

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Raqueline Chaves de Araújo

**O USO DE ESTRATÉGIAS NA MINIMIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA
E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cajazeiras-PB

2018

Raqueline Chaves de Araújo

**O USO DE ESTRATÉGIAS NA MINIMIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA
E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Cajazeiras-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A659u Araújo, Raqueline Chaves de.
O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental / Raqueline Chaves de Araújo. - Cajazeiras, 2018.
157f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Dificuldades. 4. Estratégias. 5. Alunos.
I. Castro, Onireves Monteiro de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.016:003-028.31(043)


Raqueline Chaves de Araújo

**O USO DE ESTRATÉGIAS NA MINIMIZAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA
E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos


Prof. Dr. Omíreves Monteiro de Castro – UFCG/CFP


Profa. Dra. Cristina Novikoff – UFCG/CFP


Profa. Dra. Maria José Rufino Alves – UECE

Profa. Dra. Maria Irsdene Batista Barreto – (FAFIC)

Cajazeiras-PB, 2 de fevereiro de 2018.

*À minha mãe, grande incentivadora da minha vida,
por cada palavra de apoio.*

*Aos meus irmãos, por não permitirem que eu
desanimasse em nenhum momento.*

*Às minhas filhas, meus maiores tesouros dados por
Deus, pela paciência com a minha constante
ausência e pelos sorrisos ao me receberem no
retorno para casa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelo dom da docência que me permitiu ingressar no PROFLETRAS.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, por suas sábias orientações e por ser um grande exemplo de profissional da Educação, o que me inspira cada vez mais a seguir pelos caminhos que o magistério nos leva.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras, por todos os ensinamentos, não apenas teóricos, mas principalmente os que nos levam pra vida prática de sala de aula, e também por cada palavra de incentivo e amizade.

Aos companheiros e companheiras do Mestrado, pelos momentos de aprendizagem compartilhados, em especial à Élide Nascimento.

À amiga que o PROFLETRAS me deu, Jackeline Sousa Silva, pela grande demonstração de amizade mesmo em pouco tempo de convivência e pelas ajudas constantes e precisas, como também aos seus filhos pelos momentos de descontração e aprendizado.

Às amigas e ex-companheiras do PROFLETRAS, que abriram mão de um sonho e ficaram no meio do caminho, Maria Jeane de Noronha e Kriscia Lorena Freitas, exemplos de coragem e de bondade que, com profissionalismo e inteligência, tenho certeza de que conquistarão seus ideais de vida.

Aos meus colegas de trabalho, grandes profissionais que não mediram esforços em me apoiar e me ajudar nos momentos de maior necessidade.

Aos meus diretores e coordenadores, pela compreensão e apoio durante os dias de ausência demonstrando-se gestores verdadeiramente preocupados com o desenvolvimento e a capacitação de seu corpo docente.

A todos aqueles que acreditaram na minha capacidade e que, através de muitos incentivos, me guiaram até à concretização desse sonho, que não finalizo, mas inicio com mais dedicação a minha caminhada em busca de pontes mais firmes que me levem à aprendizagem daqueles que regem a minha profissão, os meus alunos.

Ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto” (FREIRE, 2005).

RESUMO

Em pleno século XXI, surgem no universo da educação brasileira preocupações com a aquisição da leitura e da escrita dos alunos que estão nos anos finais do Ensino Fundamental, já que até chegarem a essa fase do processo de ensino os mesmos passaram por inúmeras atividades que visavam o desenvolvimento dessas competências. Este trabalho visa contribuir com o desenvolvimento de métodos mais eficazes que auxiliem os discentes na sua transformação de simples decodificadores de mensagens e reprodutores da ortografia para leitores e escritores proficientes, críticos, seres capazes de exercer autonomia diante das inúmeras situações vivenciadas nas sociedades letradas. Trata-se de uma pesquisa interventiva de caráter qualitativo e descritivo, cuja coleta dos dados buscou obter informações sobre a realidade da escola, realizando entrevistas, rodas de conversas com os discentes, observação das aulas, atividades diagnósticas verbais e orais, sempre procurando respostas para os questionamentos levantados ao longo da pesquisa em comparação com as teorias propostas por especialistas envolvendo a temática estudada. Em meio aos estudos bibliográficos, levamos em consideração teorias de autores de notório conhecimento no âmbito da língua, especialmente com foco em leitura e escrita, dividindo esse trabalho em três capítulos que discutem sobre o tema junto aos estudos de Freire (2003; 2005), Solé (1998), Kleiman (1995; 1999; 2000; 2005), Cagliari (2009), Antunes (2005; 2009), Lajolo (2009), Koch (2006), Rojo (2012), Calkins (1989), Calkins; Hartman; White (2008); Pietri (2009), além das orientações oriundas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), entre tantos outros. A proposta interventiva foi feita por meio da produção de um guia didático composto por 8 oficinas. Ao final, a análise dos dados para a construção do relato de aplicação foi feita por amostragem, devido a diversos fatores explicados ao longo do texto da pesquisa. Os resultados mostram uma significativa evolução na aprendizagem dos alunos participantes, de forma gradual, e confirma que o uso de estratégias que facilitem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, frente às dificuldades reais dos discentes, garante a minimização dessas dificuldades, mesmo tratando-se de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Afinal, se esse problema existe na escola, ele deve ser de interesse de todos os que dela fazem parte, sendo, portanto, um desafio imposto a toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Dificuldades. Estratégias. Alunos.

RESUMEN

En pleno siglo XXI, surgen en el universo de la educación brasileña preocupaciones con la adquisición de la lectura y de la escritura de los alumnos que están en los años finales de la Enseñanza Fundamental, ya que hacía llegar a esa fase del proceso de enseñanza los mismos pasaron por incontables actividades que visaban el desarrollo de esas cualificaciones. Este trabajo visa contribuir con el desarrollo de métodos más eficaces que auxilien los discentes en su transformación de simple decodificadores de mensajes y reproductores de la ortografía para lectores y escritores proficientes, críticos, seres capaces de ejercer autonomía delante de las incontables situaciones vividas en las sociedades letradas. Se trata de una investigación interventora de carácter cualitativo y descriptivo, cuya recolecta de los datos buscó obtener informaciones sobre la realidad de la escuela, realizando entrevistas, ruedas de conversaciones con los discentes, observación de las clases, actividades diagnósticas verbales y orales, siempre buscando respuestas para los cuestionamientos ocurridos al largo de la investigación en comparación con las teorías propuestas por especialistas envolviendo la temática estudiada. En medio a los estudios bibliográficos, llevamos en consideración teorías de autores de notorio conocimiento en el ámbito de la lengua, especialmente con ojo en lectura y escritura, dividiendo ese trabajo en tres capítulos que discuten sobre el tema junto a los estudios de Freire (2003; 2005), Solé (1998), Kleiman (1995; 1999; 2000; 2005), Cagliari (2009), Antunes (2005; 2009), Lajolo (2009), Koch (2006), Rojo (2012), Calkins (1989), Calkins; Hartman; White (2008); Pietri (2009), además de las orientaciones oriundas de los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa (BRASIL, 1998) y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación (BRASIL, 1996), entre tantos otros. La propuesta interventora ha hecha por medio de la producción de un guía didáctico compuesto por 8 (ocho) talleres. Al final, el análisis de los datos para la construcción del relato de aplicación ha hecha por muestreo, debido a diversos factores explicados al largo del texto de la investigación. Los resultados muestran una significativa evolución en el aprendizaje de los alumnos participantes, de forma gradual, y confirma que el uso de estrategias que faciliten el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, frente a las dificultades reales de los discentes, garantiza la minimización de esas dificultades, aunque tratándose de turmas de los años finales de la Enseñanza Fundamental. Finalmente, si ese problema existe en la escuela, él debe ser de interés de todos los que de ella forman parte, siendo, por lo tanto, un reto impuesto a toda la comunidad escolar.

Palabras clave: Lectura. Escritura. Dificultades. Estrategias. Alumnos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Atividade 1, 1ª Oficina	64
IMAGEM 2 – Atividade 2, 1ª Oficina	65
IMAGEM 3 – Atividade 3, 1ª Oficina	65
IMAGEM 4 – Atividade 1, 2ª Oficina	68
IMAGEM 5 – Atividade 1, 2ª Oficina	68
IMAGEM 6 – Atividade 2, 2ª Oficina	69
IMAGEM 7 – Atividade 1, 3ª Oficina	71
IMAGEM 8 – Atividade 2, 3ª Oficina	71
IMAGEM 9 – Atividade 3, 3ª Oficina	72
IMAGEM 10 - Exemplos de gêneros exibidos no Datashow	74
IMAGEM 11 – Atividade 2, 4ª Oficina	75
IMAGEM 12 – Atividade 1, 4ª Oficina	75
IMAGEM 13 – Atividade 3, 4ª Oficina	75
IMAGEM 14 – Atividade 4, 4ª Oficina	76
IMAGEM 15 – Atividade 2, 5ª Oficina	79
IMAGEM 16 – Atividade 3, 5ª Oficina	79
IMAGEM 17 – Atividade 1, 6ª Oficina	82
IMAGEM 18 – Atividade 2, 6ª Oficina	83
IMAGEM 19 – Atividade 3, 6ª Oficina	83
IMAGEM 20 – Atividade 4, 6ª Oficina	84
IMAGEM 21 – Atividades 1 e 2, 7ª Oficina	86
IMAGEM 22 – Atividade Preparando a Produção Textual, 7ª Oficina	86
IMAGENS 23 e 24 – Trechos do Livro de Identidades da turma do 8º Ano	88
IMAGEM 25 – Página inicial do Software Luz do Saber Infantil	90
IMAGEM 26 – Página dos Módulos do Software Luz do Saber Infantil	91
IMAGEM 27 – Aula 03 do Módulo Ler	92
IMAGEM 28 – Questão 01, Aula 03, Módulo Ler	92
IMAGEM 29 – Questão 03, Aula 03, Módulo Ler	93
IMAGEM 30 – Questão 18, Aula 01, Módulo Ler	94
IMAGEM 31 – Aula 06, Módulo Começar	94
IMAGEM 32 – Questão 08, Aula 06, Módulo Começar	94
IMAGEM 33 – Questão 03, Aula 06, Módulo Começar	95

IMAGEM 34 – Questão 34, Aula 05, Módulo Ler	95
IMAGEM 35 – Aula 09, Módulo Começar	96
IMAGEM 36 – Questão 04, Aula 09, Módulo Começar	96
IMAGEM 37 – Questão 07, Aula 07, Módulo Ler	97
IMAGEM 38 – Questão 07, Aula 07, Módulo Ler	97
IMAGEM 39 – Página Inicial do Módulo Escrever	98
IMAGEM 40 e 41 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Não-verbal	98
IMAGEM 42 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Verbal	99
IMAGEM 43 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Verbal	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estágios da proposta de Calkins para a escrita	35
QUADRO 2 – Situação de leitura e escrita dos alunos do 7º ano B	50
QUADRO 3 – Exemplo de um texto elaborado segundo a visão de Calkins	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Avaliação diagnóstica de Escrita de acordo com níveis conceituais	54
GRÁFICO 2 – Avaliação Diagnóstica Leitura	54
GRÁFICO 3 – Avaliação da Escrita de Acordo com os Níveis Conceituais após Teste Final.....	100
GRÁFICO 4 – Avaliação das Capacidades Leitoras Após Teste Final	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIP	Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Recursos usados nas aulas de Língua Portuguesa do 7º ano	38
TABELA 2 – Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula.....	40
TABELA 3 – Atividades realizadas com os alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita.....	41
TABELA 4 – Nível de escolaridade do Núcleo Gestor.....	46
TABELA 5 – Nível de escolaridade dos docentes	47
TABELA 6 – Base documental dos docentes para planejamento didático das aulas.....	48
TABELA 7 – Nível de escolaridade dos pais dos discentes.....	49
TABELA 8 – Atividades praticadas pelos alunos fora do ambiente escolar.....	50
TABELA 9 – Jornada de trabalho semanal como docente na escola	52
TABELA 10 – Docentes que atuam fora da área de formação acadêmica	52
TABELA 11 – Resultados da 1ª Oficina.....	66
TABELA 12 – Resultados da 2ª Oficina.....	70
TABELA 13 – Resultados da 3ª Oficina.....	73
TABELA 14 – Resultados da 4ª Oficina.....	77
TABELA 15 – Resultados da 5ª Oficina.....	80
TABELA 16 – Resultados da 6ª Oficina.....	84
TABELA 17 – Resultados da 7ª Oficina.....	87
TABELA 18 – Resultados da 8ª Oficina.....	89
TABELA 19 – Comparativo das Capacidades de Leitura.....	102
TABELA 20 – Comparativo da Avaliação de Escrita de acordo com os Níveis Conceituais.....	102
TABELA 21 – Comparativo de Leitura dos 9 alunos em comum na pesquisa.....	102
TABELA 22 – Comparativo de Escrita dos 9 alunos em comum na pesquisa.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
2.1 A aquisição da Leitura e da Escrita: como se dá?	23
2.2 Os desafios na formação de leitores e escritores proficientes.....	26
<i>2.2.1 A leitura e a escrita como ferramentas indispensáveis na continuação dos estudos conteudísticos nos anos finais do Ensino Fundamental</i>	<i>29</i>
<i>2.2.2 As estratégias para a formação do leitor proficiente</i>	<i>30</i>
<i>2.2.3 A atividade processual da escrita: escrever, revisar e refazer</i>	<i>33</i>
2.3 A importância da formação e atuação docente no ensino de Língua Materna.....	36
<i>2.3.1 As metodologias e suas implicações na aquisição da aprendizagem</i>	<i>37</i>
<i>2.3.2 A eficácia de Softwares educativos como métodos pedagógicos: o programa Luz do Saber Infantil</i>	<i>42</i>
2.4 Coleta de dados e instrumentos da pesquisa	45
3 PROPOSTA DE TRABALHO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA.....	58
3.1 O Guia Didático	60
3.2 Relato de Aplicação da Proposta de Intervenção Pedagógica	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - Estratégia para Sondagem de Leitura.....	112
APÊNDICE B - Textos Estratégicos para Sondagem de Leitura	113
APÊNDICE C - Estratégia para Sondagem de Escrita.....	115
APÊNDICE D – Atividades Estratégicas para Sondagem de Escrita	116
APÊNDICE E – Proposta de Trabalho de Intervenção Pedagógica.....	119
APÊNDICE F – Intervenção Pedagógica	126
APÊNDICE G – Instrumental para Acompanhamento do Teste Final	149
APÊNDICE H – Notas de Observação da Pesquisa	150
APÊNDICE I - Entrevistas	153
APÊNDICE J – Roda de Conversa com Alunos.....	157

1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, surgem no universo da educação brasileira preocupações com a aquisição da leitura e da escrita dos alunos que estão nos anos finais do ensino fundamental, já que até chegarem a essa fase do processo de ensino os mesmos passaram por inúmeras atividades que visavam o desenvolvimento dessas competências. Estudiosos e pesquisadores da área de linguagem constantemente procuram entender os reais motivos que interferem direta ou indiretamente no aprendizado discente de tantos anos de estudo.

Afinal, por que boa parte dos estudantes brasileiros chega aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades significativas em leitura e escrita, elementos bases no ensino de línguas? E como os alunos que apresentam essas dificuldades são tratados pelos seus professores durante as aulas de português? Quais estratégias podem ser utilizadas na busca de amenizarmos tantas dificuldades de leitura e escrita que circundam esses alunos?

Essas perguntas têm norteado algumas pesquisas a fim não só de descobrir a causa do problema, mas principalmente, de que forma corrigi-lo. Nessa perspectiva, relacionada à leitura, Solé (1998) relata que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las. Acrescenta, ainda, que estas propostas não apresentam o único nem o primeiro aspecto e que, considerá-las de forma exclusiva, equivaleria a começar a construção de uma casa pelo telhado.

Sobre a escrita, Cagliari (2009, p. 82 - 83) defende que “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever”, mas complementa suas colocações afirmando que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever”. Com essa visão, atribui-se ao ensino de português uma falta de preocupação com o que a escrita representa de fato, pois a escola tem repassado simplesmente atividades de cunho focado apenas na pura prática de escrever.

Diante dessas discussões, é perceptível que o Brasil tem investido ao longo dos últimos anos na escolarização dos anos que compreendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, mas ainda deixa a desejar em termos de atenção frente aos diversos problemas refletidos pelos 4 últimos anos dessa etapa, o que dificulta ainda mais os estudos e a tentativa

do professor de resolver os desafios existentes, entre eles e, consideravelmente, os mais preocupantes estão a leitura e a escrita.

Por isso, é importante questionarmos, antes de tudo: Afinal, o que é leitura? O que se caracteriza como escrita coerente? O que é ser um leitor proficiente? No cenário nacional, muitas concepções sobre essas temáticas são reveladas, dentre elas destacamos a teoria de Soligo (2000), ao revelar que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua — características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Nesse caso, observamos que a decodificação aparece apenas como um dos procedimentos que o leitor utiliza para ler, sendo, portanto, a leitura envolta em uma série de diversas estratégias que contribuem para a construção dos significados. Assim, o processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto (SOLIGO, 2000).

Quanto à escrita, Ferreiro (2001), diz que ela pode ser concebida como um sistema de código e de representação. Como código, os elementos já vêm prontos e como representação, a aprendizagem se constitui em uma construção pela criança. Ao trabalhar a escrita como código, o ensino privilegia os aspectos preceptivos e motor, relação grafia e som e o significado é desconsiderado.

Portanto, ler e escrever são processos de interação entre o leitor e o texto, onde a partir dessa interação surgem os significados, gerando sentidos. De acordo com Solé (1998, p. 22), “o significado que um escrito tem para um leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Desse modo, pode-se dizer que um dos maiores desafios para os professores de língua portuguesa hoje são a formação de leitores e escritores proficientes. Afinal, é preciso tornar a aprendizagem significativa, útil, atraente, uma experiência frequente e não isolada dos muros além da escola.

Segundo Solé (1998, p. 32) “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Essa desvantagem traz enormes prejuízos para o aluno que não aprendeu a ler nas séries iniciais, já que ao chegar às séries finais a

preocupação do professor será o repasse e a continuidade dos conteúdos próprios daquela série e não o retorno aos exercícios que foquem a mera aprendizagem do ler, deixando, assim, o aluno com cada vez mais dificuldades diante do que é proposto em sala de aula.

Já que “a leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala” (CAGLIARI, 2009, p. 88), é preciso que o docente foque na formação não só de leitores proficientes, mas também escritores capazes de compreenderem os sentidos do que está escrito. Além disso, quanto mais o aluno torna a leitura um hábito, mais ele desenvolve o sistema de escrita ortográfica e aflora as ideias que construirá ao escrever.

A percepção das dificuldades de leitura e escrita leva o professor a reconhecer que o aluno precisa superá-las para dar continuidade aos estudos conteudísticos e aprimorar com cada vez mais intensidade os atos de ler e escrever, bem como de compreender o que se lê e o que se escreve.

Por isso, a formação do docente é um aspecto demasiadamente importante na superação das dificuldades encontradas em sala de aula, afinal, o aluno que identifica no professor segurança na aplicação de seus métodos, muito provavelmente desenvolverá a autoconfiança para o aprendizado, tendo em vista o que se conhece sobre as condições em que o ensino de português tem ocorrido nos últimos anos: sem muito estímulo à leitura e sem tempo para um persistente exercício de escrever textos representativos (ANTUNES, 2005, p. 23).

Um fato persistente na educação brasileira e que aparece como um dos problemas mais contundentes no processo de ensino e aprendizagem é ainda a existência de professores atuando fora da sua formação acadêmica. No caso da pesquisa realizada, são evidenciadas as dificuldades da regente da turma analisada por não ser licenciada em língua vernácula, por não ter embasamento teórico da disciplina para lecioná-la com tranquilidade e eficiência.

Em virtude da existência dessas dificuldades nas séries finais do ensino fundamental, surgiu o interesse pelo tema proposto, a fim de contribuir com desenvolvimento de métodos mais eficazes que auxiliem os discentes na sua transformação de simples decodificadores de mensagens e reprodutores da ortografia para leitores e escritores proficientes, críticos, seres capazes de exercer autonomia diante das inúmeras situações vivenciadas nas sociedades letradas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998) indicam como sendo alguns dos objetivos do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” e ainda “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do

ambiente”. Uma das formas mais contundentes e prazerosas de fazer com que essas capacidades aflorem nos alunos é, sem dúvida, através do hábito de ler e da prática de escrever.

