais Alfabetização na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública de Itanhaém, tendo a finalidade de analisar os resultados das provas do projeto mais alfabetização e identificar as dificuldades dos alunos evidenciadas nas avaliações do programa e propor atividades para a melhoria das dificuldades fundamentadas em minha prática e também nas indicações do programa para a superação das dificuldades desta sala 2º ano dos anos iniciais.

Todos os desafios encontrados na prática diária de alfabetizar e letrar, bem como a procura por uma prática que possibilite a superação das dificuldades dos alunos do 2º ano são o objeto desta pesquisa.

A pesquisa iniciou-se em 2018, abrangendo um grupo inicialmente de 20 alunos, matriculados em uma das salas do segundo ano de uma escola de Itanhaém, mas, ao longo do ano, alguns foram transferidos e outros foram sendo matriculados, variando assim o número de alunos em cada trimestre.

A pesquisa parte da 1ª avaliação do programa Mais Alfabetização, que tinha como objetivo identificar por meio de descritores de língua portuguesa referentes ao processo inicial de alfabetização, qual era a situação inicial dos alunos.

A avaliação está pautada numa matriz que contempla:

- MATRIZ DE REFERÊNCIA
LÍNGUA PORTUGUESA | 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
- T1 - RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO**
- D01 Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
 - D02 Reconhecer as letras do alfabeto.
 - D03 Reconhecer a ordem alfabética.
 - D04 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
 - D06 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
- T2- APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO**
- D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra.
 - D08 Identificar sílabas de uma palavra.
 - D09 Identificar rimas.
 - D10 Identificar variações de sons de grafemas.
 - D11 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
 - D12 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
 - D13 Ler frases.
- T3- LEITURA, COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO**
- D14 Localizar informação explícita.

- D15 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.
 D16 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.
 D17 Inferir informações em textos.
 D18 Reconhecer o assunto de um texto ouvido.
 D19 Reconhecer o assunto de um texto lido.

T4 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

- D20 Reconhecer o gênero textual.
 D21 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

T5 - PRODUÇÃO ESCRITA

- D22 Escrever palavras.
 D23 Escrever frases.
 D24 Produzir textos

(PMALFA - 1ª AVALIAÇÃO,2018,s/p.)

7.1 A avaliação diagnóstica inicial

A função desta primeira avaliação é diagnóstica e tem, portanto uma função que vai ao encontro dos pressupostos de uma pesquisa-ação, no que diz respeito ao diagnóstico, e que será útil para posterior tomada de decisão sobre as ações a serem realizadas.

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Neste processo, a metodologia desempenha um papel de "bússola" na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade. (THIOLLENT,1986,p.26).

Quadro 17 - Níveis da turma na avaliação de entrada/diagnóstica

Níveis	Quantidade de erros por nível	Quantidade de alunos por nível
1	De 8 a 20 erros	6
2	De 4 a 7 erros	6
3	De 0 a 3 erros	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do maisalfabetizacao.caeddigital.net.

Para avaliar os resultados dos alunos, o PMALFA classifica os níveis das turmas em 1, 2 e 3 e cada um desses níveis apresenta parâmetros quantitativos de erros produzidos pelos alunos que estão relacionados à matriz de referência.

No caso da escola investigada, há um número significativo de alunos que se enquadram nos níveis 1 e 2, revelando assim a necessidade de investir esforços a fim de modificar essa situação. Para alcançar esse objetivo, é necessário analisar as questões e identificar quais descritores não apresentaram bons resultados.

A análise dos resultados obtidos na primeira avaliação do Mais Alfabetização que contou com 20 questões foi aplicada a 18 alunos do 2º ano. A análise da planilha fornece a oportunidade de refletir e traçar estratégias para superar as dificuldades encontradas na leitura (insuficiente) dos alunos do 2º ano (anexo A).

Na planilha as letras na vertical esquerda se referem aos alunos em ordem alfabética, na vertical a direita temos os níveis em que os alunos foram classificados de acordo com os erros, onde o nível 1 apresenta mais erros e o nível 3 menos erros. Os erros foram marcados com a letra x e os acertos com v. Na horizontal, temos na primeira linha o número das questões e na linha abaixo temos os descritores correspondentes a cada questão.

Figura 13 -Planilha com o resultado da avaliação diagnóstica (Abril/ maio de 2018)

Alunos	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	NÍVEIS
	DO1	D06	D05	D13	D15	D11	D20	D03	D08	D19	D04	D09	D12	D18	D02	D16	D10	D14	D07	D05	
A	v	x	v	v	v	v	x	v	x	v	v	x	v	v	v	v	v	x	v	x	2
B	v	v	v	x	v	x	x	v	x	x	v	x	x	v	x	x	x	x	x	x	1
D	v	x	x	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	x	v	x	v	v	x	x	1
E	v	x	v	v	v	v	x	v	v	x	x	v	v	v	x	v	v	v	x	v	2
F	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	3
G	v	x	v	v	v	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	x	v	v	v	v	3
K1	v	x	x	v	v	v	v	v	v	v	v	x	v	x	v	v	v	x	v	x	2
K2	v	x	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	x	v	x	2
L1	v	v	v	v	v	v	x	v	v	x	v	x	v	v	v	v	v	v	v	v	3
L4	v	v	v	v	v	v	x	x	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	v	v	3
L5	v	x	v	x	x	x	x	x	x	v	v	v	v	v	x	x	x	x	x	x	1
M1	v	x	v	v	v	v	v	v	v	x	v	x	v	x	v	x	x	x	v	x	1
M2	v	v	v	v	v	v	x	v	v	x	v	v	v	v	x	v	v	v	v	v	3
N1	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	v	v	3
N2	v	x	v	v	v	v	x	v	v	x	v	x	v	v	v	v	v	v	x	v	2
R1	v	x	v	v	v	v	x	v	v	x	x	x	v	x	v	v	v	x	x	x	3
R2	v	x	v	x	v	v	v	x	x	x	x	x	v	x	x	x	x	x	x	x	3
V	v	v	v	v	v	v	x	v	v	v	x	v	v	v	v	x	x	x	v	v	2

Fonte: Elaboração da pesquisadora (original no anexo A), com base nos dados do maisalfabetizacao.caeddigital.net

Conforme os resultados descritos na planilha, os alunos apresentaram dificuldades na avaliação diagnóstica nos descritores que se encontram no quadro 18:

Quadro 18 – Descritores avaliados na avaliação diagnóstica

Descritores	Erros
D01 Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos	0
D02 Reconhecer as letras do alfabeto	5
D03 Reconhecer a ordem alfabética	2
D04 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra	5
D05 Identificar as direções da escrita	2 e 9

D06	Identificar o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita	11
D07	Identificar o número de sílabas de uma palavra	7
D08	Identificar sílabas de uma palavra	4
D09	Identificar rimas	9
D10	Identificar variações de sons de grafemas.	5
D11	Ler palavras formadas por sílabas canônicas	2
D12	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	1
D13	Ler frases	2
D14	Localizar informações explícitas	8
D15	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida	1
D16	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida	9
D18	Reconhecer o assunto de um texto ouvido	6
D19	Reconhecer o assunto de um texto lido	9
D20	Reconhecer o gênero textual	11

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Os alunos apresentaram dificuldades significativas em diversos descritores que estão relacionados a habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, à leitura, compreensão, análise e avaliação e também aos usos da leitura e escrita -procedimentos que constituem a alfabetização e o letramento:

D5 Identificar as direções da escrita-9 alunos.

D6 Identificar o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita-11 alunos.

D7 Identificar o número de sílabas de uma palavra-7 alunos.

D9 Identificar rimas-9 alunos.

D14 Localizar informações explícitas-8 alunos.

D16 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida -9 alunos.

D19 Reconhecer o assunto de um texto lido -9 alunos.

D20 Reconhecer o gênero textual -11 alunos.

É preciso explicitar que a avaliação foca a fluência em leitura e se concentrou nas habilidades referidas anteriormente. Para testar a fluência em leitura, é preciso observar a velocidade e a facilidade para reproduzir oralmente uma sequência de palavras escritas presentes em uma lista ou em um texto organizado. A facilidade é definida pela precisão, rapidez e automaticidade no reconhecimento das palavras.

Consideramos ser discutível essa intenção, já que os pesquisadores que trabalham na perspectiva dos letramentos como Soares (2005), Kleiman (2005) e Frade (2003) defendem a necessidade de o professor desenvolver atividades que desenvolvam o letramento do aluno, utilizando metodologias diversificadas.

O fato é que os professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação e com o sentido, além disso incorporaram também inovações pedagógicas como um todo, muitas delas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais. Por outro lado, temos ainda novos problemas. Mediante o processo de discussão atual do letramento, amplia-se sobremaneira a noção de significado da leitura, ganhando destaque não apenas o significado que se pode buscar no âmbito do texto, mas fora dele. Isso envolve a compreensão de diferentes suportes, de diversas sociabilidades criadas em torno do livro, dos gêneros, dos usos, mais que no ato de leitura, propriamente dito, que pode ser realizado por outros: professora, pais e colegas que já decodificam, sem "prejudicar" o acesso de todos aos textos. Assim, pode-se dizer que o texto de leitura para não alfabetizados que possuía certas características específicas, passa a não ter sentido para os professores que já sabem explorar abordagens do sistema alfabético em outras situações. (FRADE,2003,p.179)

O que precisa ser questionado é se, de fato, se deseja promover um ensino que prepare o aluno para a vida em sociedade ou não. Se a intenção do programa é preparar o aluno para saber responder apenas o que é perguntado nas avaliações, ou se prepara o aluno para as situações sociais que envolvem a leitura e a escrita.

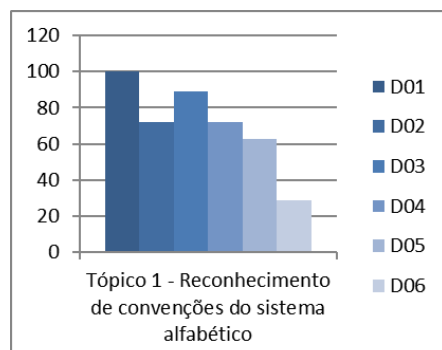
No caso desta professora-pesquisadora, a intenção não é preparar os alunos para as provas, mas para a vida em sociedade e para alcançar uma vida digna.

Para tanto, é preciso levar em consideração que:

o letramento é complexo, envolve muito mais do que um conjunto de habilidades ou uma competência do sujeito que lê. Há múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social. (KLEIMAN,2005, p.18)

A avaliação abordou, portanto questões que abrangeram os 4 tópicos de leitura que foram apontados anteriormente.

Figura 14 –Tópico 1- Reconhecimento de convenções do sistema

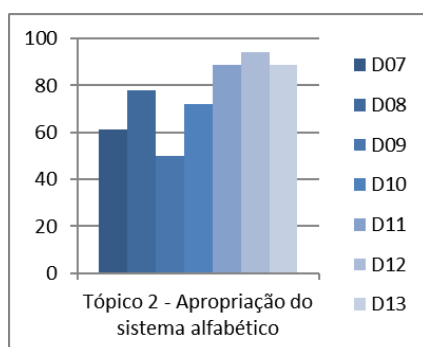


Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no original maisalfabetizacao.caeddigital.net

O que se observa inicialmente é que em relação ao grau de apropriação do sistema de escrita, os alunos apresentaram dificuldades acentuadas em relação ao descritor 5 e 6 que se referem a habilidades que dizem respeito ao espaçamento dado na escrita para separar as palavras e também para reconhecer a direção da escrita. Essas habilidades são importantes para que os alunos possam se apropriar da direção do escrito no papel e de por onde iniciar a leitura. Durante o processo de alfabetização, é preciso construir hipóteses no que diz respeito à segmentação de palavras a fim de fazer o reconhecimento visual da palavra, logo, o aluno precisa compreender que a cada espaço em branco, há uma palavra e atribuir-lhe sentido. De acordo com a BNCC (2018), é uma habilidade a ser desenvolvida no ensino fundamental (EF01LP12).

Com relação ao tópico 2, conforme a figura 15, há 9 alunos com dificuldades relacionadas ao D9 – identificar rimas.

Figura 15 – Tópico 2- Apropriação do sistema alfabético

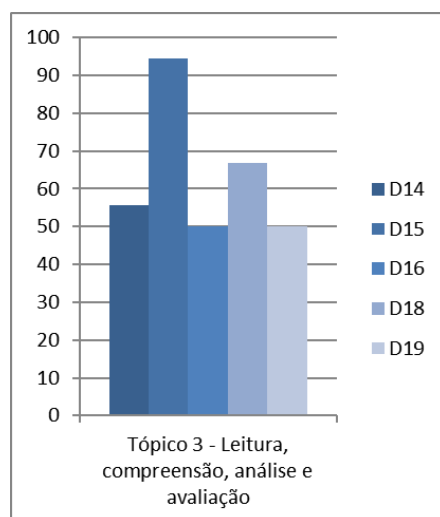


Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no original maisalfabetizacao.caeddigital.net

Essa habilidade diz respeito ao conhecimento fonológico e permite que o aluno identifique segmentos da palavra que se repetem também em outras. Esta habilidade está relacionada à hipótese silábica com valor sonoro e também às posteriores, já que o aluno identificará esses segmentos sonoros e poderá inferir qual é a palavra num poema, por exemplo, ou em outros gêneros.

Com relação ao tópico seguinte, ou seja, o tópico 3, temos a compreensão dos sentidos do texto como habilidade enfocada e que apresenta maiores dificuldades pelos alunos, fato observado também nas avaliações de leitura próprias do município no 1º trimestre, pois 7 alunos não atingiram o L7 e apenas 6 alunos conseguiram atingir o nível que é decodificar e começar a atribuir sentido ao texto lido.

Figura 16-Tópico 3-Leitura, compreensão, análise e avaliação



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no original maisalfabetizacao.caeddigital.net

Esse resultado revela a necessidade de que sejam trabalhados textos de gêneros diversos que propiciem o desenvolvimento dessas habilidades D14 - Localizar informações explícitas-8 alunos, D16 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida-9 alunos.

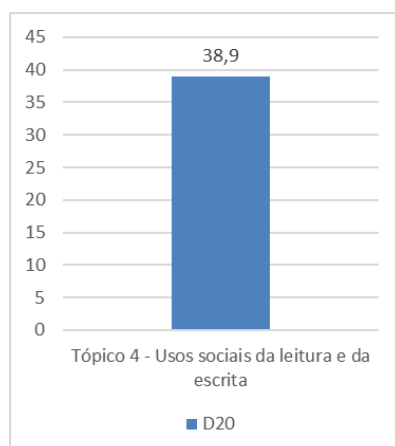
A questão 10 da prova abordou o D19 - Reconhecer o assunto de um texto lido e 9 alunos erraram essa questão. Essa habilidade é essencial para que o aluno, tendo reconhecido o assunto, possa fazer deduções, inferências sobre a continuidade do que será discutido no texto – uma habilidade que será utilizada por toda a vida do aluno.

As exigências da sociedade moderna têm apresentado para a escola o desafio de formar cada vez melhor seus alunos, têm exigido que a escola contribua efetivamente para aumentar o grau de letramento de seus alunos. Isto é, para torná-los cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, ou estar alfabetizado. É preciso possuir, entre outras, habilidades de ler, compreender e usar textos presentes no nosso dia a dia, como notícias, editoriais, reportagens, poemas, artigos, contas de telefone, água e luz, bilhetes, cartas, e-mails, tabelas, quadros de horários, mapas etc. (CAFIERO,2005,p.9)

Cafiero (2005) corrobora nosso ponto de vista ao mencionar as exigências existentes em nossa sociedade e a necessidade de formar melhor os alunos.