De acordo com Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Então, para que ela aconteça verdadeiramente o que se lê deve ser processado e examinado de forma a construir um significado coerente. Porém, o que se observa em algumas escolas brasileiras hoje é que as atividades de leitura consistem apenas em ler um texto e responder questões muitas vezes superficiais sobre ele, impedindo, desse modo, que os significados repassados nas entrelinhas sejam compreendidos pelos alunos.

É necessário que haja uma intensificação na leitura e, posteriormente, na compreensão dessa leitura. Segundo Kleiman (2005), “as habilidades linguísticas que tornam um leitor proficiente, estão relacionadas à flexibilidade nos procedimentos e nas ações, impulsionando o leitor para chegar aonde queira de forma consciente”.

O processo de escrever também é definido por Antunes (2005, p. 28) como uma atividade de interação. Segundo a autora, “não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com o outro*”, e finaliza dizendo que “não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário”. Nesse caso, é preciso encarar a escrita diante de uma perspectiva de interação e não de forma isolada, com palavras soltas e descontextualizadas. É fundamental saber o que está escrevendo, os motivos dessa escrita e para quem se escreve.

Por isso, destaca-se a importância do papel do professor na escolha de metodologias que proporcionem ao discente facilidade para a aquisição dos conhecimentos, e isso requer uma preparação pautada em inserir o aluno no universo da aprendizagem, e acima de tudo, acreditar que o aluno é capaz de fazer e fazer com maestria aquilo que a ele é proposto.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa:

ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo. (BRASIL, 1998)

Ministrar aulas de Língua Portuguesa percebendo a angústia de muitos discentes por não compreenderem as atividades, os textos aplicados, e não conseguirem reproduzir na escrita o que é pertinente, deixa qualquer profissional do magistério, em especial os que lecionam língua materna, apreensivos e, mais ainda, entristecidos com a lamentável realidade de tantos meninos e de tantas meninas que já deveriam depois de anos de estudos conhecerem

os encantadores mundos da leitura e da escrita. Nessa fase escolar, de acordo com os PCN (1998), no processo de leitura de textos escritos, espera-se que os alunos, dentre outras capacidades, “leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” e também “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”.

É verdade que o processo de aprendizagem não ocorre no mesmo ritmo para todas as crianças, depende de como ele é conduzido, mas chegar aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades de leitura e escrita evidencia um retrocesso na vida escolar dessa criança. Cabe aqui uma reflexão sobre as relações da tríade que envolve o ato de educar: alunos; o que é ensinado; e professores.

Em busca de repostas contundentes para que possamos aprimorar a leitura e a escrita dos alunos que apresentam dificuldades para tal, levaremos em consideração teorias de autores de notório conhecimento no âmbito da língua, dividindo esse trabalho em três capítulos que discutirão sobre a temática com base nos estudos de Freire (2003; 2005), Solé (1998), Kleiman (1995; 1999; 2000; 2005), Cagliari (2009), Antunes (2005; 2009), Lajolo (2009), Koch (2006), Rojo (2012), Calkins (1989), Calkins; Hartman; White (2008); Pietri (2009), além das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na Introdução, os objetivos, a justificativa e as características gerais envolvendo a temática abordada são apresentados diante da relevante preocupação com as dificuldades de aprendizagem leitora e escritora de alunos que já estão nos anos finais do ensino fundamental.

No capítulo seguinte, Aspectos teórico-metodológicos, destacaremos todo o percurso de realização da pesquisa, baseando-se nas teorias de Prodanov e Freitas (2013), Gil (2008), Calkins (1989; 2008) e Solé (1998). Além disso, os sujeitos participantes do processo investigativo recebem destaque por serem os principais fatores que norteiam a pesquisa. Nesse capítulo, apresentaremos os métodos utilizados durante o percurso da pesquisa, de que forma os dados foram coletados e algumas teorias que perpassam pelas discussões sobre leitura e escrita.

No próximo capítulo, apresentaremos uma proposta de intervenção que buscará minimizar as dificuldades leitora e escritora encontradas na turma pesquisada, mostrando estratégias que podem simplificar as atividades voltadas para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, mostrando a importância dessas competências para continuidade dos estudos nas séries finais do ensino fundamental. Essa proposta será baseada no estudo realizado por

Calkins (1989; 2008) e nas estratégias reveladas por Solé (1998) no que concernem as preocupações com o crescimento pedagógico dos alunos na aquisição de leitura e escrita.

Por fim, serão apresentadas nas Considerações Finais reflexões que auxiliem na construção de estratégias que facilitem a promoção da leitura e da escrita aos alunos que apresentam dificuldades em relação às mesmas, destacando as principais discussões realizadas ao longo da pesquisa. Nessa etapa final do trabalho, os pontos mais relevantes dos estudos desenvolvidos sobre a temática proposta serão ressaltados junto aos objetivos e as questões que nortearam o processo investigativo.

Acreditando que a leitura prazerosa ainda pode se tornar uma prática cotidiana nas aulas de língua portuguesa, proporcionando, com isso, o desenvolvimento da habilidade de escrita, permitindo que o aluno entenda com cada vez mais facilidade o que está nas entrelinhas dos diversos tipos de textos e consiga reproduzir a ortografia de forma consciente, repassando mensagens coerentes, é que focamos num trabalho pedagógico de aplicabilidade dinâmica, com linguagem simples e textos que prendam a atenção dos discentes de acordo com a realidade em que vivem e com a faixa etária em que estão inseridos.

Além de descrever o processo investigativo da pesquisa, apresentaremos também tabelas e quadros a fim de facilitar a compreensão dos procedimentos adotados e dos dados coletados desde o perfil dos membros do núcleo gestor da escola pesquisada até as características presentes na turma.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo divide-se em seções a fim de apresentar o embasamento teórico que trará suporte para a abordagem em torno da problemática evidenciada e os métodos que conduzirão a realização da pesquisa.

Na parte inicial, a primeira seção, discutiremos sobre as dificuldades na aquisição de leitura e escrita por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como apresentaremos estratégias possíveis para a minimização dessas dificuldades, como forma de aproximar os sujeitos envolvidos na pesquisa de melhores condições para a continuação dos estudos conteudísticos da série em que estão inseridos.

Em seguida, e tão importante quanto, relataremos acerca dos desafios impostos na formação de leitores e escritores proficientes e mostraremos que o uso de *softwares* educativos pode contribuir na solução de tais problemas.

Por fim, as técnicas e os instrumentos utilizados durante a coleta de dados serão revelados, facilitando, assim, a compreensão de como ocorrerá a investigação.

2.1 A aquisição da Leitura e da Escrita: como se dá?

Algumas pesquisas recém-realizadas no Brasil, com destaque para os trabalhos de teóricos como Kleiman, Rojo, Lajolo, Koch, Soares e tantos outros no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, mostram a preocupação que estudiosos da área têm com a não aquisição da leitura e da escrita pelos nossos alunos, principalmente por parte daqueles que estão avançando nas séries da educação básica, levando consigo dificuldades que se perpetuarão ao longo de toda a sua vida escolar.

Não aprender a ler e a escrever contribui para o retrocesso do sujeito enquanto autor de seu desenvolvimento escolar e social. Afinal, a leitura e a escrita auxiliam na formação de cidadãos e dependem uma da outra. Isso é fato indiscutível, porém tratam-se de competências diferentes, com especificidades peculiares e habilidades próprias, que a todo momento se cruzam favorecendo o desenvolvimento hábil uma da outra.

Sobre essas definições, Sena (2008) afirma que aquela pessoa que se entrega ao hábito da leitura estará desenvolvendo habilidades para se tornar um bom leitor. Já aquela pessoa que se entrega ao hábito da escrita estará desenvolvendo habilidades para se tornar um produtor de bons textos. De acordo com Sena, nada impede de considerarmos a leitura atenta, aquela que vasculha a alma do texto, como o maior de todos os aliados na produção de um bom texto.

O fato de estarem interligadas faz com que a prática da leitura interfira positivamente na prática da escrita, pois quanto mais se lê, mais vasto fica o conhecimento, tanto de ideias, como também ortográfico. Segundo Sena (2008), “É preciso ler muito, mas é preciso também colocar as habilidades próprias da leitura a serviço do ato de escrever”. Dessa forma, as compreensões leitora e escrita se complementarão efetivamente.

A leitura, tida como um hábito desde cedo pelas crianças, desenvolve uma capacidade intelectual intensa que contribuirá para a formação de leitores e escritores proficientes. Segundo Zilberman (1999), crianças que desde os primeiros anos de vida se habituem a manusear livros infantis e ouvem histórias contadas pelos pais, avós ou babás e mais tarde lêem aventuras cujos protagonistas são crianças de sua mesma faixa etária, provavelmente desenvolverão com mais rapidez o ofício da leitura.

Essas crianças, na fase adulta, com certeza sentirão um imenso prazer na leitura. São capazes de ler e escrever mais facilmente, desenvolvem a imaginação e amadurecem a sensibilidade mais rapidamente que outras crianças em situações adversas. Para Lajolo (2009), essa leitura é importante porque o mundo da leitura nos leva à leitura do mundo, ao conhecimento dos outros e de nós mesmos. Desse modo, surge também o senso crítico, característica significativa para o cidadão atuante na sociedade.

Ao se tornar protagonista das histórias que conta, a criança desenvolve o desejo ainda mais intenso de aprender a ler para buscar cada vez mais conhecimentos, pois, ao se deparar com uma grande variedade de textos diariamente a curiosidade aumenta e, com ela, o interesse pelo fascinante mundo das letras. Nesse caso, a criança percebe que é capaz de conhecer esse mundo, até então envolto em páginas secretas, onde pela leitura entenderá as emoções e as intenções do outro e pela escrita se tornará um sujeito capaz de expressar as suas próprias impressões da sociedade e do mundo que o rodeia.

Os PCN de Língua Portuguesa explicam que:

leitura e escrita são práticas complementares fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a construção da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços de oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno constituir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito é automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto considerado que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas atividades deve ser compreendida. (BRASIL, 1998).

A leitura e a escrita possibilitam o diálogo com o mundo, com a sociedade, com os problemas que vivenciamos todos os dias. Permite ao leitor conhecer ideologias, teorias, costumes, crenças, apenas através dos símbolos gráficos. É por meio da leitura e da escrita que a aprendizagem acontece, seja qual for a área do conhecimento. Freire (2005, p. 8) contribui com os seus estudos nesse sentido ao relatar que:

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. É urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que compreensão científica do programa trás sua colaboração. É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio ostentando os índices de analfabetismo, os índices que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidas de ler e escrever, o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

A aquisição da leitura e da escrita na escola é pautada por técnicas, métodos para alfabetizar, baseada em modelos de ensino que privilegiam mais a escrita por ter na sua forma padrão o prestígio da sociedade. Nesse caso, o professor precisa ensinar o formato das letras, as formas linguísticas, a distribuição gráfica no papel, a estrutura dos textos.

Esses ensinamentos devem partir dos mais variados tipos de gêneros textuais como forma de estimular o aluno a ler e, posteriormente, escrever desenvolvendo histórias com a sua própria imaginação, sabendo que quanto mais se lê, melhor se escreve porque passa-se a conhecer a ortografia correta das palavras e as ideias vão aflorando como uma tempestade de informações.

Em alguns estudos realizados, como os de teóricos anteriormente citados, percebeu-se que quando o aluno tem a oportunidade de ler, se deparando com textos que chamem a sua atenção, ele despertará um interesse maior pela leitura, e esta servirá de base para a melhoria dele também enquanto escritor proficiente.

Nesse contexto, os educadores são responsáveis por facilitar a aprendizagem, produzindo atividades que promovam a leitura e a escrita socialmente, mostrando que a partir delas as portas se abrem ao conhecimento e a sala de aula se transforma num ambiente onde a reflexão, a participação e o diálogo têm espaço garantido para todos os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Os desafios na formação de leitores e escritores proficientes

A partir da colonização portuguesa, quando até então o Brasil era habitado por povos que não usavam nem leitura nem escrita, começaram a surgir poucas escolas e alguns materiais escolares controlados por Portugal, que, com isso, acabou dificultando a difusão da leitura e da escrita mesmo sendo os precursores destas. (LAJOLO, 2005)

Foram muitas as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira ao longo de sua história, tivemos avanços, é verdade, mas mesmo depois de tanto tempo, percebe-se que há ainda inúmeros desafios que atravessam o caminho da aprendizagem na formação de leitores e escritores proficientes, principalmente nas escolas públicas.

É admirável, ainda, encontrarmos nos anos finais do ensino Fundamental, alunos com tantas dificuldades de leitura e escrita. Isso nos leva a questionar: como esses alunos chegaram até aqui? E a resposta pode ser mais preocupante do que a situação propriamente dita. Salas superlotadas, falta de material didático, condições não muito adequadas de trabalho, formação e atuação docente, falta de envolvimento da família.

São inúmeros os fatores que podem estar inclusos na resposta a esse questionamento e, aqui, discutiremos o papel da escola enquanto instituição formada por professores, alunos, coordenadores e servidores em geral, no desenvolvimento das habilidades que possibilitem compreender o que lê e o que escreve.

Nesse sentido, Koch (2008) nos revela que a leitura de um texto exige do leitor bem mais do que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo, o que nos mostra que é preciso que o aluno consiga muito mais do simplesmente decifrar o código, mas essencialmente, compreender a mensagem que ele transmite.

Para Kleiman (1999), o mero passar de olhos pela linha não é leitura; pois leitura implica numa atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimento. Perceber que entre os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental ainda há quem apenas “passe os olhos na leitura” é desesperador para o professor comprometido com a Educação.

A recusa pela leitura durante as aulas de Língua Portuguesa é constante por parte dos alunos. Nesse aspecto, a situação fica ainda mais preocupante, afinal, como ensinar a ler e a escrever àqueles que se recusam, por vezes, a praticar? Novamente o professor cabe aqui como um motivador, proporcionando meios que mostrem ao aluno que a leitura nos remete ao crescimento, à reflexão crítica, à capacidade de argumentar enquanto sujeito autor da sua própria história. E que esses argumentos auxiliarão também na escrita de bons textos.

Encontramos, também, nas escolas brasileiras professores muito “presos” ao livro didático, que muitas vezes não contemplam as necessidades dos alunos de acordo com a realidade. Se os alunos não conseguiram desenvolver a leitura e a escrita nos anos iniciais, usar apenas o livro didático, avançando no conteúdo por ele proposto, deixará os alunos que estão nessas condições ainda mais confusos.

O que ainda é bastante perceptível nas aulas de português é a tradição em realizar simplesmente atividades que cobram as categorias definidas na gramática normativa, mesmo que para isso seja usada a leitura de um texto.

Acerca da forma de conduzir o ensino de leitura na sala de aula Kato (1999) defende que:

a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. (KATO, 1999, p. 134).

Mais uma vez é preciso que o professor repense as suas propostas para obter um resultado significativo e não apenas mecânico, pois o público com o qual ele lida é, na maioria das vezes, bastante heterogêneo, cada um com um ritmo diferente.

Ensinar leitura e escrita, portanto, exigem do professor o domínio de estratégias, a eficiência na aplicação delas, o conhecimento de tudo aquilo que se aplica e a motivação para esta sempre fazendo e refazendo o que planejou em prol da aprendizagem dos alunos, adaptando-se à realidade deles.

Ler e escrever não são tarefas fáceis, mas são essenciais na formação do aluno, por isso devem ser atividades primordiais, juntamente com a compreensão crítica. Solé (1998) relata que:

ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998, p. 90)

Desse modo, os educadores, não só de Língua Portuguesa, mas de forma geral, devem servir de alicerce na construção de leitores e escritores proficientes, pois parte deles as ações que culminarão na minimização dos desafios impostos na aprendizagem de leitura e escrita

em turmas que já estão prestes a migrarem para o Ensino Médio. Caso contrário, o aluno levará adiante o problema e isso atrapalhará toda a sua vida escolar.

A leitura e a escrita têm relação com tudo o que é ensinado na escola, o que contempla uma estratégia interdisciplinar que ajude na aprendizagem dos alunos, envolvendo todas as disciplinas, afinal, todas precisam dos atos de ler e escrever para aplicar os seus conteúdos. Cagliari (2009), diz sobre os problemas de leitura se propagarem para outras etapas de ensino que:

a grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler um enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir, etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades, que ele não entende matemática... Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática. O professor de língua portuguesa não ensina isso porque diz que é obrigação do professor de matemática e o professor de matemática ou não desconfia do problema ou, quando muito, acha que ler e compreender um texto é um problema que o professor de língua portuguesa deve resolver na educação das crianças. E as crianças ficam sem as necessárias explicações. Mas a escola cobra que ela saiba isso e se vire com perfeição e rapidez. (CAGLIARI, 2009, p. 130).

Porém, o que acontece é apontar apenas o professor de português como o único responsável pelos problemas de leitura apresentados pelos alunos, e, portanto, o único que deve buscar soluções para tais problemas. Logo, se “[...] a finalidade da Educação, em qualquer situação, sempre será a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho” (MACHADO, 2010) é função de todos os que dela fazem parte encontrar as melhores formas para conseguir essa finalidade. As competências leitora e escritora entram aqui como facilitadoras na compreensão desse universo.

Por isso, é extremamente necessário que o docente, em sua prática de sala de aula, e observando as dificuldades de leitura e escrita dos discentes, deixe em segundo plano conteúdos descontextualizados e trabalhe com foco nas habilidades que desenvolvam as competências do ato de ler e de escrever, afinal os estudos dos conteúdos do currículo dependem dessas duas competências.

2.2.1 A leitura e a escrita como ferramentas indispensáveis na continuação dos estudos conteudísticos nos anos finais do Ensino Fundamental

Estudar conteúdos do currículo apenas para cumprir com as exigências dos gestores escolares ou concluir o livro didático, sem compreender o que se lê ou sem conseguir escrever de forma contundente, parece não cumprir com os objetivos reais da Educação, tendo em vista que a leitura e a escrita são ferramentas indispensáveis para a continuação dos estudos que contemplam a grade curricular do Ensino Fundamental, principalmente já estando o aluno inserido nos anos finais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, inciso I, diz que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Porém, ainda são muitos os casos em que esse desenvolvimento demora a acontecer, prejudicando o aluno durante toda a sua passagem pela Educação Básica.

A leitura, na sua essência, é uma atividade individual, mas não deve ser usada apenas para avaliar a forma como se lê, se rápido ou devagar, se a pronúncia das palavras está correta, se está de acordo com a acentuação ou não. Isso tem acontecido constantemente nas aulas de Português de algumas escolas brasileiras. A leitura precisa ir muito além desses simples fatores, precisa partir da preocupação com a compreensão daquilo que se lê.

A aquisição da leitura está no alicerce da educação, pois é através dela que detemos das habilidades necessárias para compreendermos aquilo que está escrito, seja qual for o gênero com a qual nos deparamos. Diante disso, podemos dizer que a leitura deve estar inserida no processo de escolarização como fator primordial, afinal nos deparamos cotidianamente com inúmeras informações em que o uso da escrita é instrumento indispensável no repasse dessas ideias que, por sua vez, terão um enorme prejuízo na sua compreensão se o leitor apresentar dificuldades durante a realização da leitura.

Para que isso ocorra de forma a alcançar os objetivos é necessário traçar as finalidades da leitura executada em sala de aula. Os alunos precisam entender porque e para que “servem” as atividades de leitura que o professor solicita dele, para a partir daí criar um elo com as atividades e desenvolver através delas estratégias de leitura que o permitam entender o sentido do que está escrito.

Kleiman (2000, p.16) diz que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Essa dificuldade cresce com mais

notoriedade simplesmente porque uma grande parte dos alunos não consegue encontrar sentido na leitura, distanciando-a ainda mais do seu cotidiano escolar.

Se quando lemos atribuímos significados ao que está escrito, a leitura torna-se o elemento básico da escrita, transformando esse momento leitor-escritor num processo de interação. Porém, se não há uma leitura efetiva, não há também a compreensão, nem de textos curtos, muito menos dos conteúdos associados às diversas disciplinas do currículo, o que dificulta cada vez mais a continuidade no processo de escolarização do aluno. O leitor interage com o texto, se isso não acontece a leitura não se concretiza, prejudicando também os conhecimentos necessários à aprendizagem das demais áreas curriculares.

Para Kleiman (2000, pág. 16-17) “uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno”, já que este não vê finalidade no ensino de leitura, a não ser naquela que precisa ser memorizada somente para fazer as provas bimestrais. Segundo a autora, isso acontece porque “ninguém nunca desvendou para ele o verdadeiro significado da atividade”.

2.2.2 As estratégias para a formação do leitor proficiente

Usar estratégias para alcançar um objetivo nada mais é do que encontrar condições favoráveis para a sua realização em busca de resultados satisfatórios. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 36, inciso II, ressalta a necessidade de adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Diante disso, o professor é o principal responsável por pesquisar, planejar e aplicar estratégias que ajudem a desenvolver as competências e habilidades da vida escolar, principalmente na aquisição da leitura e da escrita, pilares do processo de ensino e aprendizagem.

Ultimamente, um dos elementos que mais chamam a atenção dos educadores brasileiros é a existência ainda persistente de analfabetismo funcional em séries avançadas da Educação Básica, onde o público-alvo já é adolescente. Com isso, torna-se cada vez mais necessário uma ênfase especial no processo do aprender a ler para que esses jovens sigam nas posteriores etapas do ensino, minimizando, assim, os prejuízos adquiridos com o decorrer de sua escolarização e oportunizando a formação dos mesmos não só como leitores, mas como leitores proficientes.

Nesse contexto, é importante citar os processos de leitura para mostrar que o ato de ler permitiu ao leitor deixar de ser um simples decodificador de significados para um criador de sentidos. Esses processos mostram o quanto o ser aprendente está em constante evolução. Moita Lopes (1996), apresenta linhas teóricas que tratam da leitura em três abordagens: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo.

Segundo Leffa (1999), na abordagem ascendente, as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página, há apenas a decodificação dos símbolos escritos, já na descendente o leitor se torna mais ativo e passa a construir sentidos a partir do que lê, relacionando ao seu conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, “o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade”. (LEFFA, 1996, p. 14). Aqui, já é evidente um avanço no processo como se dá a leitura, mas ainda não suficiente para descrevê-la quanto a sua função social. Por isso, surgiu a abordagem interativa.

Na abordagem interativa, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30). É preciso que autor e leitor se relacionem através da leitura, tornando-a uma ação comunicativa. Segundo Koch (2008), leitor e autor dialogam por meio do texto, que é um ambiente de interação entre os interlocutores.

Diante desse processo evolutivo da leitura, para que se formem leitores interativos, capazes de criar sentidos a partir do que leem, é indispensável a utilização de estratégias de leitura que auxiliem na reflexão crítica, que aliada ao conhecimento prévio ajudem no melhor desenvolvimento da competência leitora do aluno. Para Kleiman (2001), a utilização das estratégias de leitura é um importante recurso na formação do leitor proficiente, pois fazem dela uma atividade intencional.

Solé (1998) afirma que é necessário ensinar estratégias de compreensão para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa. Segundo a autora, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, por isso que as estratégias são importantes, porque elas contribuem para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Ensinar estratégias de compreensão leitora não é o mesmo que ensinar técnicas já que estas não devem ser consideradas um fim para o sistema de ensino da leitura, mas um meio para se alcançar a compreensão daquilo que se lê. É preciso perceber que as estratégias

possibilitam ao leitor escolher sempre o melhor caminho durante a realização das atividades propostas.

Quando o objetivo é compreender o que se lê, segundo Solé (1998) é necessário o uso das seguintes estratégias:

- compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- ativar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo em questão;
- dirigir a atenção às informações mais essenciais;
- avaliar a consistência do conteúdo e compará-lo ao conhecimento prévio;
- comparar continuamente se houve compreensão, parte por parte;
- elaborar e provar inferências de diversos tipos.

Diante disso, é relevante salientar que o processo de compreensão leitora deve ocorrer em todas as etapas de sua execução – antes, durante e depois da leitura –, já que assim o aluno torna-se um leitor proficiente, um construtor de significados, a partir das suas próprias visões das ideias lidas no texto. Kleiman (2000, pág. 51) revela que “a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis”.

Nessa perspectiva, o discente vai construindo o aprendizado ao se deparar com diversos tipos de textos, mas isso apenas torna-se possível quando o aluno passa a controlar de forma mais autônoma o domínio das estratégias, deixando de lado a dependência do professor enquanto controlador destas.

Collins e Smith (1980) propõem um ensino de estratégias de compreensão leitora em três etapas: na primeira, o professor serve de modelo para os alunos mediante a leitura; na segunda, o aluno participa fazendo uso de estratégias para responder perguntas feitas pelo professor; na terceira, o aluno realiza sozinho as atividades, que antes foram realizadas com ajuda do professor.

Por isso, Baumann (1990, p.141) afirma que “[...] quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no progresso dos alunos e esperam que estes aprendam”. Esse progresso geralmente ocorre através do uso de estratégias que visam à compreensão leitora sob a perspectiva de se obter os êxitos esperados de acordo com as execuções das tarefas, texto após texto, atividade após atividade, tudo de maneira contínua.

Quando o professor conhece e sabe aplicar estratégias em prol da alfabetização do aluno, consegue com mais contundência minimizar as dificuldades oriundas da não aquisição

da leitura e também da escrita durante o processo de desenvolvimento de ambas. Nessa condição, o alfabetizador das séries finais do ensino fundamental deixa de desenvolver nessas turmas o que foi apreendido anteriormente para voltar a trabalhar diretamente com a aquisição da leitura e da escrita propriamente ditas, o que retarda ainda mais o processo de ensino-aprendizagem por conta da faixa etária predominante e da série em que esses alunos estão inseridos.

Solé (1998) define alfabetização como sendo:

um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a 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 (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) [...]. (SOLÉ, 1998, p. 50).

Alfabetizar é muito mais do que decodificar, é a integração de todos os aspectos da linguagem na formação de leitores e escritores competentes. É por isso que nas primeiras etapas da aprendizagem leitura e escrita repercutem uma na outra, de forma mútua, mas não diferentes da aprendizagem de tantos outros processos. Sobre isso, Solé (1998, p. 65) revela que:

aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que era para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

Destaca-se aqui o papel do professor, pois os instrumentos, as metodologias, os tipos de texto, as atividades, partem de escolhas feitas por ele. Então, é um trabalho criterioso, pois será refletido na aquisição, ou não, da leitura e da escrita.

2.2.3 A atividade processual da escrita: escrever, revisar e refazer

Primeiramente, o processo de escrita deve ser tratado como parte de um contexto onde o uso vá além do simples ato de copiar textos, frases, ditados, enfim, atividades mecânicas e repetitivas sob o olhar de quem escreve muito, escreve bem. Afinal, escrever de forma coerente requer muito mais do que simplesmente repetir aquilo que o outro já escreveu. Tendo em vista que fazer o aluno escrever bem é um dos principais objetivos da escola, é preciso

tornar essa atividade mais prazerosa, dinâmica e libertar o aluno para criar o que ele tem em mente como ser atuante na comunidade escolar, a partir do que ele conhece de fato, do que circula ao seu redor.

A inserção do aluno do mundo da escrita acontece com muito treinamento, mas não apenas com a simples repetição de palavras soltas ou textos cansativos, e sim com a liberdade de produzir textos próprios, revisar e refazer, refletindo sobre o processo da escrita ao longo de sua execução.

A verdade é que a aquisição da escrita exige saberes específicos, que precisam ser orientados, daí a importância ainda mais enfática da escola no processo de escolarização. Porém, para que esse processo ocorra de forma contínua e eficaz é necessário apresentar ao aluno diversificados tipos de textos, dos mais variados gêneros, com assuntos que prendam a atenção, construindo, desse modo, situações reais de leitura e, conseqüentemente, de produção textual. Nesse contexto, o professor cria oportunidades múltiplas de leitura que estimularão também no desenvolvimento de atividades de escrita.

Essas atividades de escrita propostas pelo professor não podem transformar-se apenas em meros meios para avaliar os aspectos gramaticais e de convenção da escrita. O professor deve orientar e esperar do aluno uma apresentação de ideias, informações, sentimentos, através do que ele cria na mente, processando o que escuta ou lê, e quer dizer por meio das palavras no papel.

Acerca desse fato, Antunes (2003) afirma que ter o que dizer é, portanto, condição prévia para o êxito da atividade de escrever. É importante que tudo aquilo que o aluno expressa no processo da escrita seja levado em consideração na avaliação feita pelo professor, afinal quem escreve, escreve para um leitor, fazendo desta uma atividade interativa e não isolada.

Sobre isso, Antunes (2003) revela que a escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Vista como atividade processual, a escrita deve proporcionar ao aluno momentos de monitoramento da própria criação textual de cada um, partindo do se cria inicialmente de forma direta com a intervenção do professor até aquelas que eles produzem e analisam sozinhos ao revisar para após esse momento, refazer. Assim, o aluno terá a oportunidade de mostrar além a aprendizagem do código escrito toda a sua espontaneidade criativa enquanto aprendente de língua materna.

Dentro dessa perspectiva, aparece com destaque a proposta de produção escrita de Calkins (1989) que sugere atividades iniciais de escrita a partir de textos que os alunos conheçam e sejam realizadas sucessivas revisões e refações com a participação conjunta dos colegas na leitura para que, desse modo, os equívocos sejam identificados e modificados a fim de tornar as informações mais explícitas. Esse sistema proposto por Calkins (1989) em quatro estágios denominados planejamento, rascunho, reescritura e acabamento ou edição, deve ser incorporado ao cotidiano do aluno, que, por sua vez, produzirá textos interagindo com outros textos à sua disposição e com outros sujeitos escritores.

Não se pode ensinar a escrever a quem não escreve, essa é uma atividade que precisa de prática rotineiramente para que se alcance os resultados esperados. Portanto, é necessário desenvolver a escrita na sala de aula para que se conquiste a cada etapa, a cada estágio da produção escrita, experientes produtores de textos, dos mais variados tipos e gêneros.

Sobre essa multiplicidade de textos que devem estar presentes na sala de aula, Marinho (1998) destaca que:

a necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação. (MARINHO, 1998, pág. 77).

Quadro 1 – Estágios da Proposta de Calkins para o trabalho com a Escrita

1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio	4º Estágio
PLANEJAMENTO (Elaborado com o auxílio do professor)	RASCUNHO (produção própria do aluno)	REESCRITURA (Produção própria do aluno com pouca interferência do professor)	EDIÇÃO (Normatizado pelo professor)

Fonte: Calkins, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito* [Tradução de Deise Batista]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Calkins (1989) revela que todo escritor passa por esses estágios, mesmo aqueles que escrevem uma simples carta para um amigo. Porém, alguns passam mais tempo em determinados estágios do que outros. Consideramos que o mais importante e fundamental dos estágios apontados pela autora é a reescritura do texto, pois nesse momento revelam-se todas as dificuldades que o aluno ainda enfrenta ao escrever. Cabe ao professor o papel de leitor

crítico, que apontará onde o texto deve ser melhorado, afinal ninguém melhor do que o leitor, para quem se escreve, para revelar as incoerências da produção escrita.

Portanto, as atividades de reescritura, assim como as demais, precisam ser individuais, em função da necessidade de cada um, dinâmicas e desafiadoras, para prender a atenção do aluno, sequenciais, partindo do mais simples para o mais complexo, e significativas, para que o aluno compreenda e se interesse em participar.

Para obter sucesso e conseguir minimizar as dificuldades encontradas na aquisição da leitura e da escrita nas séries finais do ensino fundamental, mais precisamente na turma em estudo, é primordial que o professor reavalie também os seus procedimentos metodológicos utilizados e busque fazer a união deles com os conceitos estudados, tornando, assim, o processo de ensino aprendizagem por ele adotado coerente com a realidade dos alunos, principal foco do trabalho docente.

2.3 A importância da formação e atuação docente no ensino de Língua Materna

Infelizmente, ainda é comum nas escolas brasileiras encontrarmos profissionais atuando na prática docente sem nenhuma formação superior ou fora da sua área de formação específica. Ao nos depararmos com essa situação na escola onde esse trabalho aconteceu, a nossa preocupação cresceu consideravelmente, tendo em vista a situação vivida pelos sujeitos participantes da pesquisa no que remete à aquisição dos dois pilares que estão na base, no alicerce da educação: a leitura e a escrita.

A docência nunca foi uma tarefa fácil, porém torna-se ainda mais difícil quando não se conquista uma estrutura acadêmica para executá-la de forma devida. Ensinar Língua Materna, assim como qualquer outra disciplina, requer do professor o domínio de determinadas habilidades que proporcionarão o pleno desenvolvimento das atividades em sala de aula, cujo objetivo é sempre fazer com que o aluno compreenda e aprenda.

É notório que as pessoas que hoje atuam na docência sem formação para o fazer, mesmo que estudem para ministrar uma aula, enfrentam sérias dificuldades norteadas pela insegurança ao aplicar aquilo com a qual não vivenciou o suficiente para ensinar.

Levando em consideração que o ensino é uma atividade onde os sujeitos envolvidos agem uns sobre os outros, significa que as decisões também afetam mutuamente. Então, é de suma importância que o professor esteja preparado para enfrentar as diversas situações que surgem na sala de aula, às vezes de forma mais do que inesperada, para tal a formação acadêmica é um dos fatores que contribuem.

A verdade é que não se pode mais admitir, em pleno século XXI, onde busca-se constantemente a melhoria do ensino, que um profissional do magistério seja alguém que não detenha de formação acadêmica específica para a área ou simplesmente alguém que acabou de sair do Ensino Médio ou ainda alguém que se formou para ensinar Geografia e ensina Língua Portuguesa.

A importância da formação do professor para um trabalho de sucesso com a leitura e a escrita é inquestionável, por isso enfatizamos esse aspecto. Além disso, é importante salientar que para alcançar esse sucesso o professor seja também um leitor proficiente e um experiente produtor de textos, não apenas por obrigatoriedade, mas sim pelo prazer de fazê-los. Bortone e Martins (2008) refletem sobre isso, embasando ainda mais os aspectos apontados:

o professor não leitor provavelmente terá dificuldade em ler e compreender reflexivamente os textos que circulam diariamente no contexto social, especialmente se ele não produzir habitualmente textos escritos: certamente estará distante dos diferentes processos de desenvolvimento da escrita e de aprimoramento do poder reflexivo sobre a própria língua. (BORTONE; MARTINS, 2008, p.82).

Nesse contexto, se nem o professor tem o hábito de ler e escrever, torna-se mais difícil ainda criar no aluno esse hábito, afinal o professor é visto pelo aluno como um exemplo a ser seguido.

2.3.1 As metodologias e suas implicações na aquisição da aprendizagem

Não há um método pronto, acabado, que proporcione ao professor aplicá-lo sabendo que o resultado positivo virá logo. Mas, existem diversas formas que podem ser adotados pelo docente para criar na sala de aula um ambiente de leitura e escrita agradável, que seja significativo para a aprendizagem do aluno.

Outro grande desafio dos profissionais do magistério é usar metodologias diversificadas, que consigam inserir o aluno no universo da aula. O que alguns estudiosos discutem bastante hoje em dia é a insistência do uso do livro didático como único recurso de ensino na sala de aula, pois ele aparece como o material mais recorrente também da professora regente da turma pesquisada neste trabalho.

Tabela 1 – Recursos usados nas aulas de Língua Portuguesa do 7º Ano

Recursos	Raramente	Às vezes	Sempre/quase sempre
Livro didático	-	-	X
Jornais/revistas	-	X	-
Livros paradidáticos/gibis	X	-	-
Projetor	X	-	-
Filmes/documentários	X	-	-
<i>Softwares</i> educativos	X	-	-
Cópias de textos/atividades	-	X	-
Atividades copiadas no quadro	-	-	X

Fonte: Entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 7º ano – Icó-CE – 2016

Para Pietri (2009, p. 34) “o professor é o mais importante mediador entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, pois é ele quem decide, afinal, que material utilizar em suas atividades de ensino”. Portanto, é responsabilidade do professor adequar as metodologias mais propícias à realidade de sua turma para que os objetivos definidos no seu planejamento sejam verdadeiramente alcançados.

Os materiais didáticos são ferramentas indispensáveis na aplicação dos métodos, pois segundo Pietri (2009, p. 34) “os materiais didáticos realizam, portanto, a mediação entre o que é estabelecido oficialmente como conteúdo programático para determinada disciplina, e as atividades a serem realizadas em sala de aula”. Isso fortalece ainda mais o papel do professor enquanto mediador desses recursos.

Nitidamente, o livro didático e as atividades copiadas no quadro são os recursos mais utilizados, evidenciando, assim, o fracasso na escolha de materiais diversificados. Seguir apenas o conteúdo sequencial do livro didático pode comprometer, e muito, a efetiva permanência e participação do aluno nas aulas, pois as torna cansativas e desanimadoras. É preciso usar o livro didático abordando as estratégias que podem ser utilizadas a partir das atividades nele contidas.

Para Pietri, o livro didático pode se tornar mais interessante e aponta dois motivos para que isso aconteça:

primeiro, porque oferece uma coletânea de textos, ainda que, por vezes, fragmentados com base em estratégias de facilitação; segundo, porque as questões apresentadas para o texto lido, e as atividades propostas a partir da leitura realizada, podem funcionar como ponto de partida para as discussões

a serem desenvolvidas, podendo elas mesmas ser colocadas em discussão e, nesse sentido, as próprias atividades propostas pelo livro didático compõem, como ponto de partida – nunca de chegada –, o material de leitura que será utilizado em sala de aula. (PIETRI, 2009, p. 85).

Os materiais cujo uso é apontado com menos frequência podem dar um suporte significativo na aprendizagem. Livros paradidáticos apropriados para a série, por exemplo, já que vimos que a escola possui um bom acervo, mas que comprovadamente não é acionado como deveria.

Sobre o uso desses materiais, Solé (1998, p. 98) diz que “para formar bons leitores, todos esses usos devem ser fomentados na escola, em atividades significativas de leitura”. A autora ainda enumera algumas tarefas realizadas em determinadas escolas que cumprem os requisitos de variedade e relevância, que são:

- trabalhar com jornais na sala de aula;
- revisar as redações realizadas;
- consultar diversas obras para uma pequena pesquisa;
- organizar uma sessão de leitura de poesia;
- ler um texto em silêncio e compartilhar as dúvidas e perguntas suscitadas por eles;
- realizar alguma tarefa a partir de instruções;
- incentivar a escolha de livros de uma biblioteca ou de um cantinho de leitura;
- perguntar às crianças que objetivos perseguem com a leitura de um determinado texto.

A escolha do livro didático como ferramenta primordial na sala de aula se reflete em outra ação que tem se tornando o principal, por vezes o único, objetivo das tarefas de leitura que é simplesmente responder a um questionário sobre o texto, denominado “interpretação de texto” ou “estudo de texto”, mas que na verdade revela apenas um estudo dos padrões gramaticais.

Por isso que, segundo Kleiman (2000, p. 20) as práticas de leitura restritas ao livro didático são atividades de decodificação que em nada mudam a visão de mundo do aluno e completa dizendo que “essa atividade passa por leitura, quando a verificação da compreensão, também chamada, no livro didático, de ‘interpretação’, exige apenas que o aluno responda perguntas sobre informação que está expressa no texto”.

O professor precisa de fato transformar o aluno em um leitor capaz de identificar os objetivos nas leituras que lhes interessem, apresentando tanto uma considerável variação de texto quanto empregando recursos e métodos que se adequem ao seu público-alvo. Por isso, Solé (1998, p. 100) afirma que:

uma visão ampla de leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la. (SOLE, 1998, p.100).

Durante a realização de uma entrevista informal com a professora da turma pesquisada, percebemos a aflição dela por ser a primeira vez que leciona Língua Portuguesa em séries finais do Ensino Fundamental, até então a experiência dela era com turmas de Educação Infantil. Esse fato aumenta cada vez mais os desafios de uma educação pautada no que rege o ensino de Língua Materna. Esses desafios incluem também as formas como as atividades são aplicadas na busca do aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Tabela 2 - Práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula

Atividade	Raramente	Às vezes	Sempre/quase sempre
Atividade/trabalho para casa	-	X	-
Correção das atividades aplicadas	-	-	X
Atividades em equipes	-	X	-
Ditados ou cópias de textos do livro	X	-	-
Debates (estímulo à argumentação)	-	X	-
Produção própria de texto escrito	-	X	-
Leitura em voz alta	-	-	X
Predição do texto	-	-	X
Inferências durante ou depois do texto lido	-	X	-

Fonte: Entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 7º ano B – Icó-CE – 2016

As práticas utilizadas pela professora mostram um frágil planejamento pedagógico que, por sua vez, é marcado pela pouca frequência na realização de determinadas atividades essenciais à aprendizagem, como é o caso da produção própria de texto escrito por parte do aluno.