O tópico seguinte enfoca os usos sociais da leitura e escrita e está relacionado também ao conhecimento dos diferentes gêneros textuais, havendo assim a necessidade de oferecer ao aluno oportunidades de entrar em contato com diferentes gêneros, observar o funcionamento dos gêneros – quando se usa, para quê e por que e como.

Figura 17-Tópico 4-Usos sociais da leitura e escrita



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no original maisalfabetizacao.caeddigital.net

O resultado deste tópico revela que uma grande parte dos alunos não apresenta conhecimento a respeito dos gêneros e suas funções sociocomunicativas.

É preciso mencionar que durante o processo de resolução da avaliação, o aplicador da prova fez apenas a leitura do enunciado da questão, deixando aos alunos a tarefa de ler o texto e as alternativas sozinhos, tendo que fazer a leitura silenciosa do texto.

Consideramos a possibilidade de os alunos que necessitam do suporte da leitura em voz alta enfrentarem uma maior dificuldade na compreensão do texto,

pois o resultado revela que os alunos encontram-se ainda em um nível abaixo do básico, pois a maioria ainda não infere o assunto em textos simples, não localiza informação no meio ou final do texto, ou seja, apresentam um nível considerado insuficiente.

As dificuldades de leitura apresentadas exigiam que fossem propostas algumas intervenções que contemplassem as habilidades não atingidas e dessem suporte às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nessa direção, optamos por iniciar o processo de intervenção a partir dos tópicos 1, 2, 3 e 4, que se referem aos descritores D6 - O trabalho com enfoque na segmentação passou a ser diário; D14, 16 e 19 - Leitura diária pelos alunos onde escolhem um texto e dizem a que gênero pertence e a sua finalidade social; D20 - Trabalho com gêneros textuais, montagem de quadro, os alunos selecionam o texto no livro e dizem a qual gênero pertencem, discutindo ainda a finalidade do mesmo.

A avaliação do PMALFA propiciou que se fizesse a identificação das dificuldades dos alunos e mapear passo-a-passo as habilidades que não foram desenvolvidas pelos alunos na escrita, leitura e matemática.

O passo seguinte foi traçar um plano de ação para suprir essas dificuldades, criando estratégias, para desenvolver a alfabetização, a oralidade e a fluência leitora foram propostas atividades diferenciadas de escrita e leitura.

7.2 Ações a partir das diferentes dificuldades e intervenções

Mediante os resultados obtidos a partir da análise da avaliação diagnóstica, que revelou que um número significativo dos alunos apresentaram hipóteses iniciais a respeito do funcionamento do sistema de escrita, ou seja, encontravam-se nas hipóteses pré-silábica e silábica e uma pequena parcela em hipótese silábico-alfabética e alfabética, foi necessário organizar a sala em agrupamentos mediante esses resultados.

7.2.1 Agrupamento 1

O primeiro agrupamento foi formado com os alunos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula. Os alunos que não estavam alfabéticos (pré-silábicos e silábicos sem valor) precisavam adquirir conhecimento a respeito do

sistema de escrita alfabética, e também compreender o que é a sílaba e identificar suas partes, a fim de perceber os sons e sua representação. Optamos por montar atividades que salientassem os fonemas da língua, iniciando com as vogais. Esses alunos encontravam-se em estágios de leitura que revelaram:

L2 Liam textos memorizados, mas não faziam ajustes;

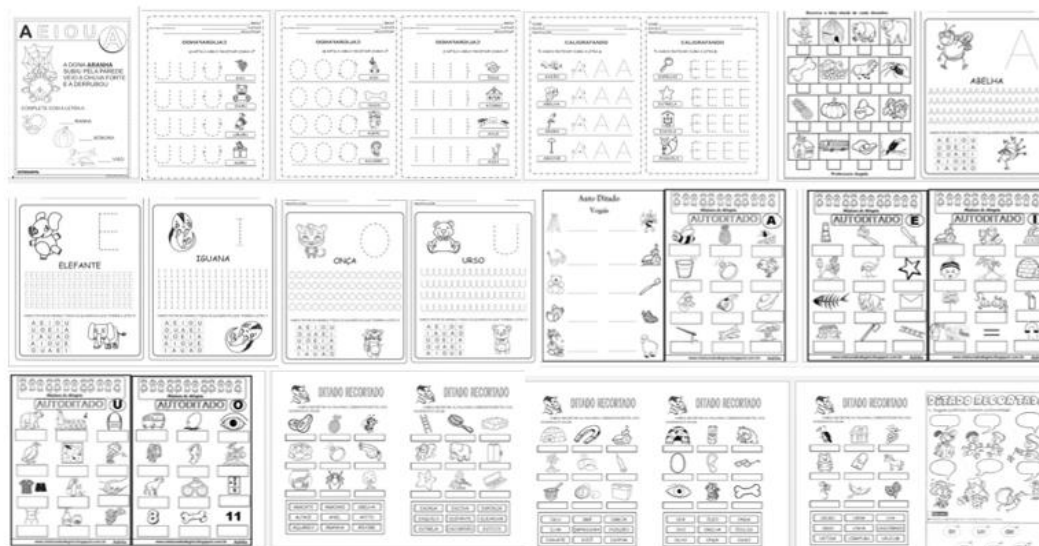
L3 Liam por ajuste textos memorizados, localizando palavras solicitadas;

L4 Liam acionando estratégias de antecipação, seleção e/ou checagem, sem compreender a base alfabética.

7.2.1.1 Atividades com as vogais

O objetivo das atividades estavam relacionados ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita que permitissem aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento, por exemplo). Sendo assim, foi necessário apresentar o alfabeto completo, organizar atividades de escrita em que os alunos fizessem uso de letras móveis, colocassem as letras em ordem alfabética, considerando algumas de suas aplicações sociais.

Figura 18- atividades com vogais



Fonte: www.mestredosaber.com.br/atividades-com-vogais/ e [profmarcelaturmada monica.blogspot.com/ditado-recortado-todas-as-letras.html](http://profmarcelaturmada.blogspot.com/ditado-recortado-todas-as-letras.html)

7.2.1.2 Leitura do alfabeto e formação de sílabas

Quando o aluno ainda não domina as estratégias que um bom leitor precisa realizar como perceber, memorizar, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras, é necessário oferecer situações em que o aluno possa utilizar seus conhecimentos. Por isso, o segundo tipo de atividade escolhida, visava ampliar o grau de dificuldade da atividade anterior e utilizava textos memorizados como, por exemplo, a atividade da música borboletinha cujo objetivo era ler o texto por ajuste com os alunos, localizar e destacar a palavra borboletinha e, por fim, trabalhar a família silábica do “BA”.

A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores. (CAFIERO,2005, p.31)

Figura 19- Atividade de leitura e formação de palavras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Atividades de formar e completar palavras, “ler através de estratégias pessoais palavras em uma lista, ligar palavras ao seu desenho através da sílaba inicial podem contribuir para que o aluno perceba o todo da palavra, as partes que a formam, identifiquem repetições, estabeleçam relações entre as partes de um texto-entre o título e o que virá a seguir, por exemplo.

Solé (1998) afirma que, ao utilizar o processamento de leitura descendente, o aluno se utiliza:

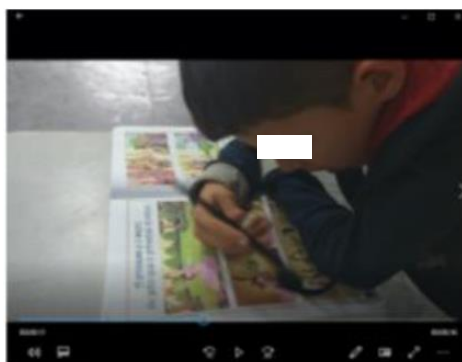
[...] de seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. Quanto mais informação possuir sobre o tema/contéudo do texto, menos precisará se fixar no mesmo para conseguir interpretá-lo ou compreendê-lo. Enfatiza o reconhecimento global das palavras em detrimento da habilidade de decodificação [...].(SOLÉ, 1998, p.24)

Para que os alunos sejam levados a fazer esse tipo de processamento, o professor precisa ativar o conhecimento prévio do aluno, contextualizando a atividade, trazendo à tona situações significativas e que façam parte do dia a dia do aluno.

7.2.1.3 Leitura de imagens e reconto oral

Os alunos que apresentavam muita dificuldade e não liam convencionalmente, necessitavam de outras abordagens, por isso optamos por utilizar o suporte da imagem e permitir que os alunos contassem a história para os colegas, para os pais e depois fizessem a ilustração do livro revelando a sua compreensão.

Figura 20: Leitura com imagens



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

7.2.1.4 Ensinando estratégias de leitura para alunos não alfabetizados

Tendo em vista que os alunos cuja hipótese era silábica ainda não tinham se apropriado das estratégias de leitura, foi preciso recorrer a atividades que utilizassem imagens e que fizessem parte de seu conhecimento para que eles as reconhecessem. A atividade exigia que eles lessem a imagem e relacionassem à letra ou sílaba inicial de palavras que constavam em lista – palavras iniciadas por R ou S. O objetivo era que os alunos reconhecessem a sílaba inicial da palavra e, se possível, identificassem a vogal final da palavra também.

[...]além da percepção e da memorização, outras importantes operações mentais realizadas na decodificação são a síntese e a análise. Sintetizar significa ir da parte para o todo, das unidades

menores (fonema, sílaba) para as maiores (palavra, frase, texto).
Analisar significa ir do todo para a parte. (CAFIERO,2005, p.32)

Essas atividades visavam oferecer aos alunos a oportunidade de refletir a respeito dos significados da leitura e escrita por meio de atividades que misturavam os métodos tradicionais com os modernos, mas que eram organizadas mediante as necessidades de aprendizagem dos alunos, buscando oportunizar o uso de diferentes habilidades: tanto as decodificação quanto as de letramento.

7.2.1 Agrupamento 2

A turma do agrupamento 2 era composta por alunos alfabéticos em lista e silábicos alfabéticos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula.

Esses alunos apresentaram dificuldades na leitura que estavam relacionadas à L5 – decodificavam sem resgatar a palavra e L6 que decodificavam e resgatavam a palavra e, portanto, precisavam desenvolver a habilidade de processamento sintático.

Para esse agrupamento, optamos por organizar atividades por meio de sílabas complexas, fazer leitura do silabário com os alunos, fazer a escrita de palavras e frases, utilizando a pontuação no final das frases, observando a segmentação e ordenação de partes de texto.

Por meio dessas atividades, buscamos desenvolver nos alunos a percepção do que é um texto, de sua composição, das partes que o compõem, mas também resgatar a percepção de como são formadas as palavras.

Faz parte da decodificação o processamento sintático, que acontece depois do processamento das palavras. As unidades presentes na memória são organizadas sintaticamente para compor frases, de acordo com regras e princípios que fazem parte de um conhecimento que todo falante tem de como funciona sua língua. Essa etapa também é realizada muito rapidamente, sem o controle consciente do leitor quando ele já domina as relações do código linguístico escrito. É o que permite, por exemplo, dizer que Bola o menino jogou a não é uma estrutura da nossa língua. Todo falante aprende desde pequeno que a estrutura mais comum em nossa língua é a de sujeito, verbo, objeto: O menino jogou a bola. (CAFIERO,2005, p.32,33)

Ainda que o aluno não tenha consciência de como ocorrem as relações no código linguístico, ele é capaz de perceber a lógica ou a falta de lógica na organização das frases, orações. E o professor pode apresentar situações para que o aluno possa analisar e fazer considerações a respeito.

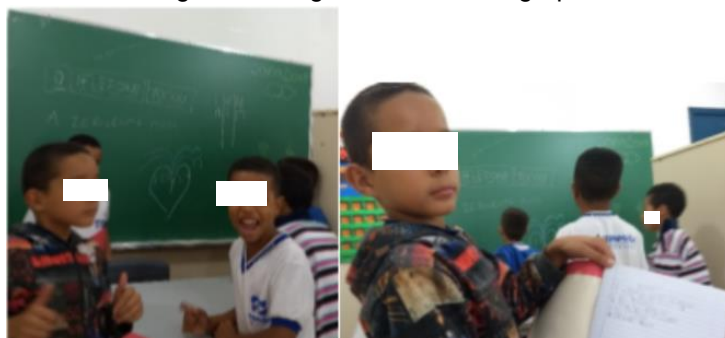
7.2.2.1 Leitura das frases escritas por meio de jogo

Outra estratégia utilizada para ajudar os alunos a perceberem o funcionamento da língua e dos gêneros, é a utilização de jogos. Utilizamos os jogos com foco na escrita, segmentação e leitura. Iniciamos a atividade trabalhando com frases segmentadas, palavras com sílabas misturadas. Um dos alunos tinha que ler a frase retirada de um envelope e outro aluno do grupo tinha que montar a frase por meio de texto fatiado. Para fazer isso, eles precisavam estar atentos à segmentação das palavras na frase.

Na sequência da atividade, a professora escrevia frases na lousa e os alunos tinham que ler para ganhar pontos para seus grupos. Depois, era proposto a um aluno de cada grupo que escrevesse uma frase na lousa e, em seguida, era feita a correção.

A atividade era desafiadora e mobilizava a sala. Os alunos ficavam motivados e animados.

Figura 21- Jogos de leitura em grupo



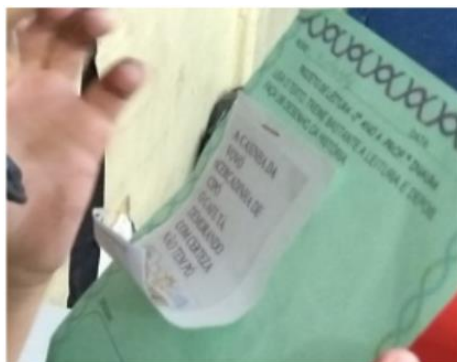
Fonte:Elaborado pela pesquisadora

7.2.2.2 Fichas de leitura

As atividades que tinham o maior enfoque na compreensão do texto e de seu funcionamento, os alunos eram auxiliados por fichas de leitura que levavam em consideração as suas dificuldades. Para a confecção das fichas de leitura, foram

escolhidos diferentes gêneros: listas, parêntes, receitas, textos instrucionais e outros materiais de leitura.

Figura 22: Fichas de leitura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

É preciso explicar que as fichas de leitura consistiam em um texto xerocopiado que eram distribuídas aos alunos. Eles tinham que ler e registrar o que compreenderam do texto de acordo com suas possibilidades, também tinham que se posicionar e dar sua opinião a respeito.

Essa estratégia tinha o objetivo de ajudar o aluno a ler com objetivos previamente determinados, buscando-se assim facilitar o processo.

[...] leitores principiantes, crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelo professor. Nestes casos, nos quais vai se gerando uma expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa, se não se intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo (SOLÉ, 1998, p. 42).

A atividade buscava preparar o aluno para a tarefa sem provocar o medo, ou causar qualquer mal estar para o aluno.

7.2.3 Agrupamento 3

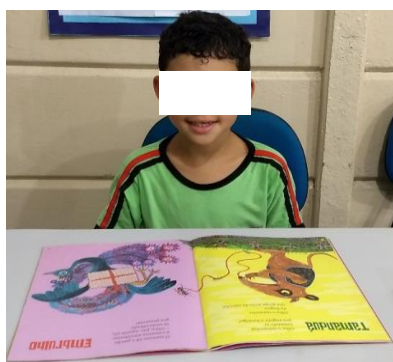
O terceiro agrupamento era composto por todos os alunos da sala que apresentavam dificuldades na leitura e na produção escrita e aqueles que não apresentavam. As atividades para esse agrupamento foram constituídas de revisão textual, simulados, atividades sistematizadas oferecidas diariamente no início da aula.

A dificuldades trabalhadas com os alunos estavam relacionadas à habilidade de: L6 Decodificar e resgatar a palavra; L7 Decodificar e começar a atribuir sentido ao texto lido; L8 Ler com relativa fluência e reconhecer o assunto do texto; L10 Ler com relativa fluência e localizar ideias explícitas do texto.