Outro fato primordial que dificulta a preparação das atividades é a grande disparidade de compreensão leitora e escritora existente entre os alunos da turma do 7º ano B. Como vimos, apenas 5 dos alunos da turma conseguem compreender o que leem e 7 sabem de fato o que estão escrevendo, o que causa um desconforto para o professor no encaminhamento das atividades, já que o esperado seria que todos os alunos já não demonstrassem significativas

dificuldades de leitura e escrita, e sim que a maioria deles estivesse apta a acompanhar os conteúdos destinados às séries finais do Ensino Fundamental. Porém, o que acontece é que boa parte dos alunos se encontra em processo de alfabetização.

Tabela 3 – Atividades realizadas com os alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita

Ações	Raramente	Às vezes	Sempre/quase sempre
Atividades diferenciadas com foco na dificuldade do aluno	X	-	-
Uso de recursos de alfabetização e letramento (jogos educativos)	X	-	-
Solicitação da interferência da Coordenação Pedagógica para sanar a situação	-	-	X
Monitoria com o auxílio dos alunos de melhor desenvoltura na leitura e na escrita em apoio aos demais	X	-	-
Incentivo à leitura de livros da biblioteca	-	X	-

Fonte: Entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa do 7º ano – Icó-CE – 2016

A não aplicação de atividades diversificadas na tentativa de minimizar as dificuldades que assolam um número considerável de alunos contribuirá para a perpetuação dessas dificuldades ao longo da caminhada escolar, trazendo com o passar do tempo um notório e preocupante retrocesso, deixando marcas que serão levadas para a vida em sociedade.

É importante lembrar o quanto o professor de Língua Portuguesa é cobrado pela aprendizagem da leitura e da escrita como se ele fosse o único que deve se preocupar com tais aspectos. A comunidade escolar precisa estar ciente de que a aprendizagem de leitura e escrita está presente em todas as disciplinas do currículo, afinal como estudar os conteúdos de cada uma sem, ao menos, entender o que está escrito?

Acerca desse fato, Kleiman (1999, p. 127) revela que “deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. (...) ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos”. Isso nos mostra que sobrecarregar apenas o professor de português não é a forma mais correta de

tratar a aquisição leitora e escritora. Normalmente, essa problemática afeta a todos os professores, de todas as disciplinas, pois o desenvolvimento da escola como um todo passa por esses dois pilares, por isso é preciso que ambos ocorram de maneira processual e eficaz envolvendo todo o currículo.

Resumindo, Pietri (2009, p. 86) nos chama a atenção para a condução das aulas de leitura, revelando que:

a elaboração de uma aula de leitura exige então que o professor seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade. Assim, não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referência a outros textos. Não é possível considerar uma aula de leitura que se esgote no tempo de uma aula.

2.3.2 A eficácia de Softwares educativos como métodos pedagógicos: o programa Luz do Saber Infantil

Com o intuito de apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, os PCN de Língua Portuguesa (1998) defendem a utilização das diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Para tanto, é necessário que o aluno desenvolva as competências e habilidades de sua faixa etária no tempo adequado.

De acordo com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, o processo educativo deve assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Porém, antes de sua implantação isso não ocorria de fato em boa parte das escolas brasileiras, causando um grave problema de alfabetização e letramento entre os alunos que chegavam aos anos finais do ensino fundamental, onde por diversas vezes os alunos ficavam retidos.

Diante dessa problemática, surgem várias formas de ensinar a língua materna com uma visão do alfabetizar letrando, ou seja, a ação de ensinar e de aprender a leitura e a escrita frente às práticas sociais, afinal, segundo Kleiman (2005, p. 14) “a alfabetização (em qualquer

de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ele é necessário para que alguém seja plenamente letrada, mas não é o suficiente”.

Nesse contexto surge a ideia de aliar o ensino da língua portuguesa ao uso da tecnologia, buscando, dessa forma, prender ainda mais a atenção do aluno. Já que Libâneo (2006) acredita que o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem.

As TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação - aparecem como um novo recurso para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Recebem essa denominação os procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial, desenvolvidos gradualmente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos de 1990 do século passado (RAMOS, 2008).

O *software* Luz do Saber Infantil apresenta-se como um desses recursos, pois ele auxilia na alfabetização através da tecnologia e traz benefícios ao desenvolvimento dos discentes frente às dificuldades de aquisição da língua materna.

Tendo como referência as contribuições sobre a aquisição do código linguístico das estudiosas Ferreiro e Teberosky (1986) e ainda as contribuições do educador Paulo Freire com o seu método mundialmente conhecido de alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, 2003). Freire desenvolveu um método que associa alfabetização com um processo de conscientização sustentado por uma filosofia educacional que possibilita muito mais que o processo de aquisição dos instrumentos de leitura e escrita.

Assim, torna-se necessário apresentar a composição modular do *software* Luz do Saber Infantil (CAMPOS; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2010).

Estruturalmente, o *software* Luz do Saber Infantil está dividido em cinco módulos (ou menus) interdependentes, a saber: Começar; Ler; Escrever; Karaokê e Professor.

O primeiro dos módulos, o Começar, objetiva colocar a criança em contato com o instrumento computador, para que ela se familiarize e assim possa avançar no uso da máquina nos módulos seguintes.

O segundo módulo, denominado Ler, procura potencializar o processo inicial de alfabetização pelo qual o aluno está passando.

No terceiro módulo, o Escrever, o aluno tem a possibilidade de produzir cartões postais, gibis, jornais e editar textos de acordo com a proposta desenvolvida por seu professor.

O quarto módulo, o Karaokê, disponibiliza 6 músicas, baseado nessas músicas, o professor pode retirar palavras, frases, letras, sílabas e trabalhar esses conceitos, assim como

discutir a própria letra de cada canção, suscitando questões de debate, procurando ouvir desses alunos o seu posicionamento, o que pensam, se se identificam com as letras, se as entendem, etc.

Diante dessa apresentação de Campos, Nascimento e Oliveira (2010) dos módulos do programa Luz do Saber Infantil, fica perceptível que podem as atividades propostas pelo projeto serem utilizadas, bem como nas metodologias de aplicação, tendo como alvo os alunos do 7º ano do ensino fundamental, já que o mesmo destina-se a alunos das séries iniciais, embora muitos destes ainda apresentem dificuldades de nível silábico que segundo Ferreira e Teberosky (1986).

Nesse nível existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílabo é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente). A criança escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílabo é necessário apenas uma letra. Costuma usar somente as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas para eles em uma palavra, não pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo “não legível”. Nesse nível, a criança já começa a acrescentar letras na primeira sílabo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 182)

As autoras dizem ainda que nesse nível deveriam estar crianças com 5 ou 6 anos de uma escola municipal, sendo que na Escola Monsenhor José Camurça, espaço onde esse trabalho será aplicado, há alunos entre 11 e 13 anos nesse nível da escrita. Por isso, essa problemática aparece como determinante na realização dessa análise sobre a eficácia do *software* educativo Luz do Saber Infantil como método pedagógico na alfabetização e letramento dos alunos inseridos em uma das turmas dos anos finais do ensino fundamental, o 7º ano, já que estes deveriam estar em um nível muito mais avançado, de acordo com a série que frequentam.

Portanto, a partir do exposto acredita-se que uma integração entre as práticas do letramento e da alfabetização através do trabalho com o *software* Luz do Saber Infantil, trará para os alunos envolvidos na pesquisa uma aprendizagem significativa, pautada na reflexão da construção e do uso da língua tanto na escola, quanto na sociedade letrada em que se encontram inseridos, podendo assim avançar nas séries seguintes sem se sentirem analfabetos diante do incrível mundo das letras.

2.4 Coleta de dados e instrumentos da pesquisa

Durante a coleta dos dados, buscando obter informações mais detalhadas sobre a realidade da escola, realizamos entrevistas com a professora de língua portuguesa da turma pesquisada, a diretora da escola e a secretaria escolar. Após a realização das entrevistas, optaremos por trabalhar com dois grupos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, alunos e professora.

Gil (2008) explica que coleta de dados compreende o conjunto de informações que serão coletadas. Daí a sua importância, já que a partir dela o pesquisador busca respostas para os questionamentos levantados ao longo da pesquisa em comparação com as teorias propostas por especialistas envolvendo a temática estudada.

Essas informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho foram colhidas através de várias formas determinantes de pesquisas e delineamentos: a bibliográfica, a documental, a experimental, a ação, a participante, além do estudo de caso.

Durante a investigação, também foram realizadas entrevistas, rodas de conversas com os discentes, observação das aulas, atividades diagnósticas e sequenciais. Dentre as metodologias usadas na investigação, a primeira foi a entrevista, que para Gil (2008, p. 118) “possibilita a obtenção de um maior número de respostas; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”. Por isso, serão realizadas entrevistas informais com a comunidade escolar, sendo através delas possível conhecer informações detalhadas sobre o funcionamento das atividades escolares.

Quanto ao método da observação, segundo Prodanov e Freitas (2013) é proveitosa para obtenção de informações e porque nos possibilita constatar um comportamento. Ao participar das aulas o pesquisador passa a sentir-se parte integrante da turma, vivenciando de perto as aflições da professora, as angústias dos alunos que querem aprender em confronto com o desinteresse daqueles que não apresentam perspectiva em gostar dos estudos. Identificando, assim, os diversos comportamentos em uma mesma sala de aula. Esses comportamentos serão registrados, a fim de serem analisados ao longo da busca por explicações sobre o andamento, ou não, da aprendizagem.

Para desenvolver essa proposta de trabalho acadêmico, foi escolhida a escola municipal Monsenhor José Camurça, localizada no distrito de Lima Campos, Icó, Ceará, que está em funcionamento desde o ano de 1968. Atualmente, na escola funcionam turmas regulares da educação básica de 1º a 9º anos, nos turnos matutino e vespertino. Atendendo

399 alunos, conta em sua estrutura física com 10 salas de aula, 3 banheiros, 1 pátio, 1 biblioteca, 1 sala de professores, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 quadra poliesportiva, 1 laboratório de informática, com 10 computadores e 1 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, essa última não está disponível para atendimento aos alunos, além disso não há refeitório, o que faz com que os alunos se alimentem sentados no chão dos corredores ou do pátio, e a biblioteca é pouco frequentada. Essa identificação foi permitida pela gestão da escola e devidamente documentada.

O núcleo gestor é composto por 1 diretora, 1 coordenadora escolar, 1 coordenador pedagógico e 2 secretárias. Destes, apenas a coordenadora escolar ainda não é graduada. O coordenador pedagógico, graduado e especialista em Língua Portuguesa, acompanha os planejamentos durante a semana, que se resumem, na maioria das vezes, a conversas informais, restritos apenas a questões de indisciplina, elaboração de provas e preenchimento de instrumentais, onde cada professor faz seu trabalho de forma isolada, não tendo, portanto, encontros por área de atuação. É perceptível a necessidade de melhorias no acompanhamento pedagógico da escola para torná-la mais preparada para atender seus alunos. A escola é a única na comunidade que oferece Ensino Fundamental I e II.

Vale ressaltar que somente no ano de 2016 os docentes da escola foram contemplados com 1/3 da carga horária para planejamento didático das aulas e isso só foi possível porque quase todo o corpo docente é pertencente ao quadro efetivo do município, tendo em vista que, se surgisse a necessidade de contratação de pessoal, o mesmo não seria realizado, devido a questões que perpassam os limites da Educação e adentram em questões meramente político-partidárias.

Quanto ao perfil, a grande maioria dos professores são do sexo feminino, há na escola apenas 2 professores do sexo masculino, tendo todos eles experiência de mais de 7 anos de magistério.

Tabela 4 – Nível de escolaridade do Núcleo Gestor

Nível	Quantidade de Profissionais
Ensino Médio	1
Graduação em qualquer área	4
Especialização em Gestão Escolar	1
Especialização em qualquer outra área	2

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE – 2016

A equipe de professores é constituída por 25 profissionais, destes 22 são graduados e 3 possuem o nível médio, mas nem todos os graduados atuam na sua área de formação acadêmica. A equipe de funcionários é formada por 7 auxiliares de serviços gerais, 4 merendeiras, 2 agentes administrativos e 2 vigias. Tanto os professores quanto os funcionários acima descritos fazem parte do quadro efetivo da prefeitura municipal de Icó.

Tabela 5 – Nível de escolaridade dos docentes

Nível	Quantidade de Docentes
Ensino Médio	3
Graduação em Letras	6
Graduação em Pedagogia	7
Graduação em Geografia	3
Graduação em História	1
Graduação em Matemática	1
Especialização em Psicopedagogia	1
Especialização em duas áreas distintas	7

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE – 2016

Para a execução do trabalho pedagógico a escola dispõe de um vasto acervo de paradidáticos, mas ainda disponibiliza poucos recursos tecnológicos para os professores. Há apenas equipamentos como: 1 projetor multimídia, infelizmente com defeito, 2 aparelhos de som, 1 aparelho de televisão, 1 aparelho de DVD, 2 caixas de som, 1 câmera fotográfica, 1 computador para uso da secretaria, 2 notebooks, sendo 1 do AEE e o outro para trabalhos da secretaria, e 3 impressoras.

As necessidades dessa instituição de ensino, as características da clientela que ela frequenta e da comunidade em que ela se localiza, bem como a proximidade com os sujeitos integrantes dessa comunidade, são fatores determinantes para a escolha da investigação acerca dessa temática, já que a pesquisadora trabalha na escola onde a pesquisa se passa e conhece a realidade vivenciada no cotidiano escolar. Isso, provavelmente, contribuirá para uma investigação e uma intervenção bem desenvolvidas, buscando o sucesso do trabalho proposto.

Segundo a gestora da escola, a instituição sempre procura atuar de forma democrática, firmando compromisso e buscando parcerias junto à comunidade para a melhoria da escola. A escola está sempre aberta ao diálogo com os pais e a comunidade em geral, atendendo aos princípios do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), que passa por um processo de

reelaboração em 2016, sob a orientação da Secretaria Municipal da Educação e com a participação de representantes da comunidade escolar e local, a partir de documento norteador do Conselho Estadual de Educação. Portanto, missão, ações, objetivos traçados, projetos e instrumentais que envolvem a escola constarão na nova versão do PPP.

Mesmo ainda em reformulação, de acordo com o documento mais antigo do PPP, a escola sempre buscou em meio às dificuldades assegurar a igualdade de acesso, a permanência e o sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar, visando ofertar um ensino de qualidade, participativo e que envolva a comunidade, socializando e desenvolvendo ações que preparem o educando para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

Tabela 6 – Base documental dos docentes para planejamento didático das aulas

Documentos norteadores	Quantidade de docentes que utilizam (em percentual)
Projeto Político-Pedagógico	5%
Parâmetros Curriculares Nacionais	30%
Manual do Professor, componente do livro didático	100%
Plano de Curso	100%

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE – 2016

O público-alvo desse trabalho será a turma do 7º ano “B” do ensino fundamental, do turno vespertino, composta por 22 alunos, sendo 7 meninas e 15 meninos, destes 50% dos alunos encontram-se com idade entre 15 e 18 anos, já ultrapassando a faixa etária apropriada para cursar essa série e ainda apresentando sérias dificuldades na aprendizagem da língua Portuguesa, o que torna cada vez mais preocupante a situação, já que de acordo com a orientação do artigo 1º do Ministério da Educação - MEC - (2012), “o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental”.

Alguns dos sujeitos da pesquisa já participaram na própria instituição de ensino do Programa Mais Educação – um programa do governo federal em que o aluno permanece na escola por 3 horas a mais além do turno regular – no caso da escola Monsenhor José Camurça essas 3 horas correspondem ao horário de almoço, entre 10h00min e 13h00min. Nesse período podem ser oferecidas diversas atividades, inclusive as de reforço escolar, porém, na

maioria das vezes, as atividades são relacionadas às práticas esportivas e ao estudo do teatro e da dança, pois estas atraem mais a atenção e a frequência dos alunos.

A maior parte da turma, cerca de 80%, tem como pais pescadores e agricultores, e as mães são domésticas, moram nos bairros periféricos da comunidade e é contemplada com o programa do Governo Federal Bolsa Família, direcionado às famílias em situação de pobreza no Brasil. Essas famílias raramente comparecem à escola e, provavelmente, por terem uma formação escolar incompleta não acompanham os filhos nas atividades escolares, o que aumenta cada vez mais a responsabilidade da escola, que passa a assumir também o papel da família, precisando, assim, buscar métodos ainda mais eficientes para despertar nos alunos o prazer pelo aprender.

Sobre tal fato, Cortesão (1999, p. 4) destaca que poderá também ter influência o tipo de socialização que as crianças têm na família, no bairro e no grupo de pares com quem brincam diariamente, destacando o fato de que:

se os pais são analfabetos ou quase não compreendem a importância da escola, muito menos o que se passa dentro desta, e estão distantes de ajudarem seus filhos a executarem o que é pedido pela escola, é compreensível que eles não sejam bons alunos.

Tabela 7 – Nível de escolaridade dos pais dos discentes

Nível	Quantidade (em percentual)
Ensino Médio	10%
Ensino Fundamental	20%
Ensino Fundamental Incompleto	60%
Nunca frequentou a escola	10%

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE - 2016

Segundo a professora de Língua Portuguesa da turma, há entre os discentes apenas 7 que apresentam leitura e escrita fluentes e desenvoltura quanto ao letramento, os demais enquadram-se num baixo nível de aprendizagem, muitos ainda com nível de escrita silábico-alfabético, de acordo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) que diz que a evolução da escrita percorre cinco níveis, e nesse nível, que corresponde ao quarto deles, a criança passa da hipótese silábica para a alfabética, ou seja, há um conflito entre a quantidade de letras utilizadas na sua escrita e a quantidade de letras propostas pelo meio social.

Essa constatação se evidenciou ainda mais após a aplicação de um instrumental realizada no primeiro semestre do ano letivo a fim de diagnosticar o grau de evolução da aprendizagem em cada turma. Percebemos, assim, a disparidade nos níveis de conhecimento e aprendizagem de língua materna na referida turma, fato primordial que motivou a realização desse trabalho.

Quadro 2 – Situação de leitura e escrita dos alunos do 7º ano B

Série	Número de alunos	LEITURA				NÍVEIS DE ESCRITA				
		Lê com fluência textos	Lê sem fluência textos	Não lê	Compreende o que lê	Escreve relacionando ideias	Escreve sem relacionar as ideias	Domina a ortografia	Não apresenta domínio da	Não escreve
7º B	22	7	11	4	5	7	9	2	17	3

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE - 2016

Além de tudo, percebemos ainda ausência de sentidos e significados para o estudo, principalmente porque a maioria dos alunos parece não ter planos para um futuro promissor, não compreendendo, portanto, a importância da Educação para as suas vidas na construção da cidadania e da carreira profissional. Alguns sujeitos apresentam comportamentos indisciplinados, atrapalhando corriqueiramente as aulas, chegando, muitas vezes, a desrespeitar colegas, professores, coordenadores e também funcionários dos setores da escola.

Tabela 8 – Atividades praticadas pelos alunos fora do ambiente escolar

Atividade	Quantidade de Discentes (em percentual)
Ler livros, revistas,	10%
Navega em sites da internet para pesquisar	20%
Usa a internet para acessar redes sociais	45%
Assiste filmes, jornais, séries	15%
Escreve qualquer tipo de texto	10%

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE - 2016

Diante desses aspectos, nota-se que o 7º ano “B” da escola Monsenhor José Camurça é visto pelos docentes como o mais problemático da escola, onde estão os alunos mais conflituosos, tanto no que atinge a disciplina quanto no que atinge a aprendizagem. Essas características envolvendo a maioria dos alunos chama a atenção para o processo de formação da turma. *Afinal, que fatores foram considerados na escolha desses discentes para integrarem o mesmo grupo?*

Esse questionamento foi feito à diretora da escola em entrevista realizada durante a pesquisa, cuja resposta surpreendentemente não apontou nenhum critério para a organização dessa turma. Segundo ela, a escolha foi feita de forma aleatória. Porém, é preciso entender os impactos que essa escolha tem no trabalho do professor e no desempenho dos alunos.

É importante a reflexão sobre o significado e as consequências advindas dos critérios utilizados para a composição das turmas, pois, tanto o ensino como a aprendizagem são processos que ocorrem em um contexto social, escolar, coletivo, principalmente na sala de aula. (BERNARDO, 2010, p. 2).

É praticamente impossível avaliarmos as formas de organização de turmas sem observarmos características como a idade dos alunos, os fatores econômicos, o meio social e até mesmo os aspectos familiares. Para muitos pesquisadores, pequenas diferenças existentes entre os discentes de uma mesma série acabam se tornando diferenças bem mais amplas no que corresponde ao grupo, causando problemas para o processo ensino-aprendizagem.

É importante discutir as consequências para as escolas do impacto das turmas no desempenho dos alunos. O efeito do contexto das salas de aula é um dos temas privilegiados na pesquisa sobre o efeito-escola, porque em geral há muito maior variação no nível das salas de aula do que no nível das escolas. As diferenças entre as turmas podem ter relação com o número de alunos, com o conteúdo curricular ou com os critérios para a composição do grupo (por nível de conhecimento acadêmico, origem social ou por outros fatores), bem como as características dos professores (formação, experiência, habilidade etc.). Mas são as variáveis associadas à estrutura social da sala de aula, resultantes dos critérios adotados pela escola ou pelo sistema educacional para formar as turmas, as que mais explicam a variabilidade entre as turmas. (CREMMERS e JONAG, 2002; HALLINAN, 1994; LAMB e FULLANTON, 2002 apud ALVES; SOARES, 2009)

Quanto à professora regente da turma, uma das preocupações relacionadas a ela, é que a mesma possui licenciatura plena em geografia e, ela afirmou, que só passou a ensinar língua portuguesa para completar a quantidade de aulas necessárias a sua carga horária de 40 horas semanais depois que a Secretaria Municipal de Educação implantou a ampliação definitiva de carga horária para mais de 300 professores que detinham de apenas 20 horas semanais.

Desse modo, assim como ela, vários outros professores, inclusive da escola em ênfase, tiveram que assumir aulas fora de suas áreas de formação, o que pode contribuir para um grau ainda maior de dificuldade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 9 – Jornada de trabalho semanal como docente da escola

Carga horária semanal	Quantidade de Docentes
20 horas	6
40 horas	19

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE – 2016

Como é perceptível, a grande maioria dos docentes tem 40 horas semanais em sala de aula, mas infelizmente nem todos possuem lotação dessa carga horária nessa escola, alguns tiveram que procurar lotação em outra instituição de ensino.

Outro agravante é o fato de lecionar uma disciplina escolar para a qual não foi habilitada na graduação, isso atrapalha ainda mais a realização de um trabalho com foco na verdadeira aprendizagem de Língua Materna, pois as aulas acabam permanecendo na mesmice, com métodos considerados ultrapassados, por mais que a regente busque constantemente estudar para ensinar, acaba se prendendo muito aos principais recursos das escolas públicas atuais, o livro didático e o quadro branco.

Tabela 10 – Docentes que atuam fora da área de formação acadêmica

Nível	Quantidade de Docentes
Graduados	6
Especialistas	3

Fonte: Escola Municipal Monsenhor José Camurça – Icó-CE – 2016

Portanto, o uso constante e exagerado somente desses recursos contribui para um afastamento ainda maior dos estudantes, já que de acordo com as variáveis do ensino-aprendizagem, dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

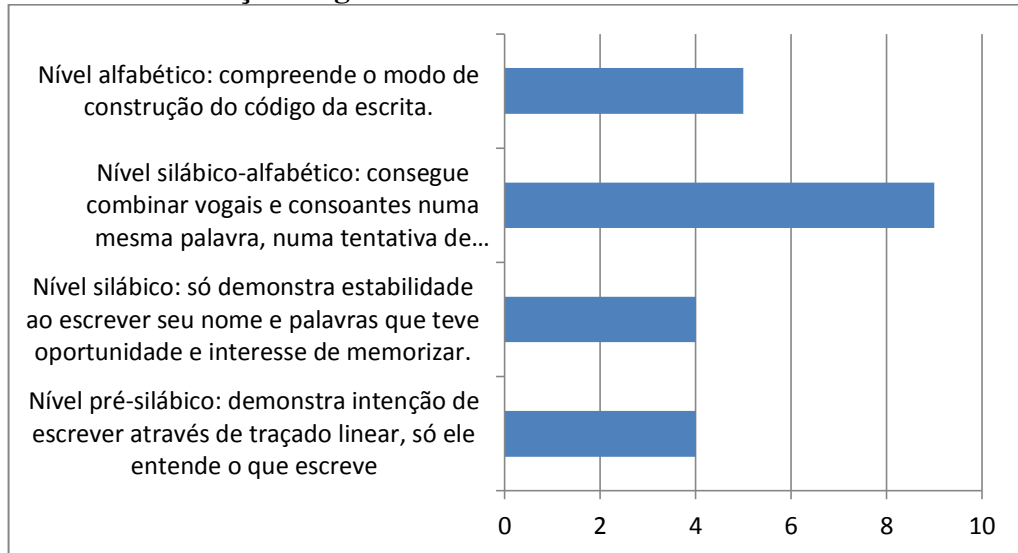
Ainda sobre as metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula com a finalidade de prender a atenção do aluno fazendo-o adquirir os conhecimentos repassados de maneira prazerosa e concreta, os PCN indicam o uso das tecnologias da informação como mediadoras do que acontece no mundo, na realidade. Não podendo mais as escolas e os professores ficarem alheios a esses recursos que também podem ser usados nas atividades educativas, “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (BRASIL, 1998, p. 89).

Para Cortezão (2007), talvez o fracasso da escola possa ser justificado porque a distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo de nível dos saberes e interesses dos alunos é demasiado grande.

Mesmo tendo acesso aos documentos da escola, onde há uma atividade diagnóstica aplicada no início do ano letivo, resolvemos produzir e aplicar outra a fim de melhor identificar e documentar as dificuldades dos alunos no que diz respeito às compreensões leitora e escritora. A atividade diagnóstica aplicada pela escola continha questões variadas, inclusive envolvendo alguns dos descritores de Língua Portuguesa cobrados nas avaliações externas.

As questões apresentavam-se com interpretação de textos, abordando com mais ênfase a identificação de informações explícitas e implícitas, além de aspectos gramaticais simples. Quanto à forma de organização dessas questões havia 2 tipos básicos: perguntas abertas, onde o sujeito responde livremente; e perguntas fechadas, onde o sujeito se depara com alternativas fixas, com apenas uma opção correta de resposta. Esse diagnóstico foi produzido com 8 questões, sendo 4 para cada uma das formas descritas.

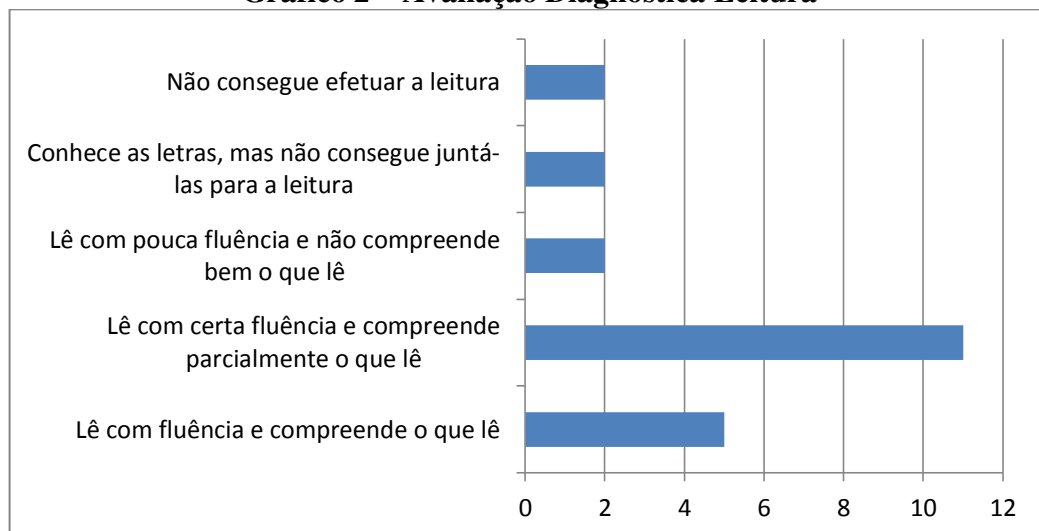
Já a atividade diagnóstica aplicada pela pesquisadora desse trabalho envolveu a leitura de textos, a escrita de grupos específicos de palavras e frases e a produção de texto a partir de imagem. Diante dos diagnósticos, é importante citar, como dado complementar, Gil (2006) ao relatar que com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

Gráfico 1 – Avaliação diagnóstica de Escrita de acordo com níveis conceituais

Fonte: Avaliação diagnóstica aplicada na turma do 7º ano “B”

Quanto à identificação da fluência na leitura decidimos fazer atendimento individual, pois, dessa forma, os alunos se sentiram visivelmente mais a vontade para demonstrar por meio de pequenas fábulas a sua habilidade com o ato de ler. Em relação ao gênero textual escolhido para essa finalidade – a fábula –, deve-se ao fato desse tipo de texto trazer uma leitura, na maioria das vezes, simples e prazerosa pelas características que apresenta: animais como personagens, narrativa curta, uma moral, discurso direto, uma moral ao final da história.

Utilizamos as fábulas de Esopo *A cigarra e a formiga* e *A tartaruga e a lebre*, pois além das características acima descritas, elas propõem uma educação moral para os leitores, aflorando a inteligência e a visão de mundo, principalmente as crianças.

Gráfico 2 – Avaliação Diagnóstica Leitura

Fonte: Avaliação diagnóstica aplicada na turma do 7º ano “B”

O diagnóstico aplicado teve caráter exploratório, visando à relação dos alunos com a leitura e a escrita, e também o conhecimento dos gêneros textuais que fazem parte de situações cotidianas na sala de aula, seja por meio do livro didático ou de qualquer outra atividade extra livro proposta pelo professor. Além disso, esse tipo de avaliação caracteriza-se também como formativa, cuja definição proposta por Gil (2006, p. 247-248) é:

a avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

A partir desse diagnóstico passamos à realização das rodas de conversas a fim de verificar os anseios e as perspectivas em relação ao estudo e as aulas de Língua Portuguesa, para, desse modo, buscar métodos que interessem à turma, desenvolvendo, assim, a autonomia de cidadão e a autoestima para o aprender. Nesse momento, eles revelam através da participação nos debates, a desenvoltura oral e a análise crítica diante de situações.

A partir desse ponto, iniciamos a produção de atividades que visam minimizar os problemas de leitura e escrita observados. A elaboração dessas atividades obedece às propostas de Calkins (1989) e Solé (1998), baseadas em estratégias que focam o melhor desempenho do leitor-escritor. Conduzir as aulas por meio de métodos facilitadores, que seguem uma rotina e um ritmo, torna mais fácil atender às novas demandas sociais e as novas formas de interação que o discente necessita.

Com foco na aquisição da leitura e da escrita, as atividades seguem uma sequência que proporciona a aplicação dos conhecimentos de forma organizada e de fácil compreensão para os alunos, utilizando gêneros narrativos com linguagem simples, como as fábulas e contos infantis, e gêneros que apresentam linguagem verbal e não verbal, como capas de livros, anúncios publicitários e as histórias em quadrinhos, abordando, desse modo, o letramento multimodal, afinal muitos dos textos que circulam na sociedade contemporânea estão cada vez mais visuais.

As atividades de produção escrita seguiram a seguinte estrutura base proposta por Calkins (1989):

PLANEJAMENTO → RASCUNHO → REESCRITURA → EDIÇÃO

Calkins (1989) afirma que a seu modo e em seu próprio ritmo, a maioria dos autores, inclusive crianças pequenas, seguem esse ciclo acima descrito em seu ato de escrever.

Quadro 3 – Exemplo de um texto elaborado segundo a visão de Calkins

1º Estágio	2º Estágio	3º Estágio	4º Estágio
<p>- Gato de botas sai para caçar.</p> <p>- O gato encontra um coelho e faz uma armadilha para ele.</p> <p>- O gato consegue caçar o coelho.</p>	<p>o gato de botas saiu para cassa encontrou um pobre do coelho i matou ai saiu adado e imcontro um menino pedia para tira o coelho da bouça do gato o gato disse é meu lanche.</p>	<p>O GATO DE BOTAS</p> <p>O gato de botas o gato de botas saiu para Cassa encontrou um pobre do coelho i matou pegol o coelho e troce com uma corda amarada no pescoço do gato ai saiu adado e imcotro um menino pedia para tira o coelho da bouça do gato o gato disse é meu lanche.</p>	<p>GATO DE BOTAS</p> <p>O gato de botas. O gato de botas saiu para caçar e encontrou um pobre do coelho. E matou o coelho. Pegou o coelho e trouxe em seu pescoço amarrado com uma corda. Aí o gato saiu andando e encontrou um menino que pediu para tirar o coelho da bolsa, mas o gato disse para o menino: isso é meu lanche.</p>

Fonte: Atividade aplicada pela professora Ronaide da Silva – Campina Grande-PB – 2008

Ao propor essas etapas do processo de escrita, Calkins (1989) enfatiza que, apesar de serem sequenciais, isso não significa que essas etapas consigam ser realizadas pelos alunos numa mesma aula, mas sim ao longo de várias aulas, pois alguns alunos demoram mais a finalizar determinada etapa do que outra, o que requer um trabalho mais denso na atividade realizada.

Além disso, observa-se que há um processo de evolução da escrita do aluno, pois ao longo das atividades novos elementos vão surgindo e dando uma forma mais rica em detalhes à narrativa. Nesse caso, a orientação do professor é indispensável, já que é ele quem vai intermediar a relação entre o aluno e o texto que ele quer produzir.

Em relação à leitura, Solé (1998) defende o uso de estratégias para intensificar a compreensão e a lembrança do que se lê, assim como detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Diante dessa concepção, as atividades de leitura seguirão procedimentos que deverão ser observados:

ANTES DA LEITURA → DURANTE A LEITURA → DEPOIS DA LEITURA

A pesquisa obedeceu todas as etapas do processo de alfabetização, baseando-se numa proposta pedagógica adequada à realidade vivenciada pelo público-alvo, onde partiu de uma análise dos diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento do trabalho, estudando a relação entre leitura e escrita, bem como as principais dificuldades apresentadas pelos discentes que já estão nos anos finais do Ensino Fundamental, para, assim, apresentar atividades de intervenção, através de oficinas, cujo objetivo é minimizar as dificuldades observadas.

É importante destacar que, devido a diversos fatores que serão apresentados ao longo do texto da pesquisa, os dados que culminaram nos resultados finais foram gerados a partir da participação de alunos de 2 turmas diferentes, pois os estudos iniciaram em 2016 com a atividade diagnóstica, mas estendeu-se ao ano de 2017 com a aplicação da proposta interventiva. Porém, é válido também explicar que a maioria dos alunos envolvidos participaram dos 2 processos desenvolvidos pela pesquisa em questão, já que os iniciaram na turma do 7º ano “B” e os concluíram na turma do 8º ano. Além disso, a quantidade de alunos que participaram acabou revelando uma pesquisa por amostragem.

A seguir, apresentaremos a proposta de trabalho de intervenção pedagógica aplicada na sala de aula, cujo objetivo primordial é minimizar as dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

3 PROPOSTA DE TRABALHO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

Quando o educador se depara no ambiente escolar com dificuldades de leitura e escrita, principalmente já nos anos finais do Ensino Fundamental, um dos principais focos para ele passa a ser a minimização dessas dificuldades dos alunos quanto as competências leitora e escritora frente à compreensão dos mais variados tipos de textos que circulam na sociedade. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento do que chamamos aqui de Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica - PEIP, cujo objetivo primordial é solucionar ou, pelo menos, amenizar os problemas acima citados.

As ações desse plano inicialmente se voltam para a comunicação oral, primordial para a familiarização das dificuldades enfrentadas pela turma, como também para o desenvolvimento dos discentes na prática da análise crítica, exposição de opiniões, e com foco principal na prática de leitura e da escrita, envolvendo, desse modo, diversas possibilidades de prática de linguagem, essenciais na inclusão do ser no universo da alfabetização e do letramento.

A partir da análise acerca das atividades diagnósticas aplicadas e observando as maiores dificuldades apresentadas, propor aos alunos atividades de leitura e escrita apresentando aos mesmos uma variedade significativa de textos, desde as narrativas simples e breves – como a fábula – até aqueles um pouco mais complexos – como os que trazem as linguagens verbal e não verbal –, com ideias explícitas e implícitas, sendo essas últimas a dificuldade que prevalece na turma quando se trata da compreensão textual, centraliza o processo de intervenção diante das dificuldades da aprendizagem e do desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Durante a realização da pesquisa, optamos pelo emprego de atividades dinâmicas, que atraíam a atenção do público-alvo, já que o principal objetivo é minimizar, com isso, os problemas de leitura e escrita que dificultam a sequência na aprendizagem de Língua Materna, tendo em vista que se trata de uma turma dos anos finais de Ensino Fundamental, cujo nível de conhecimento deveria está além do reconhecimento e da reprodução dos códigos e da leitura soletrada.

Basear-se em estratégias que auxiliem no processo de leitura e escrita para que os alunos consigam alcançar um nível desejável de compreensão de textos é também pertinente diante das várias situações críticas das habilidades de ler e escrever.

Segundo Naspolini (2009, p. 65) ao planejar um trabalho com a leitura o professor deve levar em conta três fatores: multiplicidade de gêneros; enfoques (compreensão de texto que envolva o conteúdo, a estrutura esquemática e o discurso); e as estratégias que estimulem as ações mentais do aluno enquanto lê.

Ao planejar um trabalho com a escrita, o professor também deve considerar três aspectos: a macroestrutura (conteúdos e ideias); a superestrutura esquemática (dinâmica interna de cada gênero); e microestrutura ou forma (modo como os conteúdos são organizados no papel) (NASPOLINI, 2009, p. 66).

O uso de tais métodos serve de suporte para alcançar o objetivo almejado frente a tantos problemas encontrados no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A verdade é que com a aplicação das atividades propostas por esta pesquisa buscaremos colocar em prática o que Naspolini (2009, p. 66) chama de ponto de convergência, que se trata do fato de na escrita utilizarmos os conhecimentos linguísticos adquiridos na leitura, desencadeando a aprendizagem da escrita a partir dos esquemas observados na leitura. Desse modo, tentaremos minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no que envolve essas duas competências da língua portuguesa.

O Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica proposto teve como ponto central atividades focadas na leitura e na escrita, organizadas de forma sequencial, obedecendo os estágios da escrita propostos por Calkins (1989) e as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) a partir dos gêneros escolhidos.

Os momentos destinados ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas de português serão planejados e executados da seguinte maneira: inicialmente, as tarefas envolvendo os gêneros textuais foram descritas com detalhes, planejando as ações, com o objetivo de direcionar os alunos a produzirem um texto inicial, o rascunho.

A partir dessa primeira produção as atividades serão ajustadas às dificuldades reais da turma para, dessa forma, buscar o domínio das competências em foco. Ao elaborar as oficinas e as atividades destas, observaremos a necessidade de detalhar os elementos constitutivos de cada tipo de texto, focando sempre na leitura destes e adaptar esses elementos aos exercícios, explorando-os em aulas voltadas para o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita, através de exercícios práticos com questões referentes à compreensão leitora, além da reescrita de textos, com a participação coletiva, para aperfeiçoar a escrita.

No último momento, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos que adquiriram através de uma produção final, a edição, em que os progressos relacionados ao que for visto nas oficinas serão medidos.

Para trabalhar a proposta de intervenção, escolhemos os gêneros textuais que envolvem a multimodalidade, pois é preciso apresentar ao aluno o universo dos diversos gêneros textuais para que ele não se prenda à apenas um tipo específico de texto. Optamos por textos carregados de várias linguagens, que aflorem a imaginação, desenvolvam a postura crítica, que revelam ensinamentos, e trazem em si uma concepção de leitura com linguagem simples, de fácil compreensão o que, conseqüentemente, favorece também a construção de textos através do ato de escrever dos próprios alunos.

Os textos escolhidos são apresentados por meio de material impresso, um guia didático, além do uso de mídia (Datashow, notebook e caixas de som) para, assim, após o trabalho com a leitura, envolvê-los em discussões a cerca dos sentidos dos textos segundo a visão deles enquanto seres críticos. Lajolo (2009) diz em seus estudos sobre sujeitos críticos capazes de entender os sentidos dos textos que:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2009, p. 59).

Além das atividades relatadas anteriormente, utilizaremos também alguns módulos do *software* educativo Luz do Saber Infantil, a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de utilizar matérias oriundos de recursos midiáticos de qualidade em benefício da aprendizagem.

Com essa sistemática, pretendemos conectar os alunos não só com o mundo da leitura e da escrita, meramente decodificados, mas principalmente com o mundo da compreensão leitora, proporcionando a eles os saberes construídos pela Língua Portuguesa em toda a sua interatividade linguística.