7.2.3.1 Projeto de leitura

Os alunos levavam um livro no final de semana para casa e precisavam ler. Toda segunda-feira, os alunos que que quisessem contar a história do livro iam à frente da sala de aula e falavam sobre como foi a leitura do livro, do que tratava o livro. Para acompanhar a apropriação pelo aluno do conteúdo tratado no livro, a professora pesquisadora pedia aos alunos que se aproximassem de sua mesa e contassem como tinha sido a leitura, qual era o assunto tratado, quais as personagens, o que havia acontecido com elas. Dessa forma, a professora avaliava se o aluno tinha compreendido o texto e ainda observava como ele se expressava a oralidade também era alvo da avaliação.

Figura 23- Leitura de livro



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos devem ser levados em consideração quando se trata de ensinar a ler e a compreender o que está lendo. Um mesmo texto gera interpretações diferentes, dependendo da finalidade e do objetivo que o leitor busca na informação. Cada leitor constrói um significado e sentido. Mesmo que o autor já o tenha dado, a construção do leitor depende de seu envolvimento com o texto, a partir de seus conhecimentos prévios, expectativas e objetivos. (SOLÉ, 1998.)

No acompanhamento da atividade, a professora-pesquisadora tinha condições de perceber se o aluno já incorporara algumas das estratégias de leitura que estavam sendo ensinadas.

7.2.3.2 Microfone para leitura de livros e fichas de parlendas

Para o desenvolvimento desta atividade, foi utilizado um microfone. Os alunos ficaram muito animados ao saberem que usariam um microfone durante a leitura, pois sentiram-se motivados e deram maior importância a atividade- ficaram mais concentrados na atividade- o que foi algo positivo.

Figura 24- Leitura com microfone



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

7.2.3.3 Identificação do gênero textual e da finalidade da leitura

Essa atividade tinha o objetivo de que os alunos reconhecessem qual era o gênero textual e a finalidade dele. Para alcançar este objetivo, foram montados painéis com diferentes gêneros que ficavam visíveis para toda a sala. Nesses painéis, conforme se vê na figura 25, ficavam expostos o nome do gênero, a organização, o formato e a finalidade-para que servia. Dessa forma, o aluno poderia visualizar e identificar as características a fim de comparar com os gêneros a que ficavam expostos a cada aula. Essa estratégia possibilitou que eles consultassem e fossem aos poucos memorizando esses aspectos.

Figura 25- cartaz gêneros textuais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Contos, romances, relatórios diversos, enciclopédias, jornais, bulas, receitas, extratos e boletos bancários, contas cotidianas... → São textos variados que nos oferecem diferentes possibilidades e limitações para transmitir informações, que através da forma e organização de sua escrita nos leva a conhecer seus conteúdos para melhor compreensão das informações que nos querem transmitir. → Numa perspectiva interativa, a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita e essa compreensão intervêm tanto em sua forma e conteúdo tanto o leitor em suas expectativas e conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998, p.65)

Essa interação se dá, portanto, entre o leitor, o texto e o autor por meio da ativação de diferentes conhecimentos, conforme explicitou Solé (1998).

7.2.3.4 Leitura coletiva

A leitura compartilhada ou colaborativa foi uma das formas encontradas para que os alunos participassem conjuntamente com o professor. O objetivo era ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores fossem experimentadas.

Durante o procedimento, comentou-se sobre o que foi lido, e assim os alunos puderam atribuir sentido. Ao ouvir um conto, notícia ou poema, os alunos interpretaram o texto com base em seus conhecimentos de mundo, de outros

textos, do que conheciam sobre esses gêneros e ao ouvirem os colegas passaram a considerar outros pontos de vista e ampliaram os seus.

7.2.3.5 Leitura feita pelo professor

A atividade realizada consistiu em uma leitura feita pelo professor com pausa para que os alunos tentassem antecipar o encadeamento dos acontecimentos, ou seja, os alunos tiveram que deduzir o que aconteceria na sequência, fazendo assim uso de estratégias de leitura.

Além das ações de leituras propostas durante esta pesquisa-ação, ao refletir sobre o referencial teórico e a prática em sala, foi possível pensar em outras propostas de atividades com variados objetivos, visto que segundo Solé afirma que:

[...] no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas (SOLÉ, 1998, p.42)

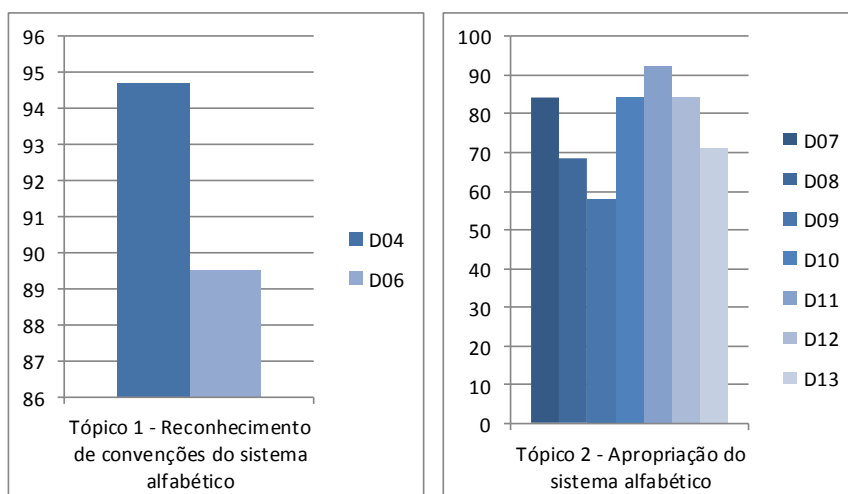
Sendo assim, foram propostas novas atividades para que os alunos vivenciassem diferentes objetivos para diferentes leituras:

- 1- Mesas com jogos e instruções. “Só vai jogar quem descobrir as regras certinhas.”
- 2- Leitura de receita para fazer um chup-chup.
- 3- Leitura de revista para pesquisar exercícios físicos para levar uma vida saudável.
- 4- Leitura de jornal para localizar informações sobre o bairro.

7.3 A avaliação intermediária e seus resultados

A partir dessas ações e intervenções foi possível verificar nas avaliações seguintes que algumas das habilidades que foram alvo dessas ações foram adquiridas por vários alunos, conforme se verifica na figura 26 a seguir:

Figura 26-Resultados da avaliação formativa - 2ª prova setembro/18



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em maisalfabetizacao.caeddigital.net

Com relação ao tópico 1 da 2ª prova, fica visível a melhora no resultado do descritor 4, cujo objetivo era reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra e no descritor 6 que foi o alvo da análise na primeira avaliação e que tinha o objetivo de identificar o espaçamento entre as palavras na segmentação da escrita. Podemos fazer uma correlação entre a melhoria no resultado do descritor 4, conforme se observa na figura 26, e os resultados positivos (um aumento significativo em todos os descritores) no tópico 2 (figura 26) que está relacionado à apropriação do sistema de escrita cujos descritores são: D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra; D08 Identificar sílabas de uma palavra; D09 Identificar rimas; D10 Identificar variações de sons de grafemas; D11 Ler palavras formadas por sílabas canônicas; D12 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas; D13 Ler frases.

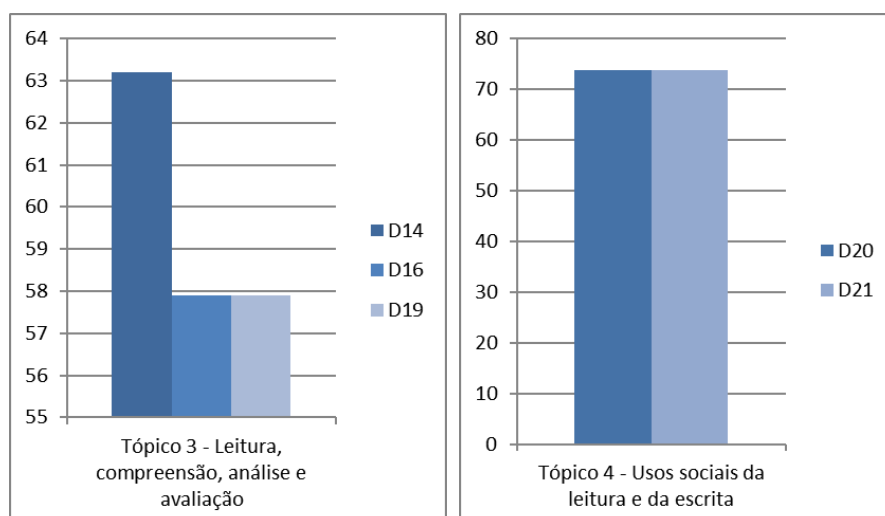
A apropriação do conhecimento a respeito do sistema de escrita ficou nítida nos resultados e consideramos que as intervenções efetuadas junto aos alunos na sala de aula e nas aulas de reforço no contraturno, por meio das atividades de sistematização dessas habilidades (no sentido positivo do termo), contribuíram para que essa aquisição ocorresse, refletindo no desenvolvimento de outras habilidades.

São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. Em relação à alfabetização, são os conteúdos relativos à base alfabética da língua ou ainda às convenções da escrita ou aos conhecimentos textuais. (NERY, 2007, p.124)

Essa sistematização foi necessária para que os alunos pudessem estabelecer relações entre o que faziam e o percurso que escolheriam, além de guardarem em sua memória esses procedimentos.

Na figura 27 a seguir, são apresentados os resultados dos tópicos 3 e 4 que se referem a habilidades de compreensão e análise de textos e de usos sociais da leitura e escrita.

Figura 27- Resultados da avaliação formativa - setembro/18 -tópicos 3 e 4



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em maisalfabetizacao.caedigital.net

Os resultados relacionados aos dois tópicos revelam melhoria principalmente nos resultados obtidos pelos alunos nos descritores 20 e 21. Ao longo do trimestre, as atividades relacionadas ao reconhecimento do gênero textual e do assunto tratado nos textos foi trabalhada nas aulas de reforço e também na sala de aula com todos os alunos e se mostraram positivas, revelando que o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura e de contato com os diferentes gêneros textuais obtiveram sucesso. Encontramos na BNCC (2018) esse reconhecimento:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. (BRASIL, 2017, p.91).

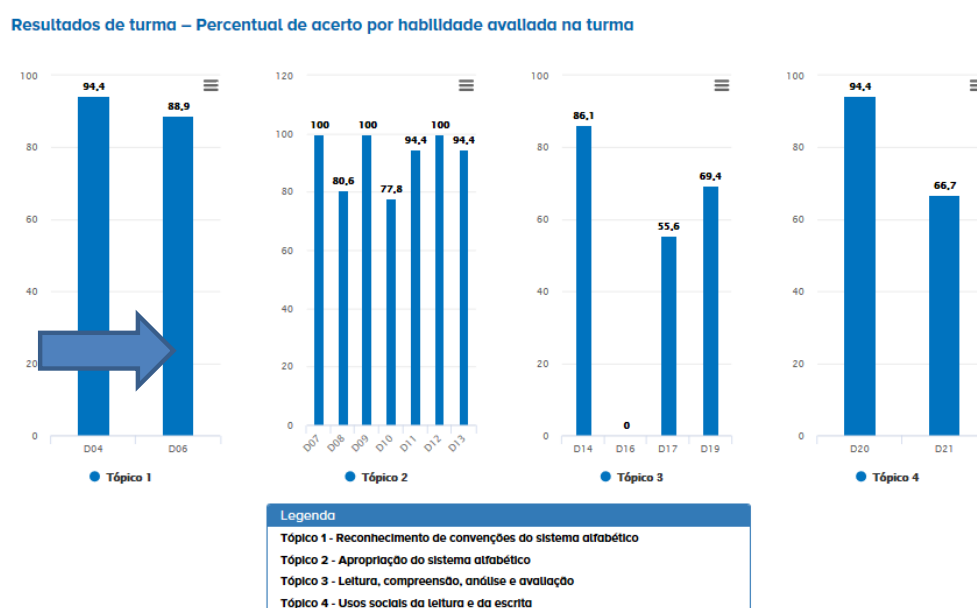
A partir da análise dos gráficos é possível perceber a evolução dos alunos e a melhora em cada tópico, é importante ressaltar que o nível de leitura esperado pela avaliação do programa está bem acima dos critérios de Itanhaém, ou seja, há necessidade de se fazer adequações a cada ano, visto que é preciso considerar o processo individualmente dadas as condições diferentes de cada espaço escolar.

As atividades e intervenções realizadas após a obtenção dos resultados da segunda avaliação (intermediária), seguiram em direção ao desenvolvimento do letramento dos alunos, enfatizando as necessidades que ficaram evidentes na avaliação.

7.4 A avaliação de saída

Em novembro foi aplicada a avaliação de saída formativa, e sua devolutiva foi publicada apenas em 2020. Conforme as figuras 28, os alunos apresentaram um avanço bastante significativo, pois tanto na leitura quanto na escrita, a maioria evoluiu significativamente.

Figura 28- Gráfico com resultados da avaliação de saída



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em maisalfabetizacao.caeddigital.net

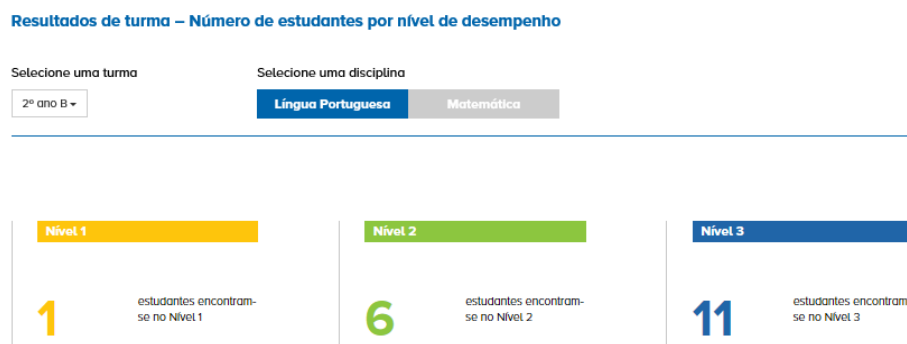
Os resultados revelaram que em relação à escrita os alunos avançaram significativamente.

Com relação ao uso sócio da leitura, o resultado foi positivo, mas ainda revela a necessidade de que mais ações sejam realizadas a fim de modificar essa situação,

pois como vemos no tópico 4, dependendo do texto lido há variação nos acertos dos alunos, em relação a avaliação de percurso aplicada em setembro, houve uma melhora na avaliação de saída no D20- Reconhecer o gênero textual de 73,7 para 94,4, já no D21- Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros houve menos acertos em relação a avaliação anterior de 73,7 caiu para 66,7. Podemos correlacionar esses dois resultados tendo em vista que os gêneros abordados nas avaliações apresentaram uma maior diversidade quantitativa. Tal fato nos indica a

necessidade de diversificarmos o trabalho com os gêneros e ampliarmos o trabalho quanto à função desses gêneros.

Figura 29- Resultados da avaliação de saída- Níveis de desempenho



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em maisalfabetizacao.caeddigital.net

É possível perceber que em comparação a avaliação diagnóstica em que 6 alunos foram inseridos em cada nível, houve um avanço significativo, pois nesta última avaliação, os alunos (11 deles) alcançaram o nível 3 que compreende a uma grande parcela dos alunos da sala, tendo permanecendo no nível 1 apenas 1 aluno que apresentava dificuldades e não avançou em suas hipóteses.