3.1 O Guia Didático

Diante do contexto apresentado na pesquisa podemos perceber a necessidade de se criar algo que pudesse contribuir de forma significativa para a minimização das dificuldades de leitura e escrita do nosso público-alvo. Por isso, optamos pela produção de um guia

didático a fim de condensar nele atividades que contemplem as principais competências e habilidades que merecem a nossa atenção enquanto educadores.

Com essa visão, Brandão (1985) afirma que tudo que é importante para a comunidade e existe com algum tipo de saber, existe também com algum modo de ensinar. Então, a preocupação de encontrar meios facilitadores para tal é válida e precisava ser posta em prática na busca pelo resultado almejado.

Através do guia didático apresentamos ideias que podem ser aplicadas a alunos com dificuldades de leitura e escrita e que já estão cursando as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, pois ele não proporciona apenas leituras e produções escritas, mas também reflexões sobre a vivência do aluno na sociedade. Afinal, para Paiva (2009) o professor deve ser capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico.

Produzir um material didático é uma tarefa desafiadora, afinal é ele quem ajuda a nortear o desenvolvimento da aprendizagem, é partindo dele que geralmente o professor se baseia para a condução das propostas pedagógicas no ambiente da sala de aula. Por isso, o guia didático construído para o trabalho com o público-alvo dessa pesquisa busca contribuir com o fortalecimento do elo entre interação e aprendizagem, colocando em sua essência o que é relevante para o conhecimento do aluno, principalmente no que diz respeito à minimização das dificuldades de leitura e escrita.

Com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das observações realizadas durante a pesquisa, construímos um Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica, baseado nas principais dificuldades detectadas na turma e passamos a executá-lo durante os meses de agosto e setembro de 2017, por meio de um guia didático com 8 oficinas temáticas, aplicadas 2 a cada semana, totalizando 4 semanas de trabalho, sendo estas as 2 primeiras semanas de cada mês anteriormente citados.

Detalharemos a seguir as ações propostas pelo guia didático, cada oficina, cada atividade e no que culminaram os resultados após a sua realização.

3.2 Relato de Aplicação da Proposta de Intervenção Pedagógica

A aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica diante do diagnóstico de leitura e escrita realizado é além de tudo uma grande oportunidade de aliar as teorias estudadas à prática da sala de aula dentro de um universo bem diferente do imaginado quando se está apenas diante dos estudos bibliográficos.

Assim, nessa etapa da pesquisa, pretendemos apresentar os caminhos percorridos durante a execução do Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica – PEIP, as experiências desenvolvidas, os resultados obtidos, as impressões frente a cada trabalho cumprido.

Ao criar o elo entre a teoria e a prática relembramos as ideias de Paulo Freire (1996) ao afirmar que:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14).

Desse modo, intervir tornou-se necessário para que pudéssemos buscar, por meio de estratégias, minimizar as dificuldades de leitura e escrita encontradas na turma pesquisada, principalmente por se tratar de um público que está nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao iniciarmos a pesquisa, durante a observação das aulas, as conversas com a professora e com a coordenação/direção, bem como no diálogo com os alunos percebemos que mesmo com todas as dificuldades impostas os discentes ainda mantêm uma relação de afeto com os demais membros da comunidade escolar, porém reivindicam aulas mais envolventes e criativas, já que os mesmos alegam que sentem muito cansaço durante as atividades porque estas são aplicadas em grande quantidade e de forma enfadonha.

Quanto ao planejamento das atividades, observamos que a professora segue o currículo predefinido pelo livro didático, mas que utiliza o seu horário destinado ao ato de planejar para buscar informações acerca dos conteúdos, principalmente os gramaticais, sobre os quais ela revela ter pouco domínio devido à sua formação em outra área.

Além disso, vale ressaltar o descumprimento do tempo pedagógico, pois os atrasos para a chegada à sala de aula são constantes, tanto no início do turno quanto após o intervalo para o lanche. Pudemos identificar a partir daí que há uma perda significativa que abrange aproximadamente 40 minutos por dia, resumindo-se as aulas geminadas em 80 minutos, especificamente 20 minutos cada uma, dos 50 disponíveis. Vale ressaltar também que, quando essas aulas são próximas ao horário do intervalo, esse tempo aumenta cada vez mais, pois o lanche é servido dentro da sala de aula quando estão faltando exatamente 15 minutos para a saída.

Antes de aplicarmos a proposta, esclarecemos para os alunos que realizaríamos oficinas de leitura e escrita para aperfeiçoarmos essas habilidades, mas que isso seria feito com métodos lúdicos, com uso de projetores, computadores, exibição de vídeos, atividades

em grupos, dentro e fora da sala de aula. Informamos ainda que eles utilizariam um material de apoio - o guia didático – com o qual eles iriam trabalhar nos dias em que estivéssemos na sala de aula. Nesse momento, revelei à turma que os propósitos de todas essas atividades diferenciadas culminavam para a construção da pesquisa do Mestrado Profissional em Letras.

Notadamente, percebemos o quanto tudo estava chamando a atenção deles, ao mesmo tempo em que criavam uma expectativa no olhar, sentiam medo pelo novo que estava começando.

Em meio a uma efervescência de sentimentos e pensamentos alguns alunos perguntaram quanto tempo iria durar a pesquisa ou se estávamos lá para substituir a professora regente, mas explicamos sobre o tempo determinado, que revezariamos as aulas com a professora e que todo aquele processo era muito importante para o desenvolvimento deles.

Diante do exposto, todos os alunos se interessaram em participar, garantindo o compromisso com a frequência e com a participação nas atividades propostas.

A professora regente de Língua Portuguesa da turma, dessa vez licenciada na área em que atua, nos destinou 16 aulas, mas que fossem realizadas apenas no início de cada mês por causa do conteúdo curricular aplicado para a execução das provas, ficando, portanto, as oficinas distribuídas em 4 semanas, com 4 aulas cada uma, sendo, desse modo, 1 oficina para cada 2 aulas geminadas nas 2 primeiras semanas dos meses de agosto e setembro de 2017.

A seguir, apresentaremos as estratégias utilizadas nas oficinas de leitura e escrita aplicadas por meio do Plano Estratégico de Intervenção Pedagógica no 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, da Escola Municipal Monsenhor José Camurça. A turma é composta por 24 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 e 17 anos, destes 2 já foram transferidos, 4 são muito infrequentes (quase evadidos, faltando somente confirmação da família) e 4 frequentam as aulas praticamente 2 vezes por semana.

É importante frisar que mesmo se tratando de uma turma diferente da analisada no diagnóstico, 10 dos 14 alunos que participaram da aplicação da proposta fazem parte do mesmo grupo de alunos que participaram da atividade diagnóstica quando estavam na série anterior. Portanto, os alunos participantes são, em sua maioria, os mesmo que iniciaram a pesquisa quando ainda cursavam o 7º ano no ano de 2016.

Faz-se necessário citar ainda que tantas ausências também podem estar relacionadas ao fato de alguns professores da referida escola terem aderido a uma greve estabelecida durante o primeiro semestre letivo de 2017. Isso dificultou a aplicação da proposta que estava prevista para esse mesmo período.

A aplicação da proposta foi realizada pela professora da escola, autora desta pesquisa, como também a produção do guia didático utilizado nas aulas. Ao final de cada oficina, apresentamos os resultados que foram observados dentro das habilidades que cada uma propunha.

1ª OFICINA

Aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manifestação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire

A 1ª oficina ministrada recebeu o título “Iniciando o processo de leitura: trabalhando com as imagens” e buscou com as atividades propostas trabalhar a relação fonema/grafema, a percepção e ampliar o vocabulário por meio de estratégias que utilizam as linguagens verbal e não-verbal, recortes de jornais e fragmentos de palavras na formação de outras.

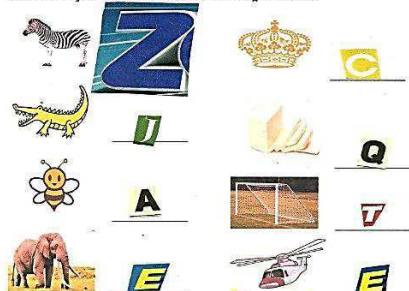
Antes de iniciarmos as atividades fizemos uma breve introdução sobre a relação existente entre o som e a escrita das palavras, bem como sobre a importância de conhecer os nomes dos colegas e de lembrar a ordem em que o nosso alfabeto se apresenta. Depois, orientamos a pesquisa das letras nos jornais como a questão solicitava.

Nesse momento, todos os alunos compreenderam perfeitamente o que era preciso fazer e rapidamente trabalharam folheando o material jornalístico, já que a primeira etapa desta oficina era uma atividade de associação entre imagens, sons e grafia.

Após a observação das imagens, tivemos a participação dos alunos no momento de identificar o que continha cada figura, em seguida eles colaram as letras iniciais dos nomes correspondentes a cada item. Houve apenas 1 (A3) aluno que cometeu um pequeno deslize atribuindo a letra “E” para a imagem que tinha o “helicóptero”.

Imagem 1 – Atividade 1, 1ª Oficina

1. Recorte de jornais e cole as letras iniciais das figuras abaixo:



A3, masculino, 16 anos, 8º Ano

Na atividade seguinte, na qual eles tinham que escrever palavras iniciadas com as letras destacadas, procuramos mediar por meio de alguns exemplos, mas sempre solicitando que usassem palavras diferentes das apresentadas. Com isso, 3 alunos também apresentaram exemplos oralmente, mas o nosso objetivo final com essa questão era fazer-los escrever as palavras de acordo com a norma ortográfica. Ao final, apenas 2 alunos apresentaram equívocos quanto ao que foi solicitado, escrevendo palavras como “dadu” (dado), “laso” (laço) e “riaxo” (riacho).

Imagem 2 – Atividade 2, 1ª Oficina

2. Agora, escreva palavras que iniciam com as seguintes letras:

B	<u>bom</u>	F	<u>faca</u>
D	<u>dadu</u>	L	<u>laso</u>
R	<u>ri</u>	M	<u>meu</u>

A5, feminino, 14 anos, 8º Ano

Ao percebermos os equívocos apresentamos a forma correta da ortografia no quadro branco, logo depois que todos tinham realizado a atividade. Incentivando-os, assim, a reescreverem na forma adequada de acordo com a escrita alfabética.

Já na questão 3, eles precisavam formar pelo menos 5 palavras a partir das sílabas dadas no quadro. Nessa atividade, todos os alunos conseguiram êxito, mesmo alguns ainda escrevendo as palavras com as sílabas separadas. Por meio da mediação, explicamos a necessidade de juntar as sílabas para que a palavra seja de fato palavra. Depois disso, todos confirmaram que compreenderam a explicação.

Imagem 3 – Atividade 3, 1ª Oficina

CAM	ÇO	PO	DA	DE	RE	TRA	CA	CHU	FI	DO	JA	NE
<u>chave fita lata lãna rede</u>												

A7, masculino, 13 anos, 8º Ano

Na questão final, trabalhamos com mais intensidade a escrita, lembrando inicialmente a eles as diferenças de maiúscula e minúscula na escrita dos nomes próprios, a quantidade de sílabas em cada um, além de desenvolver o hábito de socialização dos nomes dos colegas, diminuindo os tratamentos por apelidos negativos. Nesse momento, o que foi

mais difícil de realizar foi colocar os nomes dos colegas na ordem alfabética, pois alguns deles revelaram as dificuldades que ainda encontram quando pesquisam em dicionários.

Com o intuito de preservar a identidade dos estudantes não apresentaremos imagem dessa atividade.

Na 1ª oficina, além de desenvolver a percepção grafema/fonema, eles ampliaram o conhecimento ortográfico e a capacidade de pesquisa, sanando algumas dúvidas apresentadas durante a realização do diagnóstico. Além disso, a oficina propôs a criação de palavras soltas e também a partir de sílabas já oferecidas, além da escrita dos nomes dos colegas em ordem aleatória e depois em ordem alfabética, treinando, assim, a estrutura do alfabeto e a socialização com os colegas da turma.

Ao percebermos o envolvimento deles com as atividades, perguntamos se eles gostariam de jogar um jogo da memória e explicamos que esse jogo também teria a presença de imagens e palavras, sendo que eles deveriam associa-las, além de desenvolver a capacidade de memorização. Assim, fortalecemos o conhecimento da escrita ortográfica, já que toda a turma participou desse momento lúdico com entusiasmo.

Os resultados que resumem o desempenho dos discentes nessa oficina estão retratados no quadro abaixo:

Tabela 11 – Resultados da 1ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	13
Relacionaram todas as imagens às letras iniciais	11
Escreveram pelo menos 5 palavras a partir das sílabas dadas	10
Escreveram pelo menos 5 nomes de colegas	10
Relacionaram todos os nomes dos colegas na ordem alfabética	9

Fonte: Elaborado pela autora

Um fato que nos chamou a atenção foi a baixa frequência dos discentes, mas ao verificar junto a secretaria da escola ficamos cientes de que 3 alunos já eram evadidos, 1 foi transferido para outra escola devido a atos indisciplinares e 3 foram remanejados para o 7º ano A porque os pais alegaram problemas de saúde, que os impossibilitavam de estudar no período vespertino. Sendo assim, a turma no momento da aplicação da proposta de intervenção contava com 15 alunos regularmente matriculados.

2ª OFICINA

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

Neil Postmann

Intitulada “Leitura e escrita: o trabalhar e o brincar”, a 2ª oficina trouxe para a turma uma narrativa, o que os fascinou diante de todo o universo que envolve a fábula, trabalhando com o texto “Família formiga e o barco-folha”.

Inicialmente, falamos sobre as características do gênero fábula e logo um dos alunos associou o texto aos textos lidos no teste de sondagem de leitura, dizendo que eram parecidos porque tinham animais. Aproveitando esse momento, criamos mediações para que os alunos imaginassem sobre o que seria a história apenas observando a imagem. Logo, 2 alunos associaram a história a uma família que trabalhava unida. Convidamo-los, então, para ingressarem no encantador universo das narrativas.

Assim, acompanhamos a leitura com eles, em uníssono, mesmo percebendo que alguns só repetiam a história depois que os demais liam, evidenciando que temos na turma alunos com dificuldades de leitura. Um aspecto destacado por 1 aluno foi o fato de as palavras rimarem ao longo do texto tornando, segundo ele, a leitura mais agradável, não cansativa.

Após o momento do ler, seguiu-se um breve debate onde mediamos perguntas do tipo “*Há algo na história que seja semelhante como as vidas de vocês?*”, “*Em quais aspectos somos também como essas formigas?*”, e os alunos imediatamente relacionaram o contexto da história aos seus contextos familiares. Muitos relataram que as suas casas tinham goteiras, que no lugar onde vivem dificilmente teriam que se mudar por causa de alagamentos da chuva, já que raramente chove. Relataram ainda o quanto é importante ter uma família, um apoio e que independente dos problemas precisamos permanecer unidos.

Ao final da discussão, os alunos responderam 6 questões envolvendo o texto, contendo a identificação do assunto, do título, dos graus de parentesco que aparecem e dos pares de palavras que rimam. Para melhor envolvê-los, algumas dessas questões sugerem o uso de lápis coloridos.

Vale ressaltar que todas essas perguntas foram respondidas individualmente. Aqui, evidenciou-se o enorme desafio que eles têm para compreender as questões, pois 5 alunos pediram para que lêssemos as perguntas alegando que não estavam entendendo. Mesmo com essa dificuldade, as atividades foram realizadas por eles, ficando apenas 1 aluno sem participar de nenhuma delas.

Imagem 4 – Atividade 1, 2ª Oficina

Família Formiga e o barco-folha

Formiguinha Catarina vivia feliz com sua família.
 Eram ela, seu irmão Julião, sua irmã Damiã, sua mãe Mariê e seu pai Iraí.
 Moravam juntos no formigueiro do Campo Florido.
 Pai Iraí e irmão Julião cuidavam de transportar para casa alimentos no verão.
 Mãe Mariê e irmã Damiã ajudavam a carregar a comida pela manhã.
 Catarina, muito miúda, ainda não aguentava o peso das folhas graúdas.
 Um dia, sem mais nem menos, a chuva veio e caiu o mês inteiro.
 Mãe Mariê, preocupada, tratou de deixar Catarina e irmã Damiã salvas em casa comendo romã.
 Pai Iraí vinha com os outros formigos levando comida no lombo para seus abrigos.
 De repente um rio se formou por conta da água forte e carregou pai Iraí para outro norte.
 Irmão Julião, que o seguia na procissão, nadou em sua busca até chegarem em lugar são.
 Quando chegaram gritaram a todo pulmão que na terra nova a chuva não caía não.
 O grito ecoou no formigueiro em que os pingos vindos do céu atravessavam as goteiras e alagavam a casa inteira.
 Mãe Mariê pensou depressa o que podia fazer para sair dessa.
 Lembrou do formigo barqueiro que nas chuvas de verão remava ligeiro. Só ele agora podia ajudá-la a conseguir abrigo em outro formigueiro.
 Decidiram fazer a travessia o quanto antes se podia.
 Em cima do barco-folha encararam a correnteza, encontraram seus entes queridos e acabaram de vez com aquela tristeza.
 Na terra onde não chovia voltaram então a viver todos juntos com muita alegria.

Nara Bianconi é escritora, cantora e contadora de histórias
 Maite Hotoshi é designer e ilustradora, e dá vida à imaginação infantil

a) De que fala o texto?

Família de Formiga

A4, masculino, 14 anos, 8º Ano

Imagem 5 – Atividade 1, 2ª Oficina

- b) Circule o título do texto.
- c) Localize no texto e pinte da mesma cor os nomes das pessoas que compõem a família de Catarina.
- d) Agora, preencha o quadro com os graus de parentesco que aparecem no texto.

Gráus de parentesco
irmão
pai
mãe
irmã

e) Qual é o nome do lugar onde a família Formiga morava?

campo florido

f) Pinte com cores iguais pelo menos 3 pares de palavras que rimam entre si no texto.

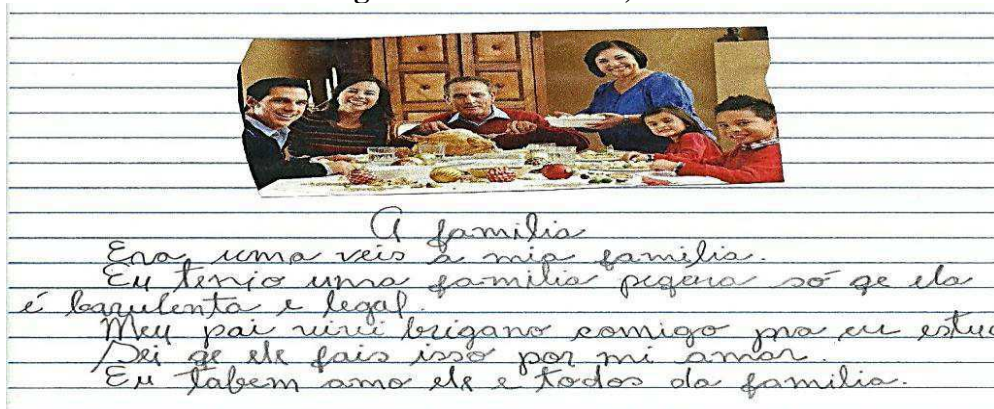
A4, masculino, 14 anos, 8º Ano

Na etapa que se seguiu, mais uma vez optamos por trabalhar com recortes, dessa vez de revistas, preparando eles para a produção textual que seria solicitada em breve. Nesse momento eles tinham que encontrar figuras humanas para criar uma história sobre elas.

Enunciamos, então, na sequência a atividade de produção escrita onde eles primeiro fizeram um rascunho do texto, relacionando o que iriam dizer sobre cada figura que haviam recortado. Depois de algumas observações que fizemos sobre a coerência da escrita no rascunho de cada um, pedimos que eles reescrevessem dando um sentido amplo e interligando os personagens nas suas histórias.

A variedade foi excelente, mostrando que alguns gostam de escrever mais, enquanto outros quase não escrevem. Porém, o que foi positivo mais uma vez foi a participação de todos. É válido destacar também que praticamente todos os alunos iniciaram as suas histórias com a expressão “Era uma vez”. Por curiosidade, perguntamos os motivos do uso dessa expressão e eles relataram que ouviram muitas histórias que iniciavam dessa forma e que essa expressão ficou gravada na memória deles.

Imagem 6 – Atividade 2, 2ª Oficina



A1, feminino, 14 anos, 8º Ano

Nessa oficina, quando debatemos sobre o texto inicial dela “Família Formiga e o barco-folha” surgiram muitas contribuições significativas de conhecimento de mundo, como na colocação de uma aluna sobre “a união de todas as pessoas só ajuda a crescer, a viver” (A3). Foi um momento prazeroso, embora todos quisessem falar ao mesmo tempo, por isso pedimos que aprendessem a levantar a mão quando quisessem falar algo.