Os alunos que avançaram o nível 3 são capazes de: localizar informações explícitas em textos curtos; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada no início do texto; reconhecem a finalidade de textos como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem; identificam assunto de um cartaz; inferem o sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal; inferem relação de causa e consequência em textos verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa elegeu como seus objetivos analisar os resultados das provas do programa mais alfabetização a fim de identificar as dificuldades na leitura e escrita dos alunos do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Itanhaém. Tendo ainda o objetivo de descrever os pressupostos do PMALFA e propor atividades para a melhoria das dificuldades identificadas nas avaliações e como produto da reflexão sobre o processo de intervenção, elaborar atividades que possam contribuir para a melhoria do processo de leitura e escrita de do 2º ano, subsidiando assim o trabalho do professor na perspectiva do letramento.

A pesquisa teve início em 2018, abrangendo um grupo entre 18 e 19 alunos, matriculados em uma das salas do segundo ano de uma escola de Itanhaém, mas ao longo do ano alguns foram transferidos e outros foram sendo matriculados, variando assim o número de alunos em cada trimestre.

Mediante os resultados obtidos a partir da análise da avaliação diagnóstica, que revelou que um número significativo dos alunos apresentaram hipóteses iniciais a respeito do funcionamento do sistema de escrita, ou seja, encontravam-se nas hipóteses pré-silábica e silábica e uma pequena parcela em hipótese silábico-alfabética e alfabética, foi necessário organizar a sala em agrupamentos mediante esses resultados.

Para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, optamos por agrupar os alunos a partir de suas dificuldades. Por isso, foram formados 3 tipos de agrupamentos. O primeiro agrupamento foi formado com os alunos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula. Os alunos que não estavam alfabéticos (pré-silábicos e silábicos sem valor) precisavam adquirir conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, e também compreender o que é a sílaba e identificar suas partes, a fim de perceber os sons e sua representação.

As dificuldades de leitura apresentadas na avaliação diagnóstica exigiam que fossem propostas algumas intervenções que contemplassem as habilidades não atingidas. Sendo assim, optamos por iniciar o processo de intervenção a partir dos tópicos 1, 2, 3 e 4, que se referem aos descritores D6 - O trabalho com enfoque na

segmentação passou a ser diário; D14, 16 e 19 - Leitura diária pelos alunos onde escolhem um texto e dizem a que gênero pertence e a sua finalidade social; D20 - Trabalho com gêneros textuais, montagem de quadro, os alunos selecionam o texto no livro e dizem a qual gênero pertencem, discutindo ainda a finalidade do mesmo.

Para esses alunos, optamos por montar atividades que salientassem os fonemas da língua, iniciando com as vogais, mas também atividades de letramento.

A turma do segundo agrupamento era composta por alunos alfabéticos em lista e silábicos alfabéticos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula. Para eles, foram dadas atividades que buscaram salientar estratégias de leitura com diversos gêneros textuais com a finalidade de oferecer o contato com os gêneros e refletir sobre o seu funcionamento.

O terceiro agrupamento era composto por todos os alunos da sala que apresentavam dificuldades na leitura e na produção escrita e aqueles que não apresentavam. As atividades para esse agrupamento foram constituídas de revisão textual, simulados, atividades sistematizadas oferecidas diariamente no início da aula.

Os avanços foram significativos, mas ainda é necessário investir mais no aluno, nos eventos de letramento, em situações que despertem o desejo de aprender mais, de ler mais. O trabalho realizado pela professora buscou oferecer as condições para que os alunos avançassem, mas são necessárias mais ações e que não dependem apenas do professor, mas do conjunto da escola, das secretarias de educação e de políticas que propiciem as condições para o melhor atendimento aos alunos das escolas que não têm infraestrutura, materiais diversificados e se encontram distantes dos grandes centros.

Os alunos, ao final do processo, encontraram-se alfabetizados. Mas a continuidade de um trabalho intensivo era necessário, mas o programa não teve continuidade. Na escola investigada, o trabalho pedagógico necessitava em ir em direção à ampliação das habilidades relativas ao letramento, que envolvessem a compreensão e o uso de textos variados, com estrutura mais complexa e temas diversificados e que circulem em diferentes esferas sociais. Por isso o material produzido como produto desta dissertação, buscou desenvolver atividades desse

tipo a fim de subsidiar o trabalho dos professores da escola alvo desta pesquisa e daquelas que estiverem em situação semelhante.

Os programas de alfabetização criados pelo governo apresentam direções diversas, faces obscuras, mas também apresentam uma face positiva, pois ajudam os professores a refletir sobre a prática pedagógica e a criar situações significativas para os alunos, como o PMALFA demonstrou em suas intenções iniciais, mas que não pôde ser constatado em âmbito nacional devido a interrupção do programa. O que ficou evidente no processo de pesquisa quanto aos encaminhamentos das ações na escola e que consideramos positivo foi a autonomia dada aos professores para a organização das atividades e encaminhamentos na sala e na recuperação no contraturno, pois assim, foi possível ter o controle das atividades dadas aos alunos e fazer o acompanhamento dos resultados. Em contrapartida, é preciso mencionar que gerou uma sobrecarga de trabalho para o professor porque o professor auxiliar que foi contratado para a finalidade de apoiar o professor em sala de aula no contraturno, mas este não tinha formação na área- o que prejudicou o processo já que era uma pessoa sem experiência e preparo-um voluntário que recebia uma ajuda de custo (irrisória) para exercer o trabalho.

Outro problema que vem sendo enfrentado nas escolas e que deveria ser sanado é o fato de as turmas serem muito numerosas. Na escola investigada, as turmas de 2º ano têm 30 a 35 alunos. No caso da turma de 2º ano em questão, era formada por 34 alunos – aspecto que dificulta o acompanhamento individualizado por parte do professor e que é necessário para que os alunos avancem em sua hipóteses e melhorem na compreensão leitora.

Como já dissemos anteriormente, as escolas precisam de infraestrutura e recursos pedagógicos que possam contribuir para a melhoria do processo a fim de que a comunidade escolar venha a ganhar e ter acesso a bens que outras escolas em regiões mais abastadas possuem.

Na sequência, apresentamos as referências da dissertação e, em seguida, o material didático produzido com o objetivo de ampliar o letramento dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR

ANUNCIATTO, Pedro. **A alfabetização no Brasil não avança. O Pnaic falhou?** Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou> /Novembro de 2017. Acesso em 30/07/2019.

ANUNCIATTO, Pedro. **O bê-á-bá dos métodos de Alfabetização.** Revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao> /Junho e Julho de 2019. Acesso em 30/07/2019.

Apostila com Vogais. Disponível em: www.mestredosaber.com.br/atividades-com-vogais/. Acesso em 14/01/2020.

Aprendizagem e Alfabetização. Disponível em: <https://rosangelaprendizagem.blogspot.com/2017/07/caracteristicas-das-criancas-e.html>. Acesso em 30/10/2019.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida.** Universidade de São Paulo-Faculdade de Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/publico/Tese_Final_vfr.pdf. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional de Aprendizagem.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria da Educação. 2017.

BRASIL. **Decreto 9765/19 | Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 - Institui a Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 06/06/2019.

BRASIL. Mec. **Educadores podem fazer curso de capacitação on-line do programa.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/66401-educadores-podem-fazer-curso-de-capacitacao-on-line-do-programa>. 2018. Acesso em 05/11/2020.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF : Inep, p.136, 2016. D. p. 16

BRASIL. **Coordenador do MEC analisa o grande debate sobre os métodos de alfabetização.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74761-coordenador-do-mec-analisa-o-grande-debate-sobre-os-metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 25/07/2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25/07/2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em 25/07/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 5692/71. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 28/07/2019. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf. Acesso em: 30/07/2019.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.** Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 27/07/2019.

BRASIL. **Programa Ler e Escrever.** Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Programa Letra e Vida.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/>. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 30/07/2019.

BRASIL. **Programa novo mais educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. **Programa Pró – letramento.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018.** Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/noticias-fne/152-relatorio-do-2-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018> Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Simpósio15 – Alfabetização no contexto das políticas públicas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 27/07/2019.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 20/07/2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, **Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 20/07/2019.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da educação infantil.** Curitiba: Ibpe, 2007.

DUARTE, M. R. T., GOMES, C. A. T.; GOTELIB, L. G. O. (2019). Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola pobre para os pobres? Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536> Acesso em 12 mai 2021.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras/ Emilia Ferreiro:** tradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 16. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita/ Emilia Ferreiro, Ana TEBEROSKY:** tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed. 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo : Atual, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Revista Educação.Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 30/07/2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete A. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional.** Série - Estudos. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012.

ITANHAÉM. Secretaria Da Educação. Folha de Rosto 2º ano 1º trimestre Escola Pedrina Pompeu Bastos de Itanhaém. 2018.

KLEIMAN, Angela B. **O Conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Fevereiro de 2007. Disponível em: www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZAÇÃO/Anexo3. Acesso em: 01/08/2019.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

MACIEL, Márcia Regina de Sant' Ana. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre a formação continuada no município de Belford Roxo, RJ. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1900>, 2017. D. p. 17

MORAES, Aline C. A. **Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, Jan./Jun., 2019.z

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil, 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 03/10/2019.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In **Ensino fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, Odenirce da Costa Rodrigues. **Mais Alfabetização: avanços ou incertezas**. <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4941> Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018 ISBN: 978-85-99540-88-6 D. p. 18

Projeto Político Pedagógico para o Quadriênio 2017/2020. Escola pública do município de Itanhaém.

QUEIRÓS, Vanessa. **Instituto de Educação do Paraná : Apropriações e representações no currículo de 1º grau, a partir da lei nº 5.692/71**. 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. –

Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, 29/02/2004, Artmed Editora. Disponível em: acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf . Acesso em: 27/09/2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 .ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel G. **Competência leitora e aprendizagem**. Parte do conteúdo de um comunicado apresentado pela autora no I Congresso Nacional de Biblioteca Escolares, organizado pela Fundación Germán Sanchez Ruipérez e a Junta de Castilla y Leon (Salamanca, Espanha, 2006).

SOLÉ, Isabel G. **Estratégias de Leitura**. 6ª Edição. Artmed. 1998

SOARES, Mariana. **Programa de alfabetização Letra e Vida influencia mais os professores do que os alunos**. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=4256&ed=716&f=5> 24/10/2011 - Ano: 44 - Edição Nº: 103 - Educação - Faculdade de Educação. Acesso em 30/07/2019.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 2ª ed. IBPEX, Curitiba. 2008.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 1º de agosto 2020.

TELMA, Weisz. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem/** Telma Weisz com Ana Sanchez. São Paulo: Ática, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; MARTH, Diana J.B.; **A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

TORQUATO, Cristina. **O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Santos 2017. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br//defesas/cristina-torquato.pdf>. Acesso em: 01/05/2021.

UNDIME. Acesso em: <https://undime.org.br/noticia/30-03-2020-23-33-undime-consulta-mec-sobre-a-continuidade-do-pmalfa>

VALLE, Lucianna de Luca Dalla. **Metodologia da Alfabetização.** Curitiba. IBPEX. 2007.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I



**MESTRADO
PROFISSIONAL**

**PRÁTICAS DOCENTES
NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**INAURA
AMANCIO
CLEMENTE**

UNIMES
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

Timetable

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

INAURA AMANCIO CLEMENTE
ORIENTAÇÃO: Dra. IRENE DA SILVA COELHO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

UNIMES
2021

Clemente, Inaura Amancio

Práticas de Letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Clemente/ Inaura Amancio.- Santos, 2021.

49 fls.

(Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos. Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: 1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Programa Mais Alfabetização. 4. Prática Docente. Ações.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diretrizes do programa.....	123
---------------------------------------	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade de leitura e formação de palavras.....	131
Figura 2- Atividades para alfabetização.....	132
Figura 3- Leitura de imagem.....	132
Figura 4- fichas de leitura.....	133
Figura 5- A família da Bela.....	134
Figura 6- Personagens do conto A bela adormecida.....	139
Figura 7- Conjuntos de louças.....	141
Figura 8- Atividade de escrita: Bilhete.....	143
Figura 9- Atividade de escrita: Convite.....	144
Figura 10- Atividade de leitura: Passagem de trem.....	145
Figura 11- Atividade de escrita: Cartaz.....	147
Figura 12- Fases da Bela.....	148
Figura 13- Contagem dos degraus.....	149
Figura 14- Objetos antigos e modernos.....	150
Figura 15- Atividade de leitura: Manual de instruções.....	151
Figura 16 - Atividade de escrita: Diálogo.....	152
Figura 17- Atividade de leitura e escrita: Reportagem.....	153
Figura 18- Atividade de leitura: Cartaz de anúncio.....	154

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	122
1 O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO, PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS...	123
2 LETRAR ALFABETIZANDO.....	126
2.1 Alfabetização.....	126
2.2 As situações de leitura.....	128
3 INTERDISCIPLINARIDADE.....	129
4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	131
4.1. Atividades para o reconhecimento das vogais e as rimas nas palavras.....	131
4.2 Leitura de imagens e reconto oral.....	132
4.3 Fichas de leitura.....	132
4.4 Atividades para promover a leitura de diversos gêneros.....	134
CONSIDERAÇÕES.....	160
REFERÊNCIAS.....	161

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

O presente material didático **Práticas de Letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental I** em forma de E book foi produzido, durante a realização da pesquisa do curso do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, e visa compartilhar com outros profissionais da área de Ensino atividades que têm o objetivo de ampliar o grau de letramento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa realizada no mestrado intitulada “Reflexões e ações a partir do programa mais alfabetização sobre o desenvolvimento da competência leitora e escritora de alunos do 2º ano do ensino fundamental de escola de Itanhaém” teve como objetivo investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos na aquisição da leitura e da escrita durante as atividades do programa Mais Alfabetização.

Espera-se que o professor da educação básica possa utilizar as sugestões apresentadas a fim de ampliar o conhecimento de seus alunos sobre o sistema de escrita alfabética e as habilidades de leitura.

Este e book é resultado da reflexão sobre a prática realizada e de seu aprimoramento, e é constituído de atividades de leitura e produção de textos numa perspectiva interdisciplinar, buscando desenvolver os conhecimentos necessários para a ampliação do grau de letramento dos alunos e ainda atender ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular. O professor, partindo da interrogação de o que o seu aluno sabe, ou seja, do diagnóstico inicial, pode planejar, criar atividades e adaptar aquelas que já conhece para utilizar com os alunos não alfabéticos, e dessa forma fomentar a participação em atividades que eram destinadas aos alfabéticos. As atividades aqui descritas foram organizadas com a intenção de estimular as situações de aprendizagem para alunos do 2º ano, mas podem também ser utilizadas nos demais anos. Apresentamos, a seguir, alguns dos pressupostos que consideramos essenciais para a compreensão deste texto.

1 O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO, PRESSUPOSTOS E OBJETIVOS

Com o objetivo de contribuir com o processo de alfabetização nas unidades escolares do Brasil que atendem alunos do 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, mediante os resultados da prova ANA e do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), o Programa Mais Alfabetização foi criado para oferecer apoio adicional às escolas dos municípios que aderiram ao programa, implementar ações de prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do Programa.

O programa está fundamentado no Art. 32 da LDB e na BNCC que orienta que a ação pedagógica deve garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, focar na alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental em associação com o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e letramento. A finalidade é garantir a equidade na aprendizagem e contribuir para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo. Fundamentalmente, o Programa Mais Alfabetização reconhece que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo.

Quadro 1- Diretrizes do programa

<p>Fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano</p> <p>Promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino</p> <p>Integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares</p> <p>Viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis</p> <p>Estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC</p> <p>Assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa</p> <p>Promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental</p> <p>Estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios</p> <p>Fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas</p> <p>Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento</p>

Fonte: Programa Mais Alfabetização (portal.mec.gov.br/publicações-para-professores/3000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetização).

De acordo com o programa, cabe ao professor alfabetizador a responsabilidade pelo planejamento, coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula e também pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental regular; pela interação entre a escola e a comunidade; pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento; pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Sendo assim, a avaliação ganha espaço e é essencial para o encaminhamento das ações do professor, pois é vista como parte do processo de ensino/aprendizagem, visando ao acompanhamento da aprendizagem, planejamento das ações, desenvolvimento de estratégias de ensino e a quantificação dos resultados. O programa propõe 3 avaliações durante o ano.

A primeira avaliação diagnóstica teve como finalidade avaliar como estava o nível de alfabetização das crianças antes do início do programa. A finalidade era verificar se as crianças tinham desenvolvido as habilidades básicas e essenciais em língua portuguesa, próprias da alfabetização nessa etapa de escolaridade e as habilidades básicas e essenciais em matemática, próprias da alfabetização nessa etapa.

A segunda avaliação, chamada de avaliação de meio (intermediária), avaliou o desenvolvimento dos alunos de 1º e 2º anos, com a finalidade de verificar o avanço alcançado nessa etapa do programa e o quanto conseguiram evoluir no seu processo de alfabetização.

A avaliação de saída foi aplicada após o término do programa e foi fundamental para avaliar o desenvolvimento dos alunos e da escola de forma objetiva, considerando os resultados apresentados por cada turma. A devolutiva dos resultados das avaliações foi realizada pelo CAED para cada escola.

Mediante os resultados, o professor organizava as ações a serem realizadas em sala de aula a fim de promover a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Morais (2012), é necessário avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, também que as palavras são formadas por unidades menores

que são as sílabas e de que as sílabas são formadas por unidades ainda menores que são os fonemas.

Além disso, o aluno precisa saber que, para escrever várias palavras, nos utilizamos das letras correspondentes ao nosso alfabeto. Precisamos identificar se nossos alunos: reconhecem e nomeiam as letras do alfabeto; diferenciam letras de números e outros símbolos; conhecem a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreendem que palavras diferentes compartilham certas letras; percebem que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentam oralmente as sílabas de palavras e comparam as palavras quanto ao tamanho; identificam semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconheçam que as sílabas variam quanto às suas composições; percebam que as vogais estão presentes em todas as sílabas; leiam, ajustando a pauta sonora ao escrito.

Esses conhecimentos precisam ser construídos para que o aluno possa ler e escrever e assim dar continuidade a sua vida escolar, aprimorando-os e utilizando-os em seu cotidiano.

2 LETRAR ALFABETIZANDO

[...] não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras. Também não é suficiente que os alunos leiam textos completos pertencentes a uma esfera escolar ou literária: é necessário que façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem (FRADE,2007, p.32).

2.1 Alfabetização

Nos anos de 1980, ocorreu uma mudança de concepção de alfabetização, tendo este processo passado a ser visto como construção realizada pela criança por meio da interação com o objeto de conhecimento. A criança começa a aprender o que significam os risquinhos pretos na folha de papel, vai construindo as hipóteses a respeito da escrita e começa a aprender a ler numa descoberta progressiva.

A perspectiva construtivista norteou teórica e metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas de ensino. Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita foram divulgados e usados como perspectiva teórica de alfabetização, construindo-se um discurso contrário ao uso dos métodos de alfabetização de base sintética ou analítica que concebiam a escrita como código.

O construtivismo trouxe à tona aspectos antes desconsiderados, como o processo ativo de apropriação do sistema de escrita alfabético a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos.

O que sabemos é que as crianças percorrem um longo caminho durante o processo de alfabetização e este percurso é composto por observação e reflexão do escrito até que percebam que a escrita representa a fala como, por exemplo, em situações de observação de uma pessoa lendo em voz alta textos escritos e que leva a criança a compreender que aquilo que está sendo falado está registrado no papel.

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (SOARES E BATISTA,2005, p.47).

A partir do surgimento do termo letramento, passamos a pensar a prática pedagógica da alfabetização em relação ao papel social que possui, pois a alfabetização e o letramento não são inseparáveis, ao contrário: são complementares.

A Alfabetização é um processo através pelo qual as pessoas aprendem a ler e escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística [...] e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos [...] (SOLÉ, 1998, p. 50).

De acordo com Soares (2005, p.17), o termo letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.

Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES,2005, p.17).

O conceito de letramento foi empregado pela primeira vez no Brasil em 1986, no discurso de especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas. Para Soares (2005, p.18), “letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

É preciso destacar a ideia de que quando o indivíduo se torna letrado, muda também seu modo de falar, seu vocabulário, a leitura e a escrita traz benefícios em vários aspectos: social, cognitivo, cultural e linguístico. (SOARES,2005)

Essa mudança traz benefícios para a vida social e cognitiva do sujeito, levando-o a desenvolver sua capacidade de crítica e argumentação, e fazê-lo compreender o mundo em que vive e se sentir parte dele.

Kleiman (2007, p.1) corrobora o pensamento de Soares (2005) e enfatiza que “o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita”.

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem proporcionar aos alunos atividades que tenham significado e sejam contextualizadas, e o professor deve utilizar textos que tenham relação com a realidade do aluno.

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de

entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada (KLEIMAN, 2007.p.01).

2.2 As situações de leitura

A leitura é fundamental para a formação do aluno, além de ampliar o repertório e o conhecimento, ela desperta o imaginário, ajuda no desenvolvimento da autonomia, amplia o letramento e a leitura de mundo.

Para que o professor possa atuar nas dificuldades identificadas durante as avaliações, é preciso planejar momentos em que sejam trabalhadas habilidades que se relacionam à fase inicial da aprendizagem da leitura e são adquiridas à medida que o leitor se alfabetiza.

Dentre as habilidades, citamos aquelas que Cafiero (2005, p.40) elenca e podem funcionar como “parâmetros para observação de como os leitores vão se apropriando da leitura desde o início de seu processo:

- Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita;
- Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação;
- Identificar letras do alfabeto;
- Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras;
- Relacionar a palavra à figura;
- Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra;
- Reconhecer textos pelo seu formato gráfico;
- Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem;
- Identificar palavra composta por sílabas canônicas, do tipo consoante-vogal (ex.: bala);
- Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas, como em GRUTA, QUEIJO, ELEFANTE;
- Distinguir diferentes tipos de letras (a cursiva, a de fôrma, etc.);
- Ler palavras em voz alta; u Ler em voz alta uma sentença.
- Ler fluentemente com entonação, boa pronúncia, ritmo adequado.
- Fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte;
- Levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele;
- Ler as imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos);
- Inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal (na leitura de tirinhas e quadrinhos, por exemplo).
- Confirmar suposições a partir de elementos do texto;
- Consultar o dicionário e localizar o significado de uma palavra;
- Inferir significado de palavras a partir do contexto. (CAFIERO, 2005, p.40 e 42)

3 INTERDISCIPLINARIDADE

A respeito da interdisciplinaridade presente nesse material está associada às vivências que temos (professores e alunos) – experiências que acontecem ao nosso redor, em nosso cotidiano, em diversos momentos, por exemplo, na hora do almoço na escola quando fazemos fila, ou quando lavamos as mãos, lemos o cardápio do dia, recebemos os alimentos em pratos, conversamos a respeito dos alimentos, sobre a escovação dos dentes, sobre brincadeiras etc. Ou seja, em nossas conversas abordamos assuntos que pertencem a diferentes áreas do conhecimento, o que propicia que tratemos os conteúdos de forma contextualizada, sem necessidade de parar o tema tratado porque acabou o horário da aula, causando assim uma ruptura no pensamento do aluno, podemos articular os temas e estabelecer relações sem fragmentar o conhecimento que está sendo adquirido pelo aluno.

[...] de modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento[...] (THIESEN, 2008, p.2).

No caso da pesquisa aqui referendada, os alunos não estavam alfabetizados e tinham uma compreensão muito aquém sobre os temas do 2º ano, eram capazes de entender a estrutura de bilhetes, convites e outros textos como receitas e contos. Por isso, optamos por propor atividades em duplas, ainda que o aluno não-alfabetizado não se expressasse através da escrita, ao ver seu colega escrevendo o que é falado, conseguia perceber que a escrita representava a fala.

Pensar a aprendizagem de forma contextualizada em que são integrados o conhecimento linguístico e a interação social, é preciso organizar as atividades na perspectiva interdisciplinar, já que conhecimentos de diversas áreas são mobilizados nos processos comunicativos legítimos. Compreendemos, então, que se trata de uma abordagem centrada em análise linguística, em leitura, escrita situada, contemplando textos autênticos e em situações reais de produção. Sendo assim, o que torna uma atividade interdisciplinar são os aspectos processuais da atividade.

Para motivar os alunos, selecionávamos textos cujo vocabulário era rico, com imagens interessantes que desafiavam o conhecimento dos alunos. Embora os alunos já conhecessem a história da bela adormecida, por exemplo, as imagens eram ricamente elaboradas, que possibilitavam o fluir da imaginação, pois os

cenários eram minuciosamente apresentados por meio da descrição do autor, possibilitando o pensar nas características, no modo de agir das personagens, nas situações por elas enfrentadas. O vocabulário do texto que apresentaram dificuldades para os alunos, ou seja, as palavras desconhecidas, algumas delas foram listadas para localização no dicionário e assim propiciar a compreensão quando se transformavam em barreira para a compreensão.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Apresentamos a seguir algumas das atividades propostas durante a participação no Programa Mais Alfabetização que visavam desenvolver as habilidades dos alunos do 2º ano e que também constam na BNCC.

4.1 Atividades para o reconhecimento das vogais e as rimas nas palavras

Tendo em vista a necessidade de desenvolver a consciência fonológica, promovemos situações em que os alunos tivessem contato com músicas, parlendas, livros e atividades com as sílabas iniciais e finais das palavras. Essas atividades podem desenvolver a compreensão de que as letras representam os sons.

Borboletinha	Poti-poti
Borboletinha tá na cozinha	Perna de pau
Fazendo chocolate para a madrinha	Olho de vidro
Poti-poti	E nariz de picapau
Perna de pau	Pau-pau
Olho de vidro	Borboletinha tá na cozinha
E nariz de picapau	Fazendo chocolate para a madrinha
Pau-pau	Poti-poti
Borboletinha tá na cozinha	Perna de pau
Fazendo chocolate para a madrinha	Olho de...

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=m%C3%BAAsica+borboletinha+letra&safe>

Para o desenvolvimento desta atividade, utilizamos a música borboletinha para que os alunos lessem o texto por ajuste e localizassem a palavra borboletinha e trabalhassem a família silábica do “BA”. Em seguida, solicitávamos que formassem outras palavras, completassem palavras. Na continuidade, pedíamos que lessem palavras em uma lista, ligassem a sílaba inicial da palavra a sua imagem.

Figura 1- Atividade de leitura e formação de palavras



Fonte: A pesquisadora

Há muitas atividades que o professor pode realizar para ajudar a criança a construir a consciência fonológica e o conhecimento das letras, entre elas: jogos de

linguagem, brincadeiras cantadas, trabalho com parlendas, quadrinhas, trava-línguas e poemas.

Quanto mais a criança puder brincar com os sons das palavras, principalmente com as rimas, articulando-as com situações de leitura e de escrita, mais facilmente compreenderá que as letras representam os sons e, dessa forma, poderá avançar de uma hipótese à outra sobre o sistema de escrita alfabético.

Por isso, é fundamental para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita promover atividades de alfabetização que retirem palavras de seus contextos para serem analisadas em seus aspectos sonoros e gráficos.

Figura 2- Atividades para alfabetização

The figure shows two worksheets for alphabetization activities. The left worksheet is titled "AS VOGAIS" and asks the student to write the initial letter of each drawing. The right worksheet asks the student to write the initial and final letters of each word.

Worksheet 1: AS VOGAIS

NOME: _____
DATA: _____

ESCREVA A LETRA INICIAL DO NOME DE CADA DESENHO.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Worksheet 2: Escreva nos quadrinhos a letra inicial e final de cada palavra.

NOME: _____
DATA: _____

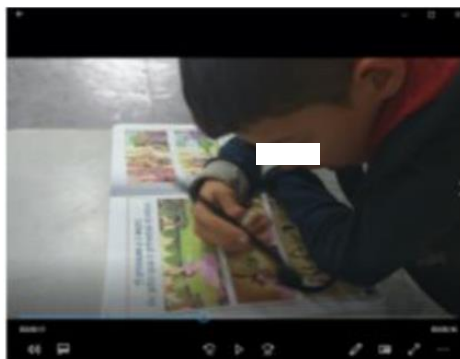
	LETRA INICIAL	PALAVRA	LETRA FINAL
<input type="text"/>	<input type="text"/>	BOLA	<input type="text"/>
	LETRA INICIAL	PALAVRA	LETRA FINAL
<input type="text"/>	<input type="text"/>	CARRO	<input type="text"/>
	LETRA INICIAL	PALAVRA	LETRA FINAL
<input type="text"/>	<input type="text"/>	IGREJA	<input type="text"/>
	LETRA INICIAL	PALAVRA	LETRA FINAL
<input type="text"/>	<input type="text"/>	URSO	<input type="text"/>

Fonte: <https://www.google.com/search?q=mestre+do+saber+vogais&safe>

4.2 Leitura de imagens e conto oral

Para alunos que não liam convencionalmente, propusemos que lessem narrativas de imagem e, em seguida, contassem a história que estavam vendo tanto na sala de aula quanto para os pais e, em seguida, depois fizessem uma ilustração do livro.

Figura 3- Leitura de imagem



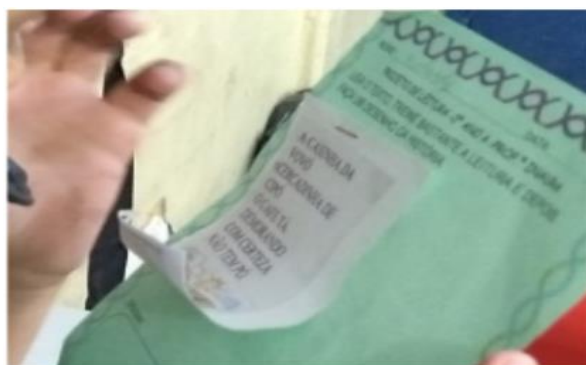
Fonte: pesquisadora

4.3 Fichas de leitura

Nos momentos de leitura, as fichas de leitura foram um instrumento utilizado com os alunos, ajudando-os a ler conforme as dificuldades apresentadas. Diferentes gêneros foram utilizados para as fichas.

[...] leitores principiantes, crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelo professor. Nestes casos, nos quais vai se gerando uma expectativa de fracasso, é muito difícil o leitor poder assumir o desafio que a leitura significa, se não se intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo (SOLÉ, 1998. P. 42).

Figura 4- fichas de leitura



Fonte: A pesquisadora

A proposta da ficha de leitura foi atender a totalidade dos alunos, aqueles que ainda não liam convencionalmente (não alfabetizados), a partir de um texto que sabiam de memória(parlendas, trava línguas, adivinhas), conseguiam fazer o ajuste e ler para a turma, propiciando assim o aumento da sua autoestima. Já os alunos com um pouco mais de conhecimento podiam fazer a leitura dos mesmos textos anteriores ou de outros gêneros estudados pela turma, como receitas, fábulas,

poemas, contos, sempre enfatizando a finalidade por meio do nosso quadro de gêneros. Os alunos escolhiam o texto que queriam ler e levavam para casa na sexta para ler com a família e posteriormente ler para a turma durante a semana.

Atividades interdisciplinares para promover a leitura e escrita de diversos gêneros, evidenciando suas funções sociais e suas finalidades e estimular as diferentes estratégias de leitura.

A BELA ADORMECIDA

Figura 4- A família da Bela



Fonte: Elaboração da autora inspirada em <https://www.wattpad.com/326722202-coletânea-de-contos-infantis-a-bela-adormecida>

Ações: Apresentar para os alunos a história que será lida, em interação com eles e ativando seus conhecimentos prévios, apresentar informações sobre o autor e o ilustrador, sobre o tipo de texto e sua finalidade.

Habilidades:

(EF02LP01) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas.