A partir daí, isso virou um hábito que, aos poucos, foi contagiando toda a turma. Outro fator é o destaque que eles dão à imagem que antecede a leitura. Muitos alunos com dificuldades de ler o texto verbal, conseguiram proferir opiniões sobre a história a partir da interpretação do texto não-verbal.

Tabela 12 – Resultados da 2ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	12
Conseguiram escrever sobre o assunto do texto	10
Identificaram o título do texto	12
Entenderam e escreveram os nomes relacionados ao grau de parentesco	10
Relacionaram as figuras escolhidas a uma história de forma coerente	12
Apresentaram 3 ou mais equívocos ortográficos ao escrever a história	8

Fonte: Elaborado pela autora

De maneira geral, a 2ª oficina trabalhou a compreensão leitora tanto de imagens quanto de texto verbal e a produção escrita, mostrando as etapas do planejamento, rascunho e reescrita, além de envolver os conhecimentos de mundo contidos na bagagem da vida deles.

3ª OFICINA

Partir da realidade dos meninos sempre, mas limitar-se a ela jamais!

Ferrarezi Jr. e Carvalho

A 3ª oficina, que recebeu o título de “Eventos de letramento do cotidiano: um passo para a formação do leitor”, trouxe para os alunos a dimensão do mundo em que eles estão inseridos por meio de adivinhas. Ao explicar como seriam as atividades os alunos comemoraram por se tratar de algo com o qual eles têm muita intimidade, afinal vivem com brincadeiras envolvendo esse tipo de texto.

Começamos pedindo que olhassem os textos e revelassem sobre o que eles tratavam. Ao se depararem com a expressão “O que é, o que é”, cerca de 3 alunos falaram que era para brincar de adivinhar e que eram bons nisso. Surpreendentemente, essas palavras foram proferidas pelos alunos considerados “mais bagunceiros”.

Antes de iniciarmos essa atividade questionamos quem gostaria de fazer as perguntas das adivinhas para os colegas. Simplesmente 4 alunos responderam de forma positiva e cada um ficou responsável pela leitura de uma pergunta.

Mesmo 2 desses alunos ainda apresentando dificuldades na fluência leitora, consideramos o momento de grande valia, pois eles superaram o medo e encararam a atividade pelo fato de se tratar de algo que eles gostavam.

Nesse momento, nos sentimos meras figurantes no processo, já que os alunos tomaram o espaço da atividade, envolvendo toda a turma. Apresentamo-nos apenas para dar dicas como “essa palavra tem 5 letras”. Ao final, o índice de acertos nas respostas foi de praticamente 100%, o que elevou ainda mais a autoestima da turma para que pudéssemos prosseguir com a atividade do texto enigmático.

Imagem 7 – Atividade 1, 3ª Oficina

1. Vamos brincar de adivinhar as palavras! Fique atento às pistas!

- O que é o que é? Ele é magro pra chuchu, tem dentes mas nunca come e mesmo sem ter dinheiro, dá comida a quem tem fome?
G A R F O
- O que é que? Está na ponta final do **fim**, no início do **meio** e no meio do **começo**?
L E T R A M
- O que é, o que é? Me diga se for capaz. Me diga quem é aquele que num instante se quebra se alguém diz o nome dele?
S I L E N C I O
- O que é, o que é? Coisa tão curiosa, causa espanto em tanta gente. Por trás tão curto rabinho, e tromba tão grande na frente.
E L E F A N T E
- O que é, o que é? Quando estamos em pé, ele está deitado. Mas quando estamos deitados, ele está em pé.
P E

A9, masculino, 17 anos, 8º Ano

Quando os alunos se depararam com um texto que misturava palavras e imagens, compreenderam com facilidade a mensagem, mas os principais problemas aconteceram quando fizeram a reescrita do texto apenas no modo verbal, pois 2 alunos ainda apresentaram alguns equívocos ortográficos, como a troca de letras baseando-se no som que a palavra produz, por exemplo.

Imagem 8 – Atividade 2, 3ª Oficina

As crianças encontraram um bilhete da mãe em cima da mesa.
O bilhete dizia que tinha bolo e suco na geladeira.
Elas comeram tudo e resolveram fazer um presente para a mãe.
Maria, Pedro e Lúcia pegaram lapis, tizoura, cola e papel e fizeram flores coloridas.
Ao chegar em casa, a mãe ficou felicíssima e encheu as crianças de xeruo.

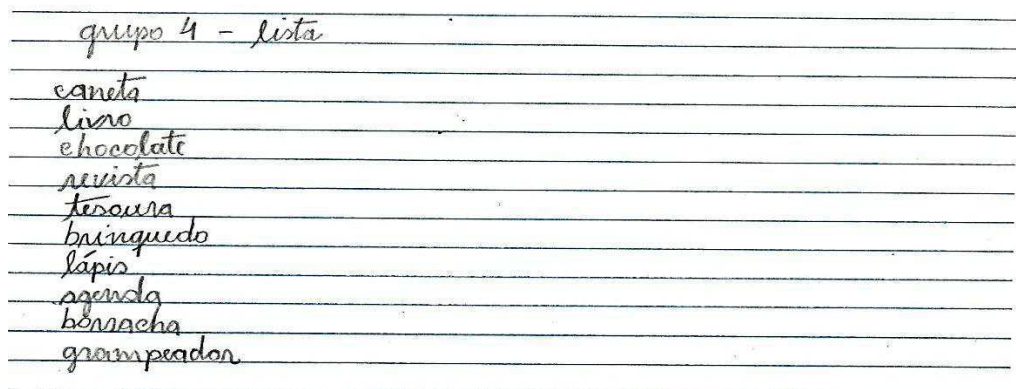
A1, feminino, 14 anos, 8º Ano

Quando realizamos a atividade em grupos, procuramos formar equipes bem heterogêneas para que os alunos pudessem se ajudar na percepção dos objetos apresentados e na escrita das palavras correspondentes a esses objetos. Primeiro, explicamos que tiraríamos objetos de uma caixa e cada equipe deveria escrever numa folha do caderno o nome do objeto apresentado.

Orientamos que seriam apenas 10 objetos e que a cada acerto na palavra escrita de acordo com as normas ortográficas a equipe ganharia 5 pontos, sendo, portanto, um jogo pedagógico.

A identificação dos objetos não foi difícil, nem sequer a escrita dos seus respectivos nomes. Com isso, ao comparar essa atividade com a anterior, percebemos uma melhora significativa na escrita alfabética dos alunos, o que mostra o quanto que o trabalho em grupo fortaleceu essa habilidade.

Imagem 9 – Atividade 3, 3ª Oficina



Grupo formado por A2, feminino, 14 anos; A12, feminino, 14 anos; A7, masculino, 13 anos; A9, masculino, 17 anos.

Por fim, convidamos os alunos para fazerem uma leitura compartilhada, o que os deixou envolvidos por causa da fácil compreensão do texto enigmático, cuja linguagem mista além de simples revela um acontecimento do dia a dia na informação transmitida.

Com essa oficina, trouxemos o conhecimento de mundo deles para dentro dos muros da escola, mostrando o quanto a Língua Portuguesa está presente nas suas vidas. Além disso, eles ampliaram ainda mais o vocabulário e desenvolveram a fluência leitora, bem como aprenderam a respeitar os limites do outro por meio da leitura compartilhada, onde cada um tem a sua vez de ler.

Tabela 13 – Resultados da 3ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	12
Conseguiram adivinhar pelo menos 3 frases do “O que é, o que é”	12
Entenderam a relação entre as imagens e as palavras no texto enigmático	12
Compreenderam a mensagem do texto enigmático	11
Apresentaram 3 ou mais equívocos ortográficos nas atividades de escrita	2
Participaram da leitura do texto com fluência leitora	8

Fonte: Elaborado pela autora

Vale salientar que 4 alunos não quiseram participar da leitura compartilhada, 2 deles alegaram timidez e os outros 2 alegaram que não sabiam ler.

4ª OFICINA

Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.

Marisa Lajolo

Ao introduzirmos a 4ª oficina, cujo título é “Multigenericidade: introduzindo os gêneros ‘primários’”, surgiu uma determinada preocupação com o propósito das atividades a ela relacionadas, pois trouxemos dessa vez gêneros diferentes dos já trabalhados, só que optamos por começar com gêneros considerados primários, os que aparecem com mais frequência no cotidiano, como a receita e o bilhete.

Inicialmente explicamos o conceito de gênero e logo surgiram algumas dúvidas como “então gênero é um texto?” (A13), “uma carta é um gênero?” (A9), “os cartazes de festas são gêneros?” (A2), “e o cordel que nós estudamos um tempo desses é gênero, não é?” (A6). Partindo dessas perguntas, apresentamos no *Datashow* alguns exemplos de gêneros nos reportando aos mais vistos no nosso dia a dia.

Imagem 10 - Exemplos de gêneros exibidos no Datashow



<p>ÁRIES 21/3 A 20/4</p> <p>Ótimo</p> <p>TRABALHO – Dia produtivo com muitos compromissos para serem cumpridos. AMOR – Planos na vida a dois. SAÚDE – Ótima disposição para realizar as suas tarefas. 137 – prata.</p>	<p>TOURO 21/4 A 20/5</p> <p>Razoável</p> <p>TRABALHO – Conseguirá driblar o desânimo para ter um dia produtivo. AMOR – Não deve que problemas antigos retornem. SAÚDE – Busque ter uma alimentação equilibrada. 425 – dourado.</p>	<p>GÊMEOS 21/5 A 20/6</p> <p>Variável</p> <p>TRABALHO – Para começar bem o dia, acredite em si mesmo e aposte em suas ideias e nas suas intuições. AMOR – Seu coração poderá ficar dividido. SAÚDE – Visite o dentista. 864 – branco.</p>
<p>CÂNCER 21/6 A 21/7</p> <p>Instável</p> <p>TRABALHO – Encare a realidade e não resolva nada sem pensar muito. AMOR – Instabilidade colocando em risco o seu relacionamento. SAÚDE – Regular. 652 – mostarda.</p>	<p>LEÃO 22/7 A 22/8</p> <p>Difícil</p> <p>TRABALHO – Tenha cuidado com dinheiro e, se tiver de gastar, seja muito econômico neste dia. AMOR – Momentos críticos para os casados. SAÚDE – Controle os nervos e o humor. 816 – marfim.</p>	<p>VIRGEM 23/8 A 22/9</p> <p>Variável</p> <p>TRABALHO – Uma sociedade com amigo com os mesmos interesses, pode dar lucros. AMOR – Corryage e evite desentendimentos. SAÚDE – Proteja-se de resfriados. 863 – salmão.</p>
<p>LIBRA 23/9 A 22/10</p> <p>Razoável</p> <p>TRABALHO – Bom para fazer uma autoanálise e descobrir o que pretende fazer. AMOR – Uma antiga paixão poderá renascer das cinzas. SAÚDE – Evite os excessos alimentares. 971 – caramelo.</p>	<p>ESCORPIÃO 23/10 A 21/11</p> <p>Instável</p> <p>TRABALHO – Deverá ter jogo de cintura para lidar com pessoas que tentarão enganá-lo neste dia. AMOR – Cumpra as suas promessas com a pessoa amada. SAÚDE – Boa. 730 – rosa.</p>	<p>SAGITÁRIO 22/11 A 21/12</p> <p>Agitado</p> <p>TRABALHO – Tendência a enfrentar problemas com colegas. AMOR – Sensualidade em alta. SAÚDE – Alimente-se com equilíbrio e faça exercícios. 931 – bordô.</p>
<p>CAPRICÓRNIO 22/12 A 20/1</p> <p>Bom</p> <p>TRABALHO – Ouça a sua intuição antes de tomar decisões sobre negócios e só terá a lucrar. AMOR – Use a compresão. SAÚDE – Mal-estar passageiro. 808 – madeira.</p>	<p>AQUÁRIO 21/1 A 19/2</p> <p>Favorável</p> <p>TRABALHO – A sua organização financeira começa a gerar frutos. AMOR – curta a pessoa amada e faça novos programas a dois. SAÚDE – Não ultrapasse os seus limites. 768 – creme.</p>	<p>PEIXES 20/2 A 20/3</p> <p>Agitado</p> <p>TRABALHO – Bom para concentrar os seus esforços nos problemas domésticos que o incomodam. AMOR – Estará mais envolvente, mas cuidado com os limites! SAÚDE – Regular. 204 – azul-marinho.</p>

Fonte: <http://www.ansiedadesblog.com/2013/12/horoscopo-do-dia-2312.html>

Depois, pedimos que eles observassem o guia didático e olhassem o primeiro texto. As colocações foram imediatas, do tipo “*isso é uma receita*”. Então, perguntamos “*como foi possível identificar isso sem ao menos ler o texto?*”, e 2 alunos quase que no mesmo instante disseram “*por causa do modo como está escrito*” (A2 e A13). Isso revela que o texto foi facilmente identificado pelos alunos por causa da estrutura definida.

Com o intuito de prepara-los para a produção textual, pedimos na atividade seguinte que criassem uma lista de ingredientes que eles usariam se fossem fazer uma receita que eles gostassem. Apenas um aluno (A7) não realizou essa atividade.

Imagem 11 – Atividade 2, 4ª Oficina

Depois de descobrir as características desse gênero você resolveu por em prática a sua funcionalidade. Para isso, você precisa produzir uma lista de ingredientes que deve comprar no supermercado. Mas, antes disso, é necessário definir o que você fará de fato.

Lista de Compras

• leite condensado
• nescau
• margarina
•
•
•

A2, feminino, 14 anos, 8º Ano

Em seguida, pedimos também que olhassem o segundo texto e fizessem o mesmo. Surgiram constatações como “é um pedaço de uma carta” (A5), ou “é um recadinho” (A12), ou ainda “acho que é um bilhete para a mãe” (A2).

Logo após, continuamos explicando que era necessário responder as atividades de interpretação desses textos propostas no material. Surpreendentemente, a nossa preocupação inicial deu lugar a uma sensação de satisfação, pois as inferências e os andaimes que utilizamos alcançaram um resultado excelente. Nesse caso, todos os alunos compreenderam quais eram os gêneros que seriam estudados e a função de cada um, conseguindo responder as questões sem apresentar muitas dificuldades.

Imagem 12 – Atividade 1, 4ª Oficina

Acompanhe a leitura com o professor e depois responda:

a) Que tipo de texto é esse? receita

b) A funcionalidade desse gênero é:

- Ensinar a fazer algo
 Narrar uma história
 Relatar uma experiência

c) O que a imagem presente no texto sugere? o que leva na + receita

PLANEJANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO

A4, masculino, 14 anos, 8º Ano

Imagem 13 – Atividade 3, 4ª Oficina

c) Para onde a pessoa que escreve o bilhete está indo: Na casa da vovó

d) o que ela irá fazer lá especificamente: ler docinhos

A10, feminino, 14 anos, 8º Ano

Quando trabalhamos a receita, explicando as suas características diante dos questionamentos dos alunos, estávamos na verdade os preparando também para a produção textual. Nessa etapa da oficina, que solicitava a escrita de uma receita, alguns meninos a princípio se recusaram a fazer, mas mostrando que temos mundialmente chefes de cozinha do sexo masculino renomados, apenas 1 continuou se recusando a fazer e realmente não o fez porque disse que “*isso é coisa de mulher*” (A7).

Por fim, para enriquecer ainda mais o texto produzido por eles, sugerimos que fizessem a ilustração da receita, desenhando os ingredientes utilizados nela. Distribuímos lápis coloridos e supervisionamos os textos para verificar a coerência de acordo com o gênero e a ortografia. Identificamos entre as produções apenas algumas com palavras características da escrita baseada no fonema.

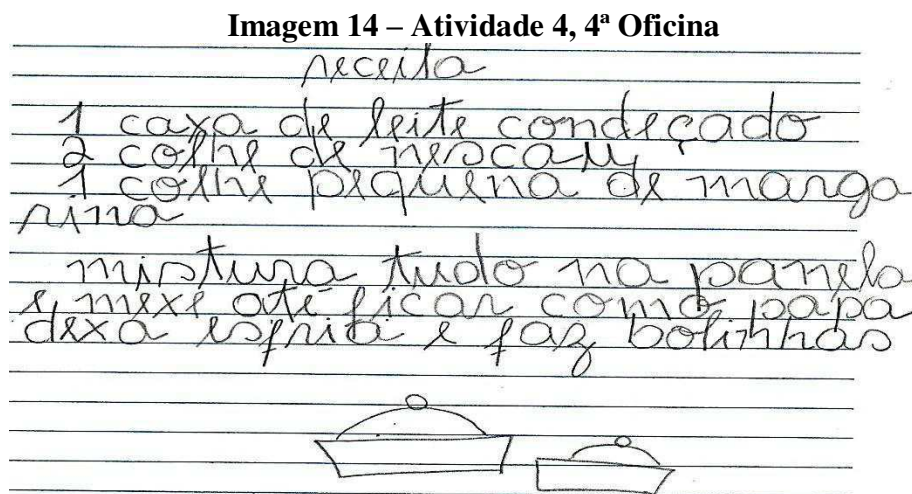


Tabela 14 – Resultados da 4ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	12
Conseguiram identificar o gênero textual e a função	12
Identificaram os aspectos presentes na estrutura do bilhete	12
Localizaram informações explícitas em ambos os textos	12
Apresentaram 3 ou mais equívocos ortográficos nas atividades de escrita	5
Produziram a receita e não precisaram reescrevê-la para editá-la	8

Fonte: Elaborado pela autora

5ª OFICINA

A escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas.

Ferrarezi Jr. e Carvalho

Com o título “A escola: um lugar de multiletramentos”, a 5ª oficina é iniciada a partir da exibição do filme “Vida Maria”. Antes de começarmos o filme no *Datashow*, explicamos que se trata de um curta metragem na tecnologia 3D, lançado no ano de 2006, que mostra a história da rotina de uma menina de aproximadamente 5 anos de idade que mora na roça. Em seguida, pedimos que durante o filme eles observassem as possíveis semelhanças existentes com a realidade deles.

Durante a exibição do curta, percebemos uma grande concentração dos alunos, que atentos assistiam o desenrolar da história de vida de uma criança apaixonada pela leitura com os seus sonhos interrompidos.

Ao final, perguntamos se eles haviam gostado e a resposta foi positiva. Um dos alunos esboçou um “*emocionante!*” e, tendo essa resposta como ponto de partida, começamos a debater as mensagens transmitidas pela história.

Perguntamos qual era o nome da personagem principal do filme e eles responderam “*Maria José*”. Quando questionamos acerca do assunto da temática da história, todos queriam responder. Aqui, destacamos ideias como “*Maria quer estudar e a mãe não deixa porque quer que ela trabalhe*” (A11), e ainda “*Maria não estuda para poder ajudar a mãe em casa e acaba tendo uma vida que não queria ter. Ela casa jovem, tem filhos e continua trabalhando na roça para ajudar o marido*” (A10).

Continuamos perguntando “*Isso tem alguma coisa parecida com a nossa realidade? Conhecemos histórias semelhantes?*”, a participação nesse momento foi surpreendente, foram muitas as respostas, cada uma de emocionar pelo contexto. Podemos, assim, citar as seguintes contribuições dos alunos: “*Professora, na minha rua tem uma menina que deixou de estudar para casar porque passava necessidade em casa. Aí, ela achava que se casasse a vida dela seria melhor*” (A12), já o Aluno 9 disse que conhecia o filme de um projeto que participou na escola há alguns anos e que ele consistia em mostrar que criança não deve trabalhar, mas sim estudar.

Relatamos com isso que o aluno já havia respondido a pergunta que faríamos a seguir que era “*Qual é o objetivo desse filme?*”. Mas, para não perdermos o foco da temática pedimos que eles opinassem sobre o fato de ainda existir situações como essas em pleno

século XXI. O Aluno 3 disse que acha que isso ainda existe porque as pessoas estão cada vez menos preocupadas umas com as outras e também as famílias continuam pobres, precisando que todos da casa trabalhem. Na sequência, surgiu o comentário “*Ainda tem muita gente pobre por aí!*” (A12).

Para encerrarmos o debate sobre o filme, perguntamos se eles tinham ideias de como essa problemática poderia ser resolvida. A maioria disse que dependia dos políticos. Inclusive, com bastante crítica, o A14 disse que “*Era só distribuir o dinheiro dos políticos para os pobres, assim todas as crianças iam poder estudar, ir para a escola ao invés de trabalhar para ajudar em casa*”, e o A11 completou falando que “*só vai acabar isso quando tiver mais emprego para os adultos*”.