A Bela Adormecida (Irmãos Grimm)

Era uma vez, há muito tempo, um rei e uma rainha jovens, poderosos e ricos, mas pouco felizes, porque não tinham concretizado maior sonho deles: terem filhos.

— Se pudéssemos ter um filho! — suspirava o rei.

— E se Deus quisesse, que nascesse uma menina! — animava-se a rainha.

— E por que não gêmeos? — acrescentava o rei.

Mas os filhos não chegavam, e o casal real ficava cada vez mais triste. Não se alegravam nem com os bailes da corte, nem com as caçadas, nem com os gracejos dos bufões, e em todo o castelo reinava uma grande melancolia.

Mas, numa tarde de verão, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.

— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: Antes que passe um ano a senhora dará à luz uma menina.

E a profecia da rã se concretizou, e meses depois a rainha deu a luz a uma linda menina.

O rei, que estava tão feliz, deu uma grande festa de batizado para a pequena princesa que se chamava Aurora.

Convidou uma multidão de súditos: parentes, amigos, nobres do reino e, como convidadas de honra, as treze fadas que viviam nos confins do reino. Mas, quando os mensageiros iam saindo com os convites, o camareiro-mor correu até o rei, preocupadíssimo.

— Majestade, as fadas são treze, e nós só temos doze pratos de ouro. O que faremos? A fada que tiver de comer no prato de prata, como os outros convidados, poderá se ofender. E uma fada ofendida...

O rei refletiu longamente e decidiu:

— Não convidaremos a décima terceira fada — disse, resolutamente. — Talvez nem saiba que nasceu a nossa filha e que daremos uma festa. Assim, não teremos complicações.

Partiram somente doze mensageiros, com convites para doze fadas, conforme o rei resolvera.

No dia da festa, cada uma das fadas chegou perto do berço em que dormia a princesa Aurora e ofereceu à recém-nascida um presente maravilhoso.

— Será a mais bela moça do reino — disse a primeira fada, debruçando-se sobre o berço.

— *E a de caráter mais justo — acrescentou a segunda.*

— *Terá riquezas a perder de vista — proclamou a terceira.*

— *Ninguém terá o coração mais caridoso que o seu — afirmou a quarta.*

— *A sua inteligência brilhará como um sol — comentou a quinta.*

Onze fadas já tinham passado em frente ao berço e dado a pequena princesa um dom; faltava somente uma (entretida em tirar uma mancha do vestido, no qual um garçom desajeitado tinha virado uma taça de sorvete) quando chegou a décima terceira, aquela que não tinha sido convidada por falta de pratos de ouro.

Estava com a expressão muito sombria e ameaçadora, terrivelmente ofendida por ter sido excluída.

Lançou um olhar maldoso para a princesa Aurora, que dormia tranquila, e disse: — Aos quinze anos a princesa vai se ferir com o fuso de uma roca e morrerá.

E foi embora, deixando um silêncio desanimador e os pais desesperados.

Então aproximou-se a décima segunda fada, que devia ainda oferecer seu presente.

— *Não posso cancelar a maldição que agora atingiu a princesa. Tenho poderes só para modificá-la um pouco. Por isso, Aurora não morrerá; dormirá por cem anos, até a chegada de um príncipe que a acordará com um beijo.*

Passados os primeiros momentos de espanto e temor, o rei, decidiu tomar providências, mandou queimar todas as rocas do reino. E, daquele dia em diante, ninguém mais fiava, nem linho, nem algodão, nem lã. Ninguém além da torre do castelo.

Aurora crescia, e os presentes das fadas, apesar da maldição, estavam dando resultados. Era bonita, boa, gentil e caridosa, os súditos a adoravam.

No dia em que completou quinze anos, o rei e a rainha estavam ausentes, ocupados numa partida de caça. Talvez, quem sabe, em todo esse tempo tivessem até esquecido a profecia da fada malvada.

A princesa Aurora, porém, estava se aborrecendo por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Chegando perto de um portãozinho de ferro que dava acesso à parte de cima de uma velha torre, abriu-o, subiu a longa escada e chegou, enfim, ao quartinho.

Ao lado da janela estava uma velhinha de cabelos brancos, fiando com o fuso uma meada de linho. A garota olhou, maravilhada. Nunca tinha visto um fuso.

— *Bom dia, vovozinha.*

— *Bom dia a você, linda garota.*

— *O que está fazendo? Que instrumento é esse?*

Sem levantar os olhos do seu trabalho, a velhinha respondeu com ar bonachão:

— *Não está vendo? Estou fiando!*

A princesa, fascinada, olhava o fuso que girava rapidamente entre os dedos da velhinha.

— *Parece mesmo divertido esse estranho pedaço de madeira que gira assim rápido. Posso experimentá-lo também? Sem esperar resposta, pegou o fuso. E, naquele instante, cumpriu-se o feitiço. Aurora furou o dedo e sentiu um grande sono. Deu tempo apenas para deitar-se na cama que havia no aposento, e seus olhos se fecharam.*

Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu por todo o palácio.

Adormeceram no trono o rei e a rainha, recém-chegados da partida de caça.

Adormeceram os cavalos na estrebaria, as galinhas no galinheiro, os cães no pátio e os pássaros no telhado.

Adormeceu o cozinheiro que assava a carne e o servente que lavava as louças; adormeceram os cavaleiros com as espadas na mão e as damas que enrolavam seus cabelos.

Também o fogo que ardia nos braseiros e nas lareiras parou de queimar, parou também o vento que assobiava na floresta. Nada e ninguém se mexia no palácio, mergulhado em profundo silêncio.

Em volta do castelo surgiu rapidamente uma extensa mata. Tão extensa que, após alguns anos, o castelo ficou oculto.

Nem os muros apareciam, nem a ponte levadiça, nem as torres, nem a bandeira hasteada que pendia na torre mais alta.

Nas aldeias vizinhas, passava de pai para filho a história da princesa Aurora, a bela adormecida que descansava, protegida pelo bosque cerrado. A princesa Aurora, a mais bela, a mais doce das princesas, injustamente castigada por um destino cruel. Alguns cavaleiros, mais audaciosos, tentaram sem êxito chegar ao castelo. A grande barreira de mato e espinheiros, cerrada e impenetrável, parecia animada por vontade própria: os galhos avançavam para cima dos coitados que tentavam passar: seguravam-nos, arranhavam-nos até fazê-los sangrar, e fechavam as mínimas frestas.

Aqueles que tinham sorte conseguiam escapar, voltando em condições lastimáveis, machucados e sangrando. Outros, mais teimosos, sacrificavam a própria vida.

Um dia, chegou nas redondezas um jovem príncipe, bonito e corajoso. Soube pelo bisavô a história da bela adormecida que, desde muitos anos, tantos jovens a procuravam em vão alcançar.

— Quero tentar também — disse o príncipe aos habitantes de uma aldeia pouco distante do castelo.

Aconselharam-no a não ir. — Ninguém nunca conseguiu!

— Outros jovens, fortes e corajosos como você, falharam...

— Alguns morreram entre os espinheiros...

— Desista!

Muitos foram, os que tentarem desanimá-lo.

No dia em que o príncipe decidiu satisfazer a sua vontade se completavam justamente os cem anos da festa do batizado e das predições das fadas. Chegara, finalmente, o dia em que a bela adormecida poderia despertar.

Quando o príncipe se encaminhou para o castelo viu que, no lugar das árvores e galhos cheios de espinhos, se estendiam aos milhares, bem espessas, enormes carreiras de flores perfumadas. E mais, aquela mata de flores cheirosas se abriu diante dele, como para encorajá-lo a prosseguir; e voltou a se fechar logo, após sua passagem.

O príncipe chegou em frente ao castelo. A ponte elevadiça estava abaixada e dois guardas dormiam ao lado do portão, apoiados nas armas. No pátio havia um grande número de cães, alguns deitados no chão, outros encostados nos cantos; os cavalos que ocupavam as estrebarias dormiam em pé.

Nas grandes salas do castelo reinava um silêncio tão profundo que o príncipe ouvia sua própria respiração, um pouco ofegante, ressoando naquela quietude. A cada passo do príncipe se levantavam nuvens de poeira.

Salões, escadarias, corredores, cozinha... Por toda parte, o mesmo espetáculo: gente que dormia nas mais estranhas posições.

O príncipe perambulou por longo tempo no castelo. Enfim, achou o portãozinho de ferro que levava à torre, subiu a escada e chegou ao quartinho em que dormia A princesa Aurora.

A princesa estava tão bela, com os cabelos soltos, espalhados nos travesseiros, o rosto rosado e risonho. O príncipe ficou deslumbrado. Logo que se recobrou se inclinou e deu-lhe um beijo.

Imediatamente, Aurora despertou, olhou par ao príncipe e sorriu.

Todo o reino também despertara naquele instante.

Acordou também o cozinheiro que assava a carne; o servente, bocejando, continuou lavando as louças, enquanto as damas da corte voltavam a enrolar seus cabelos.

O fogo das lareiras e dos braseiros subiu alto pelas chaminés, e o vento fazia murmurar as folhas das árvores. A vida voltara ao normal. Logo, o rei e a rainha correram à procura da filha e, ao encontrá-la, chorando, agradeceram ao príncipe por tê-la despertado do longo sono de cem anos.

O príncipe, então, pediu a mão da linda princesa em casamento que, por sua vez, já estava apaixonada pelo seu valente salvador.

Eles, então, se casaram e viveram felizes para sempre!

Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=15> acesso 08/01/2020

Ações: *Leitura pelo professor com pausas para que os alunos pensem, reflitam e oralizem sobre a sequência da história. (deduções e inferências de informações)*

Habilidades: *(EF02LP07) Usar estratégias de escuta de texto em situações formais formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.*

(EF02LP48) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura feita pelo professor, ou ler, de forma autônoma, textos literários, e expressar preferências por gêneros, temas e autores.

OBSERVE AS FIGURAS ABAIXO E ESCREVA OS SEUS NOMES:

Figura 6- Personagens do conto A bela adormecida










Fonte: Elaboração da autora

Habilidades: EF02LP35- Memorizar a grafia de palavras frequentes no ambiente escolar e nos textos lidos na sala de aula, independentemente da estrutura silábica e de correspondências irregulares fonema-grafema.

Ações: Atividade para alunos não alfabéticos, em duplas e com a utilização de letras móveis, os alunos deverão montar os nomes dos personagens e no final confrontar com a palavra correta.

FAÇA UMA LISTA DE CONVIDADOS PARA O BATIZADO DA PRINCESA.



A large rectangular box with a thin black border, containing eight horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and centered within the box.

Habilidades: (EF02LP20) Escrever listas de nomes ou de objetos, associando, quando pertinente, texto verbal e visual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF02LP33- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas cv,v,cvc,ccv, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

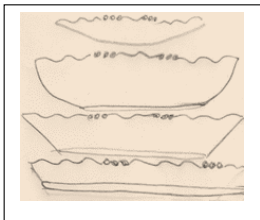
Ações: Os alunos não alfabéticos deverão utilizar letras móveis, poderão ser formadas duplas produtivas, (por exemplo: alunos silábicos com valor sonoro e alunos silábicos alfabéticos) onde o aluno com menos saber dita e o aluno com mais saberes monta a palavra e vice-versa.

**O SERVIÇAL ESTAVA SEPARANDO AS LOUÇAS PARA A FESTA,
VAMOS AJUDÁ-LO A FAZER A CONTAGEM DOS OBJETOS:**

Figura 7- Conjuntos de louças



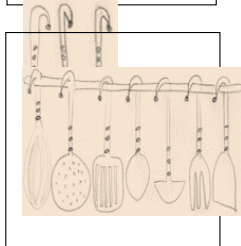
= _____



= _____



= _____



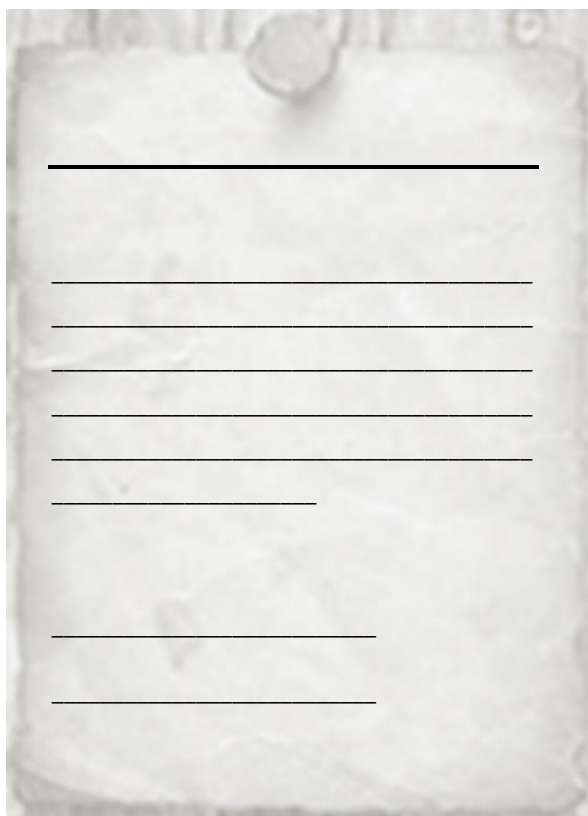
= _____

Habilidades: (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (EF02LP20) Escrever listas de nomes ou de objetos, associando, quando pertinente, texto verbal e visual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Ações: Atividade pode ser feita em duplas, alunos não alfabetizados escrevem os ingredientes e os alfabetizados, o modo de fazer.

AJUDE O SERVIÇAL A ESCREVER UM BILHETE PARA O REI AVISANDO QUE FALTA UM PRATO PARA UMA FADA.

Figura 8- Atividade de escrita: Bilhete



Fonte: Elaboração da autora

Habilidades: EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando

a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (EF02LP21) Escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital (e-mail, mensagem em rede social etc.), mantendo as características do gênero textual e dos portadores, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Ações: Todos devem escrever o bilhete utilizando as suas hipóteses de escrita, os alunos que não estão alfabéticos podem ditar o bilhete para um colega escrever para observar se resgata a estrutura do bilhete, em outra atividade pode escrever sozinho utilizando letras móveis para exercitar a escrita.

O REI PRECISA ENVIAR OS CONVITES PARA AS FADAS. VAMOS AJUDÁ-LO A ESCREVER OS CONVITES.

Figura 9- Atividade de escrita: Convite



Fonte: Elaboração da autora

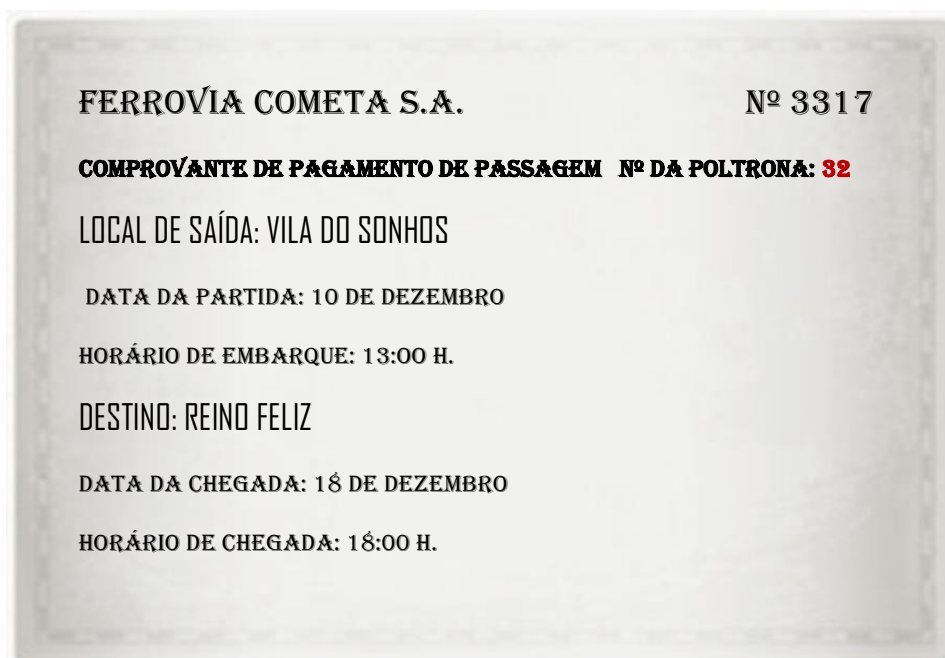
Habilidades: EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando

a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.

Ações: Pode-se utilizar duplas, onde os alunos que não estão alfabetizados podem ditar o convite para um colega alfabetizado escrever. É importante resgatar a estrutura do convite, em outra atividade o aluno pode escrever sozinho utilizando letras móveis para exercitar a escrita.

A AVÓ DA PRINCESINHA COMPROU UMA PASSAGEM DE TREM PARA IR AO BATIZADO DE AURORA.

Figura 10- Atividade de leitura: Passagem de trem



Fonte: Elaboração da autora

ANALISE A PASSAGEM E DESCUBRA O QUE SE PEDE:

QUAL É A DATA DA PARTIDA _____

QUAL É O NÚMERO DA POLTRONA QUE A AVÓ DEVERÁ SE SENTAR _____

QUAL É O HORÁRIO DA SUA CHEGADA _____

QUAL É O LOCAL DE DESTINO _____

QUAL É O NOME DA EMPRESA DE TREM _____

Habilidades: (EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.

(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo. (EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.

Ações: Os alunos devem localizar as informações na passagem através das palavras chaves nas perguntas. Para os alunos mais avançados fazer perguntas entre a relação do dia de partida e o dia de chegada, representar as horas no relógio analógico, etc.

PROCURE NO DICIONÁRIO AS PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO CONHECE DO TEXTO:

AUDACIOSOS _____

BONACHÃO _____

ESTREBARIA _____

FUSO _____

ROCA _____

Habilidades: (EF02LP31) Recitar o alfabeto na ordem das letras. (EF02LP17) Deduzir o significado de palavras desconhecidas ou pouco familiares, com base no contexto da frase ou do texto. (EF02LP38) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles.

Ações: Por serem alunos de 2º ano na maioria recém alfabéticos, ao invés do dicionário tradicional muito amplo, o ideal seria montar um dicionário apenas desse texto, com várias palavras de uma mesma letra inicial, onde ficaria mais fácil para os alunos entenderem o que é um dicionário, e localizarem as palavras solicitadas. O ideal seria junto com os alunos listar todas as palavras desconhecidas por eles, depois juntos colocá-las em ordem alfabética, e depois montar um dicionário da turma.

VAMOS AJUDAR O REI A FAZER UM CARTAZ, PEDINDO PARA RETIRAR TODOS OS FUSOS DO REINO E JOGAR NA TORRE.

Figura 11- Atividade de escrita: Cartaz



Fonte: Elaboração da autora

Habilidades: EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (EF02LP24) Criar cartazes

simples, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero textual, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Ações: Pode-se realizar uma atividade em duplas, onde o aluno com menos habilidade na escrita dita, e o colega escreve, em se tratando de cartaz, os alunos devem entender que não podem haver erros de português, após planejarem o que será escrito devem revisá-lo e se necessário procurar as palavras em um dicionário. Outra atividade interessante é escrever o cartaz no Word, na aula de informática, pois o próprio programa já tem corretor.

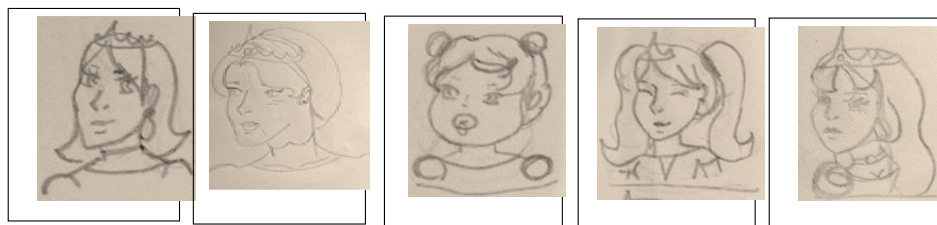
OBSERVE AS FASES DO CRESCIMENTO E DA VIDA DA PRINCESA E ENUMERE NA LINHA DO TEMPO A ORDEM CORRETA:

LINHA DO TEMPO



ENUMERE AS FOTOS DE ACORDO COM A LINHA DO TEMPO.

Figura 12- Fases da Bela



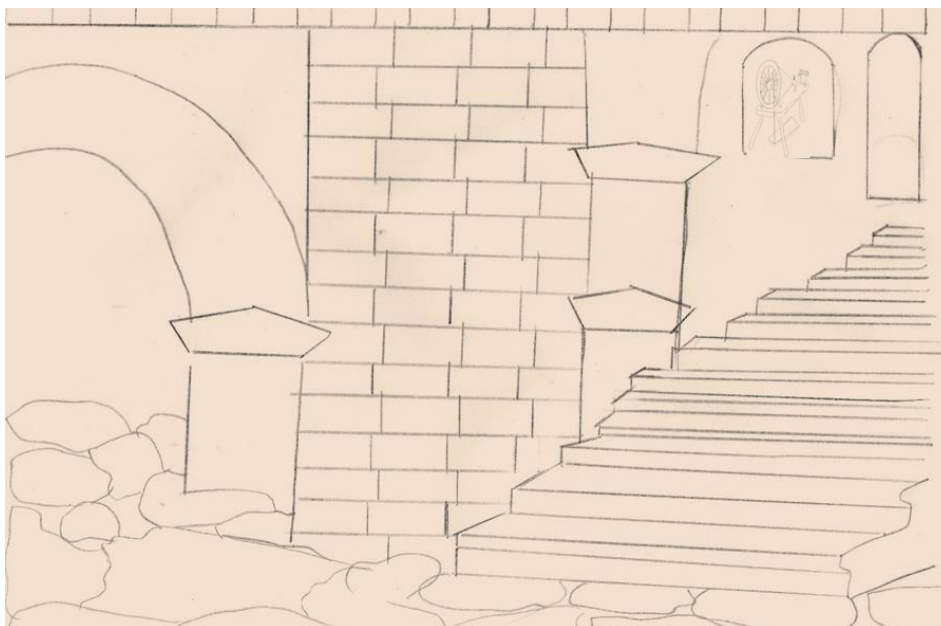
Fonte: Elaboração da autora

Habilidades:(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).

Ações: A atividade pode ser feita individualmente, ou em duplas para os alunos que necessitem de ajuda. Além dessa atividade pode ser proposto que os alunos tragam fotos suas e de seus familiares e montem uma linha do tempo, além de fotos podem trazer objetos que representem as fazes da sua vida: roupinhas de bebê, chupetas, carteirinha de vacinação, etc

CONTE OS DEGRAUS QUE A PRINCESA PRECISA SUBIR PARA CHEGAR À TORRE, DEPOIS NUMERE OS DEGRAUS:

Figura 13- Contagem dos degraus



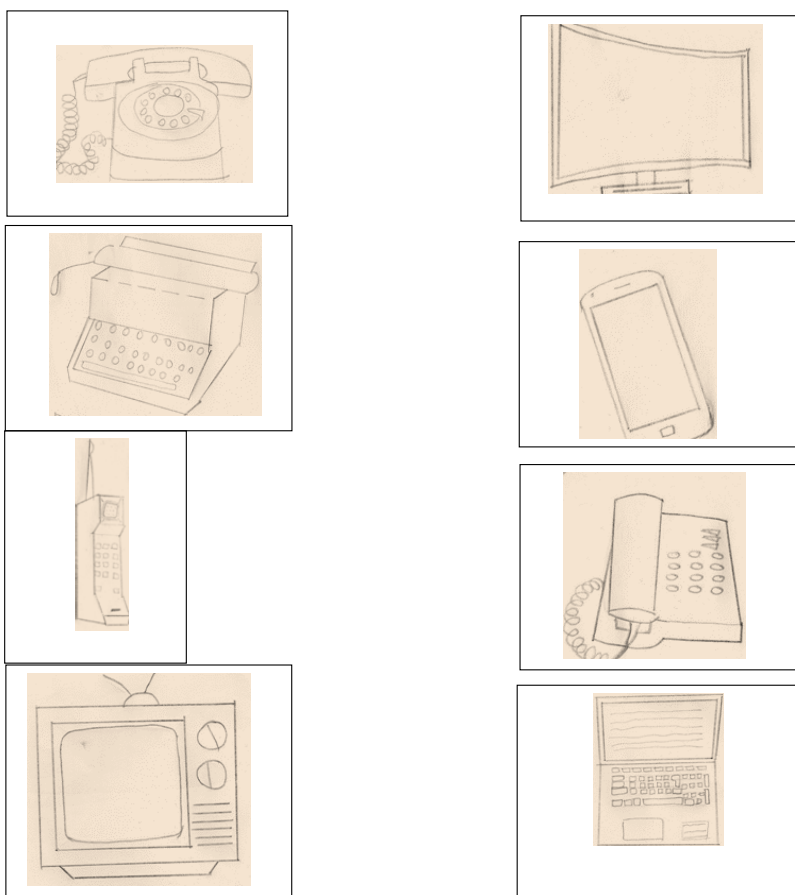
Fonte: Elaboração da autora inspirada em <http://wwwmarcelacristina.blogspot.com/2013/12/projeto-de-literatura-infantil-bela.html>

Habilidades: (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).

Ações: A atividade pode ser feita em duplas ou individualmente, após numerar os degraus, pode se variar a atividade sugerindo que a princesa poderia pular os degraus de 2 em 2, em quais degraus ela pisaria?

NOVAS TECNOLOGIAS SUBSTITUEM ANTIGAS E OBJETOS DEIXAM DE EXISTIR. LIGUE O NOVO OBJETO AO ANTIGO.

Figura 14- Objetos antigos e modernos



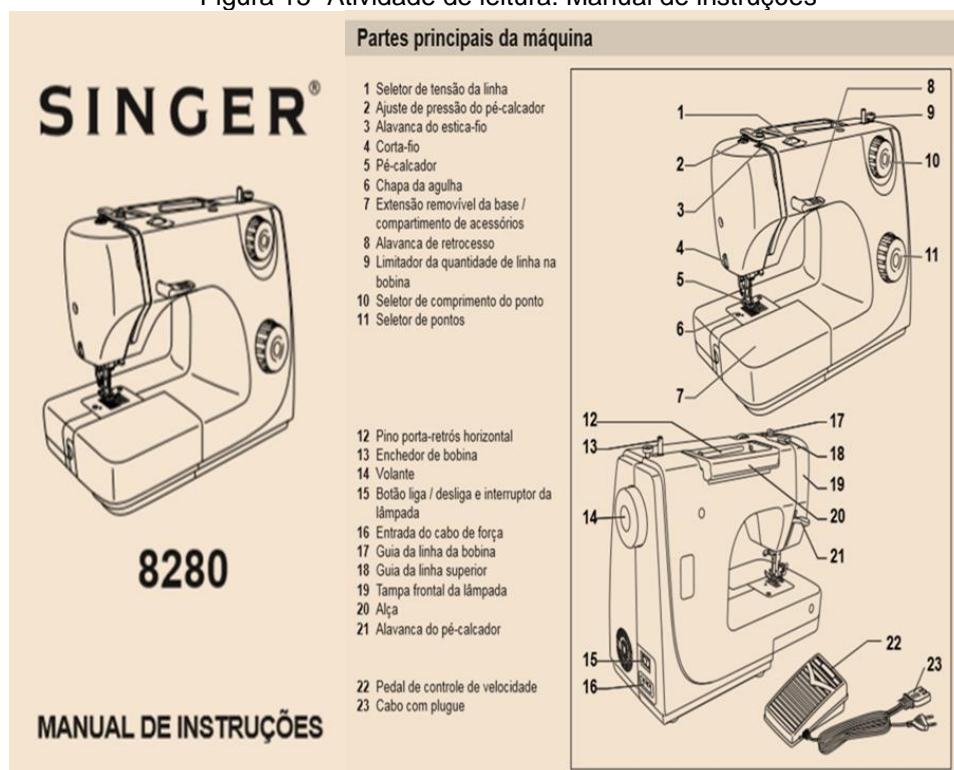
Fonte: Elaboração da autora

Habilidades: (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

Ações: Além da atividade acima é possível pedir que os alunos façam uma pesquisa com pais, avós, ou em revistas ou na internet na aula de informática sobre as diferentes fases históricas de cada objeto, e o momento histórico em que existiram. A atividade pode ser feita em grupo, cada grupo escolhe um objeto. Pode-se também passar filmes de época em que aparecem esses aparelhos.

OBSERVE O MANUAL DE INSTRUÇÕES DA MÁQUINA DE COSTURA E RESPONDA:

Figura 15- Atividade de leitura: Manual de instruções



Fonte: <http://www.singer.com.br/wp-content/uploads/2013/09/8280-Singer-Manual-de-Instruções-PT.pdf>

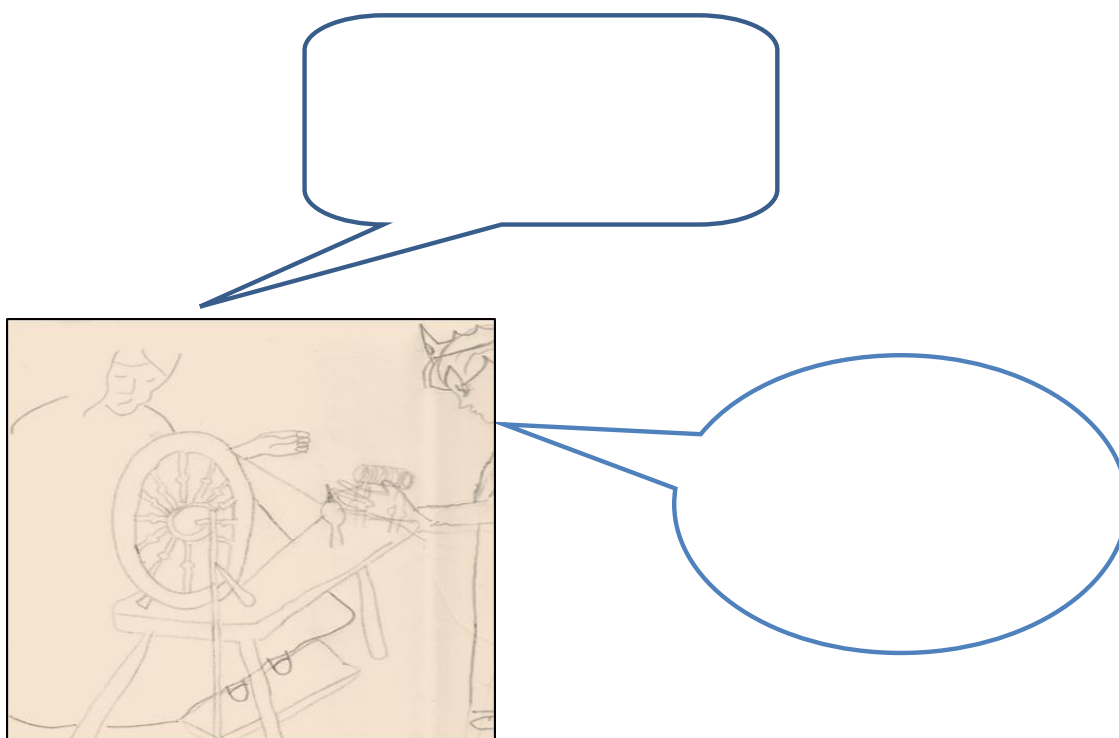
ONDE ESTÁ LOCALIZADO O PEDAL DE CONTROLE DE VELOCIDADE NESTA MÁQUINA, EM QUE NÚMERO? _____

Habilidades: (EF02LP10) Relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola. (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais. (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).

Ações: Nesta atividade o aluno vai fazer a leitura de um texto instrucional é importante que o aluno perceba que a leitura serve para a vida pessoal, portanto se faz necessário compreender vários gêneros textuais, como bulas, receitas e até manual de instrução. Fazer um link com a atividade anterior e mostrar a evolução da máquina de costura e os momentos históricos desse objeto. A atividade pode ser feita em duplas onde pelo menos um dos alunos seja leitor.

ESCREVA O DIÁLOGO ENTRE AURORA E A SENHORA QUE FIAVA NA TORRE.

Figura 16 – Atividade de escrita: Diálogo



Fonte: Elaboração da autora inspirada em <https://historiainfantil.com.br/a-bela-adormecida>.

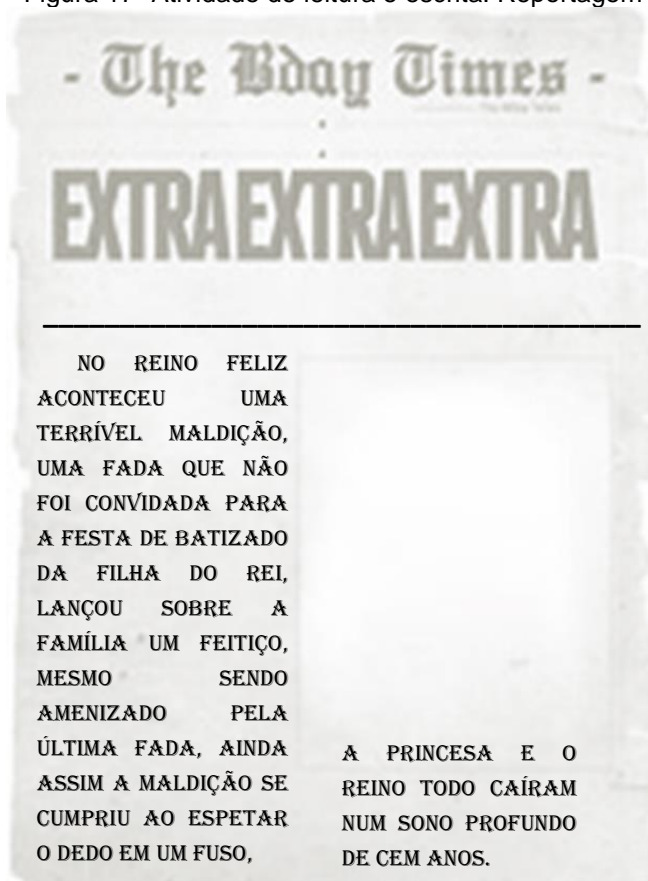
Habilidades: (EF02LP43) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e organização por meio de diálogos entre personagens. (EF02LP18) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em ilustração de história em quadrinhos ou tira.

Ações: Em duplas, os alunos podem se fazer dos personagens e travar um diálogo e logo após podem escrever as falas na atividade. É necessário fazer com que prestem atenção na entonação, para que possam depois utilizar a pontuação correta. Se for possível o professor pode gravar o diálogo dos alunos e depois utiliza-lo para que transcrevam as falas.

OBSERVE A REPORTAGEM NO JORNAL DO REINO VIZINHO:

- 1) ESCREVA UMA MANCHETE PARA A REPORTAGEM:
- 2) ILUSTRE A REPORTAGEM:

Figura 17- Atividade de leitura e escrita: Reportagem



Fonte: Elaboração da autora

Habilidades: (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam. (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.

Ações: Novamente se faz importante o oferecimento de diferentes gêneros textuais, a notícia é um gênero bem comum na vida dos alunos, nem sempre em jornal impresso, às vezes no noticiário na tv, às vezes na internet. Pode-se pedir que assistam o noticiário e escolham uma reportagem para comentar com os colegas no dia seguinte. Em duplas um aluno pode contar para o outro. E alguns alunos podem ir a frente contar o que assistiram. Escolher uma das notícias e escrever com eles.

OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR:

Figura 18- Atividade de leitura: Cartaz de anúncio



Fonte: teatrodasartessp.com.br/peca/a-bela-adormecida-acesso 25/01/2020

ESTA IMAGEM REPRESENTA:

- A) CAPA DE LIVRO
- B) CARTAZ DE PEÇA DE TEATRO
- C) ILUSTRAÇÃO DE UM LIVRO

Habilidades: (EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas. (EF02LP12) Localizar, em textos curtos, informações pontuais. (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.

Ações: Os alunos podem formular hipóteses sobre o que se refere o texto antes de ler. Oferecer o cartaz como uma estratégia para que os alunos localizem informações pontuais, mais uma forma de perceber a importância da leitura no dia-a-dia, onde nos deparamos com diversos tipos de textos, com diversas finalidades em diferentes portadores. Pode-se pedir que os alunos observem no caminho de volta para casa, diferentes tipos de textos: Fachadas de lojas, cartazes colado em postes, etc.

ATIVIDADE- FAÇA A LEITURA DO TEXTO A BELA ADORMECIDA E DEPOIS RESPONDA AS QUESTÕES PARA COMPREENSÃO DO TEXTO.

O TEXTO QUE LEMOS É UM:

- () CONTO DE FADAS
- () FÁBULA
- () TIRINHA

ESSE TEXTO TEM A FINALIDADE DE:

- () ENTRETER
- () DIVERTIR
- () INFORMAR

QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE FADAS?

- () APRESENTA EXPRESSÕES COMO “ERA UMA VEZ”, “FELIZES PARA SEMPRE”.
- () SEMPRE TEM UMA MORAL DA HISTÓRIA.
- () PERSONAGENS GERALMENTE SÃO ANIMAIS.

Habilidades: (EF02LP11) Formular hipóteses sobre o conteúdo de textos, com base em títulos, legendas, imagens e pistas gráficas, confirmando, ou não, as hipóteses realizadas. (EF02LP15) Identificar a função sociocomunicativa de textos que circulam em esferas da vida social, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu, a quem se destinam.

Ações: Garanta que todos os gêneros apresentados acima tenham sido estudados, pode-se pedir que os alunos relembrem alguns títulos de história estudados pela turma, e fale a qual gêneros cada

Habilidades: (EF02LP45) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. (EF02LP41) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

Ações: A reescrita é a finalização de todo um processo que inclui o conhecimento dos personagens, do enredo, da sequência dos fatos, das características do gênero proposto, da identificação do discurso dos personagens, e do uso da pontuação para representar esse discurso e a narração da história. Por serem ainda jovens escritores de apenas 6 ou 7 anos podemos propor que façam essa reescrita em parte, onde vamos relembrando com os alunos cada parte da história antes da reescrita.

REESCRITA 4ª PARTE: 100 ANOS SE PASSARAM

Habilidades: (EF02LP45) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. (EF02LP41) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. (EF02LP25) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto

final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF02LP26) Rer os textos produzidos, com a mediação do professor e colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

Ações: A reescrita é a finalização de todo um processo que inclui o conhecimento dos personagens, do enredo, da sequência dos fatos, das características do gênero proposto, da identificação do discurso dos personagens, e do uso da pontuação para representar esse discurso e a narração da história. Por serem ainda jovens escritores de apenas 6 ou 7 anos podemos propor que façam essa reescrita em parte, onde vamos relembrando com os alunos cada parte da história antes da reescrita.

CONSIDERAÇÕES

Para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, optamos por agrupar os alunos a partir de suas dificuldades. Por isso, foram formados 3 tipos de agrupamentos. O primeiro agrupamento foi formado com os alunos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula. Os alunos que não estavam alfabéticos (pré-silábicos e silábicos sem valor) precisavam adquirir conhecimento a respeito do sistema de escrita alfabética, e também compreender o que é a sílaba e identificar suas partes, a fim de perceber os sons e sua representação.

As dificuldades de leitura apresentadas na avaliação diagnóstica exigiam que fossem propostas algumas intervenções que contemplassem as habilidades não atingidas. Sendo assim, optamos por iniciar o processo de intervenção a partir dos tópicos 1, 2, 3 e 4, que se referem aos descritores D6 - O trabalho com enfoque na segmentação passou a ser diário; D14, 16 e 19 - Leitura diária pelos alunos onde escolhem um texto e dizem a que gênero pertence e a sua finalidade social; D20 - Trabalho com gêneros textuais, montagem de quadro, os alunos selecionam o texto no livro e dizem a qual gênero pertencem, discutindo ainda a finalidade do mesmo.

Para esses alunos, optamos por montar atividades que salientassem os fonemas da língua, iniciando com as vogais, mas também atividades de letramento.

A turma do segundo agrupamento era composta por alunos alfabéticos em lista e silábicos alfabéticos que participaram da recuperação paralela no contraturno e da recuperação contínua no horário da aula, sendo retirados da sala de aula. Para eles, foram dadas atividades que buscaram salientar estratégias de leitura com diversos gêneros textuais com a finalidade de oferecer o contato com os gêneros e refletir sobre o seu funcionamento.

O terceiro agrupamento era composto por todos os alunos da sala que apresentavam dificuldades na leitura e na produção escrita e aqueles que não apresentavam. As atividades para esse agrupamento foram constituídas de revisão textual, simulados, atividades sistematizadas oferecidas diariamente no início da aula.

Os avanços foram significativos, mas ainda é necessário investir mais no aluno, nos eventos de letramento, em situações que despertem o desejo de aprender mais, de ler mais. O trabalho realizado pela professora buscou oferecer as condições para que os alunos avançassem, mas são necessárias mais ações e que não dependem apenas do professor, mas do conjunto da escola, das secretarias de educação e de políticas que propiciem as condições para o melhor atendimento aos alunos das escolas que não têm infraestrutura, materiais diversificados e se encontram distantes dos grandes centros.

Os alunos, ao final do processo, encontraram-se alfabetizados. Mas a continuidade de um trabalho intensivo era necessário, mas o programa não teve continuidade. Na escola investigada, o trabalho pedagógico necessitava em ir em direção à ampliação das habilidades relativas ao letramento, que envolvessem a compreensão e o uso de textos variados, com estrutura mais complexa e temas diversificados e que circulem em diferentes esferas sociais. Por isso o material produzido como produto desta dissertação, buscou desenvolver atividades desse tipo a fim de subsidiar o trabalho dos professores da escola alvo desta pesquisa e daquelas que estiverem em situação semelhante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação.2017.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL, **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf. Acesso em: 30/07/2019.

BRASIL, Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 27/07/2019.

BRASIL, **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL, **Programa Letra e Vida**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/>. Acesso em 30/07/2019.

BRASIL, **Programa Mais Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 30/07/2019.

BRASIL, **Programa novo mais educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 01/08/2019

BRASIL, **Programa Pró – letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 01/08/2019.

BRASIL, **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/noticias-fne/152-relatorio-do-2-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018> Acesso em 30/07/2019.

BRASIL. **Simpósio15 – Alfabetização no contexto das políticas públicas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 27/07/2019.

CAFIERO, Delaine. Leitura como processo: caderno do professor / Delaine Cafiero: - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais.** Revista Educação. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 . Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 30/07/2019.

KLEIMAN, Angela B. **O Conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização.** Fevereiro de 2007. Disponível em: www.conhecer.org.br/download/ALFABETIZAÇÃO/Anexo3. Acesso em: 01/08/2019.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOLÉ, Isabel G. **Competência leitora e aprendizagem.** Parte do conteúdo de um comunicado apresentado pela autora no I Congresso Nacional de Biblioteca Escolares, organizado pela Fundación Germán Sanchez Ruipérez e a Junta de Castilla y Leon (Salamanca, Espanha, 2006).

THIESEN, 2008, **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino- aprendizagem.** p.2

APÊNDICE**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG _____ membro da equipe gestora da escola _____ estou sendo convidado a participar de um estudo denominado XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX a ser realizado na XXXXXXXXXX no ensino Fundamental I. Esta pesquisa tem como objetivo encontrar um caminho para a melhoria do letramento de alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informada de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Inaura Amancio Clemente e Prof.^a Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 991396093.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para cpq@unimes.br

Santos, 1º de agosto de 2018.

Prof.^a Dra. Irene Silva Coelho

ANEXOS

ANEXO A - Avaliação de entrada aplicada em abril de 2018

Resultados por estudante – Relação de acertos e erros por Item

Estudantes	Q1 (D01)	Q2 (D06)	Q3 (D05)	Q4 (D13)	Q5 (D15)	Q6 (D11)	Q7 (D20)	Q8 (D03)	Q9 (D08)	Q10 (D19)	Q11 (D04)	Q12 (D09)	Q13 (D12)	Q14 (D18)	Q15 (D02)	Q16 (D16)	Q17 (D10)	Q18 (D14)	Q19 (D07)	Q20 (D05)	% Total Teste	Níveis
Ai	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	70.00%	2
Bi	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	35.00%	1
Di	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✗	60.00%	1
Ei	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	75.00%	2
Fi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100.00%	3
Gi	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
Ki	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	70.00%	2
Ki	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	80.00%	2
Lc	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
Lt	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
Lt	✓	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	30.00%	1
M	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✓	✗	60.00%	1
M	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
N	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	90.00%	3
N	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	70.00%	2
Ri	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	55.00%	1
Ri	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	35.00%	1
Vi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	80.00%	2

Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net

ANEXO B - Avaliação de percurso aplicada em setembro de 2018

Resultados por estudante – Relação de acertos e erros por Item

Estudantes	Q1 (D04)	Q2 (D13)	Q3 (D08)	Q4 (D11)	Q5 (D10)	Q6 (D06)	Q7 (D16)	Q8 (D09)	Q9 (D20)	Q10 (D19)	Q11 (D04)	Q12 (D12)	Q13 (D07)	Q14 (D10)	Q15 (D06)	Q16 (D13)	Q17 (D21)	Q18 (D11)	Q19 (D14)	Q20 (D09)	% Total Teste	Níveis
s Lima	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✗	✓	65.00%	2
ilva Santos Souza	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	45.00%	1
fendes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	70.00%	2
fiati	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100.00%	3
Dias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	85.00%	3
dos Santos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100.00%	3
jeri Alves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	95.00%	3
s Santos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	90.00%	3
is da Silva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	95.00%	3
as Santos	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
drade de Almeida	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	50.00%	1
ques	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	65.00%	2
Santos Oliveira de Freitas	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
lma Filho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100.00%	3
lana	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	60.00%	1
ouza	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
ra	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✗	55.00%	1
fendes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	35.00%	1

Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net

ANEXO C - Avaliação somativa aplicada em novembro de 2018

Resultados por estudante – Relação de acertos e erros por Item

Estudantes	Q1 (D12)	Q2 (D06)	Q3 (D07)	Q4 (D19)	Q5 (D20)	Q6 (D11)	Q7 (D17)	Q8 (D08)	Q9 (D14)	Q10 (D21)	Q11 (D12)	Q12 (D04)	Q13 (D09)	Q14 (D13)	Q15 (D19)	Q16 (D08)	Q17 (D17)	Q18 (D10)	Q19 (D14)	Q20 (D21)	% Total Teste	Níveis
s Lima	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	90.00%	3
ilva Santos Souza	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	60.00%	1
fendes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	75.00%	2
fiati	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	85.00%	3
Dias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	80.00%	2
dos Santos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	85.00%	3
jeri Alves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	90.00%	3
s Santos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	85.00%	3
is da Silva	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
drade de Almeida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	85.00%	3
ques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	80.00%	2
Santos Oliveira de Freitas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	95.00%	3
Lima Filho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	95.00%	3
lana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	70.00%	2
ouza	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	75.00%	2
ra	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗	65.00%	2
fendes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100.00%	3

Fonte: maisalfabetizacao.caeddigital.net