Após os comentários, com a satisfação por perceber que eles compreenderam o propósito desse momento, o finalizamos chamando para uma reflexão acerca de pensarem em quantas Marias como esta existem pelo Brasil, quantas meninas e quantos meninos deixam de estudar por falta de oportunidade, assim como tantos têm as oportunidades e não demonstraram muito interesse. Com olhares fixos, atentos, os alunos silenciaram por um instante e logo introduzimos a próxima atividade.

Enunciamos que para demonstrar, a partir de tudo o que foi discutido na oficina, eles fariam um acróstico com a palavra ESCOLA. Timidamente, o aluno 11 perguntou “*O que é um acróstico?*” e para respondermos pedimos que olhassem na atividade 2 do guia didático, 5ª oficina, e dissessem o que havia de mais diferente na palavra. O A3 disse que as letras estavam uma embaixo da outra e não do lado como normalmente acontece quando escrevemos. Com essa resposta, explicamos que um acróstico se trata de uma poesia em que as primeiras letras formam, em sentido vertical, um ou mais nomes a fim de definir a palavra em destaque.

Após a explicação, cada aluno produziu o seu acróstico, uns atribuindo apenas uma palavra para cada letra, outros formando frases com sequência na letra seguinte. O mais importante foi perceber o envolvimento de todos, mesmo 1 aluno não conseguiu produzir a atividade por completo, apenas algumas letras tiveram palavras formadas por ele.

Imagem 15 – Atividade 2, 5ª Oficina

2. Diante de tudo o que foi debatido até aqui, percebemos o quanto a escola desempenha um papel importante na sociedade. Então, mostre a sua opinião sobre a escola escrevendo uma frase para cada uma das letras que compõem essa palavra.

E STUDAR
 S _____
 C OMER
 O _____
 L ER
 A PRENDER

A8, masculino, 17 anos, 8º Ano

Observando as atividades individualmente, já fomos conversando com os alunos que cometiam equívocos quanto à escrita e também ao sentido das frases, com o objetivo de induzi-los a reescrever melhor a atividade.

A atividade 3 contagiou a turma, pois quando falamos que faríamos o jogo do *Stop* eles se animaram e já foram pegando uma folha avulsa do caderno. Para não fugirmos da temática que envolve a escola nessa oficina, pedimos que a cada letra sorteada no jogo, eles escrevessem de um lado da folha o que eles consideram problemas na escola e do outro o que eles consideram sucessos.

As letras sorteadas, respectivamente, foram B, L, F, A, R. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que para cada palavra escrita os alunos apresentavam um argumento em defesa do que escreveu. Um exemplo disso foi o aluno 6 que escreveu como problema “recreio” e disse que por causa das brincadeiras arriscadas e das brigas, as vezes o recreio é um problema para a escola resolver. Porém, tivemos alguns casos em que o aluno não escreveu em nenhuma das 2 opções (A3) e outros em que o aluno escreveu apenas em 1 das 2 opções (A5). Assim, vale ressaltar que 7 alunos preencheram todas as palavras de acordo com a letra sorteada.

Imagem 16 – Atividade 3, 5ª Oficina

<u>Alguns alunos</u>	<u>Amigos</u>
<u>Recreio</u>	<u>Recreio</u>

Trecho da Atividade de A6, feminino, 14 anos, 8º Ano

Ao final dessa atividade, perguntamos “*Quem agora gostaria de entrevistar um professor(a)?*”. Inicialmente alguns alunos demonstraram receio por se tratar de professores, mas quando explicamos a eles os métodos que devemos adotar ao entrevistarmos alguém, eles foram entendendo que não se tratava de uma coisa tão complicada.

Primeiro, falamos que eles pedissem autorização para fazer as perguntas ao professor. Depois, perguntassem o que estava escrito na atividade 4, 5ª oficina, do guia didático. Estipulamos que a atividade fosse realizada em grupos e determinamos um tempo máximo de 10 minutos para que eles retornassem à sala com o resultado da entrevista.

Ao retornarem, cada equipe deveria apresentar as respostas do professor entrevistado. Problema maior nesse momento foi enfrentar a timidez. Na equipe 1, 2 dos 3 integrantes falaram e se mostraram maravilhados em conhecer um pouco mais sobre o professor que escolheram entrevistar. A equipe 2, composta por 4 alunos, teve apenas 2 deles apresentando os resultados, porém fizeram uma leitura bastante fluente do que escreveram. Na equipe 3, todos os integrantes participaram, os 3 alunos dividiram o que cada um deveria dizer, e mesmo um deles lendo pausadamente, concluíram a atividade proposta. A equipe 4, também com 3 alunos, resolveu seguir o mesmo método da equipe anterior, porém um dos alunos se recusou a ler, alegando que estava envergonhado. E, mais uma vez, orientamos a reescrita das atividades em que os equívocos na escrita alfabética apareceram.

Aqui, mais uma vez preservaremos a identidade dos entrevistados, não exibindo a atividade realizada.

Debates, desenvoltura, disciplina, conhecimento de mundo, argumentação, oralidade, leitura, escrita, interação, tudo isso esteve presente nas propostas da 5ª oficina, que foi muito bem absorvida pelos discentes. Faltando apenas 3 oficinas para o final da intervenção, percebemos que os alunos estão evoluindo, cada um no seu ritmo, cada um na sua melhor habilidade.

Tabela 15 – Resultados da 5ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	13
Participaram do debate sobre o filme	12
Escreveram palavras ou frases para formar todo o acróstico	12
Escreveram palavras para todas as letras sorteadas no jogo do <i>Stop</i>	7
Participaram da realização da entrevista	13
Apresentaram por meio da leitura o resultado da entrevista	9
Apresentaram equívocos na escrita alfabética	4

Fonte: Elaborado pela autora

6ª OFICINA

É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.

Edgar Morin

Na 6ª Oficina, cujo título é “Análise linguística e ortografia: contextualizando no universo do alfabetizar”, resolvemos introduzir um pouco dos aspectos gramaticais, já que a professora regente da turma diz ser um dos requisitos mais cobrados nas aulas de língua portuguesa e é o que ela mais tem dificuldades por não ter formação acadêmica na área.

Iniciamos dividindo a sala em grupos novamente e anunciamos que o nosso primeiro trabalho seria uma leitura fragmentada de uma fábula. Os alunos associaram a fábula aos textos lidos por eles durante a realização do diagnóstico, pois naquela ocasião comentamos que os textos eram fábulas e apresentamos algumas de suas características textuais. Porém, dessa vez o texto foi fragmentado, ou seja, teve as suas partes divididas como um quebra-cabeça para que eles montassem de acordo com o desenrolar da história.

Distribuímos para cada equipe os fragmentos do texto “O vento e o sol”, de Esopo, e solicitamos que cada um ficasse responsável pela leitura de um trecho. Em seguida, explicamos que após a leitura de cada um a equipe decide como a história começa, qual é o seu meio e como ela termina, observando detalhadamente os elementos da narrativa.

Os alunos tiveram muitas dificuldades para realizarem essa atividade, mas as partes extremas da história, o início e final eles identificaram com tranquilidade. Orientamos, então, que fizessem a leitura em voz alta de cada trecho, pausadamente. Depois disso, os alunos começaram a desenrolar a história completa até que conseguimos concluir.

Imagem 17 – Atividade 1, 6ª Oficina

1. Leitura fragmentada: atividade em grupo.

- Os grupos vão receber fragmentos do texto “O vento e o sol” (Esopo);
- Cada um deve escolher um fragmento para ler;
- Após a leitura, o grupo vai montar o texto de acordo com a sequência da história lida;
- Em seguida, vamos juntos conferir a história;
- Por fim, vamos escrever o texto no espaço abaixo e dar a ele um novo final.

Fragmentos:

Desconsolado, o vento se retirou. O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo seu esplendor sobre o homem, que logo sentiu calor e despiu o paletó.

O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte. De repente, viram um viajante que vinha caminhando.

O vento começou a soprar com toda força. Quanto mais soprava, mais o homem ajustava o casaco ao corpo.

Moral: O amor constrói, a violência arruína.

— Sei como decidir nosso caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco será o mais forte. Você começa — propôs o sol, retirando-se para trás de uma nuvem.

Fonte: Fragmentos do texto distribuídos aos grupos

Para treinar ainda mais a ortografia com os alunos, pedimos que eles escrevessem a história na íntegra, observando a grafia das palavras nos fragmentos que foram distribuídos, e criassem um novo final para a história. Porém, nem todos os alunos escreveram o final diferente que foi pedido e os que o fizeram acrescentaram poucas informações do tipo “*Depois dessa disputa o homem continuou a sua viagem*” (A2) e “*mesmo perdendo, o vento continuou a soprar para amenizar o calor do sol. O vento mostrou que temos que seguir em frente qualquer que seja o resultado um combate*” (A12).

Após esse momento, a aplicadora leu o texto em voz alta e pediu que eles verificassem se a construção textual deles estava realmente coerente com o texto original.

Na atividade seguinte, os alunos deveriam destacar em qual tempo verbal estavam as palavras (os verbos) destacadas. Primeiro, perguntamos se eles sabiam o que era tempo verbal e como resposta obtivemos o silêncio da turma. Então, reforçamos a ideia de tempos verbais são as variações do verbo que indicam em qual momento o fato expresso por ele está ocorrendo e que o verbo vai indicar as ações em cada sentença.

Como colocamos nas respostas apenas presente, passado e futuro, eles conseguiram compreender os tempos verbais de todas as frases, com exceção do A1 que confundiu a resposta de 2, das 3 sentenças apresentadas.

Imagem 18 – Atividade 2, 6ª Oficina

a) O vento **começou** a soprar com toda força.

PRESENTE PASSADO FUTURO

b) ...o casaco **será** o mais forte.

PRESENTE PASSADO FUTURO

c) De repente, **viram** um viajante...

PRESENTE PASSADO FUTURO

A5, feminino. 14 anos, 8º ano

Ao enunciarmos que a atividade 3 necessitaria do uso do dicionário, alguns alunos esboçaram uma breve reclamação, do tipo “*Dicionário não, por favor, é cansativo procurar*” (Aluno 7). Então, a aplicadora sentiu a necessidade de perguntar “*Por que você acha o dicionário cansativo?*”, como resposta o mesmo aluno disse que era por causa da demora em encontrar as palavras. Com isso, explicamos que a busca de palavras no dicionário se dá pela ordem alfabética, que assim como no alfabeto eles devem seguir letra a letra.

Distribuímos os dicionários e ao final percebemos que apenas o aluno 8 não havia feito a atividade. Os demais, mesmo com dificuldades, solicitando a mediação da aplicadora uma vez ou outra conseguiram encontrar significados de todas as palavras.

Imagem 19 – Atividade 3, 6ª Oficina

a) Desconsolado que não tem consolação

b) Esplendor brilho ou luminosidade intensa

c) Despir tirar

d) Arruinar fazer desaparecer

A2, feminino, 14 anos, 8º Ano

Antes de iniciarmos a atividade seguinte, perguntamos se eles ainda lembravam de como era feita a classificação das palavras pela quantidade de sílabas que elas possuem e o aluno 3 respondeu dizendo “*Acho que é monossílaba, dissílaba, trissílaba*”.

Ao confirmarmos que a resposta dele estava correta, acrescentamos ainda a existência das polissílabas e relembramos qual é a quantidade de sílabas em cada uma dessas categorias de palavras. Em seguida, a aplicadora solicitou que eles escrevessem 2 exemplos de cada uma delas e 2 exemplos de palavras que têm acento.

Nessa atividade, apenas 1 aluno se recusou a fazer (A8) e 1 confundiu as trissílabas com as polissílabas (A5), mas com a mediação feita pela aplicadora ele distribuiu as palavras nas colunas corretas.

Imagem 20 – Atividade 4, 6ª Oficina

Monossílabas	Dissílabas	Trissílabas	Polissílabas	Que tenham acento
bow	lame	chocolate	futebol	novô
mau	cano	fachonete	palito	novô

A5, feminino, 14 anos, 8º Ano

Após debatermos sobre as respostas dos alunos, distribuimos um dominó com letras cujos sons são semelhantes para serem relacionados às suas palavras ortograficamente corretas. Como se tratavam de sons muito parecidos, alguns alunos confundiram no momento do jogo, porém a aplicadora o tempo todo mediava sobre a grafia correta das palavras, explicando as diferenças com o intuito de fazer os alunos as compreenderem definitivamente.

Nessa oficina, percebemos que os alunos não estão mais tão distantes de temáticas voltadas para a gramática, embora tenhamos escolhido atividades consideradas simples, isso não tira os méritos de uma turma que ao iniciarmos a pesquisa apresentava alunos com nível de escrita alfabética pré-silábico, imagine em relação aos aspectos gramaticais que muitas vezes não fazem sentido para eles.

Tabela 16 – Resultados da 6ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	11
Participaram da leitura fragmentada	11
Reproduziram o texto “O vento e o sol” na íntegra	11
Identificaram todas as partes da narrativa após a leitura do texto	11
Responderam corretamente acerca de todos os tempos verbais nas frases	10
Escreveram todos os exemplos de palavras na divisão silábica correta	9
Confundiram pelo menos 3 sons relacionados às palavras no dominó	7

Fonte: Elaborado pela autora

7ª OFICINA

Para fazer uma frase de dez palavras, são necessárias umas cem.

Milôr Fernandes

A 7ª Oficina inicia com um texto biográfico, pois questionará os detalhes sobre a vida de cada um dos alunos. Com o título “O eu nas interações comunicativas: revelando identidades”, introduzimos essa etapa com o texto sobre Neymar. Ao identificar esse nome no texto, os alunos logo associaram ao famoso jogador brasileiro de futebol.

Ao revelarmos que o texto sobre Neymar se tratava de uma biografia, os alunos imediatamente questionaram “*O que é biografia?*”. Com um tom bem humorístico, o aluno 13 perguntou “*Biografia é um perfume, professora?*” e seguiram-se, com isso, algumas sonoras risadas. A aplicadora, então, explicou que biografia é um tipo de texto que traz fatos particulares da vida de uma pessoa, famosa ou não. O aluno 3 comentou “*Então esse texto vai falar sobre a vida de Neymar! Ótimo! Sou fã dele!*”.

Para iniciarmos a leitura pedimos que ficassem atentos, apenas acompanhassem silenciosamente para entender os detalhes. Ao final da leitura, pedimos que os alunos resolvessem as questões sobre o texto biográfico. As duas primeiras perguntas foram rapidamente respondidas, mas a terceira que solicitava a marcação de todas as alternativas verdadeiras relacionadas ao texto, tivemos alguns equívocos nas respostas.

Então, partindo daí, a aplicadora indicou a leitura de trechos onde possivelmente os alunos encontrariam as respostas corretas e, assim, o fizeram logrando êxito.

Imagem 21 – Atividades 1 e 2, 7ª Oficina

AGORA É LÁPIS E PAPEL!

Após a leitura do texto você conheceu o gênero biografia. Pinte a alternativa que representa a funcionalidade desse gênero.

DESCREVER FATOS	NARRAR HISTÓRIA DE VIDA	ENSINAR A FAZER ALGO
-----------------	-------------------------	----------------------

Segundo o texto, qual o personagem é destacado e sua naturalidade.

ROMÁRIO CARIOCA	RONALDO GAÚCHO	NEYMAR PAULISTA	ROBINHO PAULISTA
-----------------	----------------	-----------------	------------------

(Fonte: Luz do Saber, Módulo Ler I)

2. Sobre o texto é correto afirmar (marque todas as alternativas corretas):

- a. (X) Neymar é comparado ao jogador Pelé
- b. () O único título que Neymar não ganhou foi o de campeão paulista
- c. () Neymar despertou o interesse de especialistas no futebol somente aos 16 anos
- d. (X) Um dos times em que Neymar jogou é a Portuguesa Santista

A13, feminino, 13 anos, 8º Ano

Depois que verificamos as respostas das atividades, encaminhamos os alunos para o laboratório de informática, pois lá seria realizado o exercício seguinte da 7ª oficina, uma pesquisa.

Quando todos os alunos se acomodaram diante dos computadores, ficando 2 em cada máquina pelas mesmas serem insuficientes, enunciamos que eles fariam uma pesquisa sobre a origem de seus nomes. Demonstrando empolgação e ao mesmo tempo companheirismo eles realizaram a atividade e anotaram os resultados da pesquisa, além disso ficaram curiosos também em relação aos nomes dos colegas. Sendo assim, a aplicadora convidou-os a fazer a leitura do que haviam encontrado. Nesse momento, apenas 2 alunos (A1 e A8) se recusaram a realizarem a leitura mesmo tendo realizado todos os outros procedimentos.

Novamente com o intuito de preservar a identidade dos alunos não exibiremos exemplos feitos por eles da atividade citada no parágrafo anterior.

Com o objetivo de prepara-los para a produção textual final do PEIP, realizamos com eles uma breve entrevista, assim como eles fizeram com os professores na 5ª oficina. Ao observarmos que todos já haviam concluído, verificamos individualmente se haviam incoerências quanto à grafia das palavras e identificamos apenas equívocos cometidos por 1 aluno (A5).

O que mais nos chamou a atenção foi ver que nenhum dos alunos pediu para que a aplicadora lesse as perguntas, fato que era costumeiro quando iniciamos as oficinas. Isso significa que houve uma considerável evolução na compreensão leitora e na autonomia dos alunos.

Imagem 22 – Atividade Preparando a Produção Textual, 7ª Oficina

- Quem cozinha? Lava roupas? mãe
- Quem trabalha para manter as despesas da casa? pai

Trecho da Entrevista de A14, feminino, 16 anos, 8º Ano

Enfim, chegou o momento de propor para a turma a última atividade. Enunciamos que para finalizarmos os nossos encontros todos nós escreveríamos uma autobiografia, inclusive a aplicadora desta proposta. Logo, o aluno 2 perguntou “*Autobiografia é a mesma coisa de biografia, professora?*”. Com isso, explicamos que na autobiografia quem escreve fala de si próprio, dos fatos mais relevantes de sua vida.

Algumas dúvidas surgiram e, com elas, mais questionamentos acerca dessa desafiadora atividade, tais como: “*Temos que escrever sobre a nossa vida toda? Se for é muita coisa!*” (A7); “*Não sei se consigo fazer isso, não! São muitos detalhes a vida de*

alguém, ainda mais a minha!” (A1); *“Eu vou fazer, mas não vai dar pra escrever muito por causa do tempo!”* (A11).

Relatamos que eles não precisavam se estender muito na autobiografia, mas que procurassem falar dos fatos que eles consideravam os mais importantes. Pedimos, ainda, que se tivessem muitas dúvidas tomassem o texto sobre Neymar como base para saber o que dizer ou procurassem a nossa ajuda. Assim, distribuimos folhas pautadas como rascunhos, pois posteriormente faríamos a reescrita e mais adiante edição de todos os textos, já que juntos formariam o “Livro de Identidades” da turma.

Incrivelmente concentrados os alunos incorporaram a proposta e começaram a escrever. Cada um dos que terminava, a aplicadora sentava junto para discutir acerca da linguagem empregada, bem como da ortografia, coerência, coesão. Equívocos relacionados à coerência e à coesão aparecem com frequência, mas os equívocos ortográficos diminuíram bastante quando comparados ao momento em que a atividade diagnóstica foi realizada, e a criatividade aflorou desenvolvendo junto com ela a capacidade de argumentação.

Após verificarmos todos os textos, solicitamos a reescrita daqueles que necessitavam tal atividade. Enquanto isso, debatemos sobre a realização dessa oficina e mesmo alegando que apresentaram dúvidas no início, os alunos afirmaram que gostaram de escrever sobre eles mesmos, relatando que nunca haviam feito algo desse tipo.

Ao final, apenas como forma de descontração e também de demonstrar a desenvoltura oral, os desafiamos a contar uma piada ou falar um trava-língua. Como alguns alunos ao longo das oficinas demonstraram gosto pelo humor, mais precisamente 3 deles (A8, A9 e A14), levantaram logo os braços pedindo para contar piadas.

Tabela 17 – Resultados da 7ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	12
Identificaram a função do texto biográfico	12
Identificaram todos os itens corretos sobre o texto biográfico	8
Realizaram a pesquisa sobre o nome e registraram o resultado	12
Apresentaram equívocos quanto à escrita alfabética na entrevista	1
Compreenderam a proposta da autobiografia e a escreveram	12
Necessitaram reescrever a autobiografia devido a equívocos ortográficos	4

Fonte: Elaborado pela autora

8ª OFICINA

Aprendi que o ato de escrever é uma seqüela do ato de ler. É preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor depois as nossas próprias palavras.

Moacyr Scliar

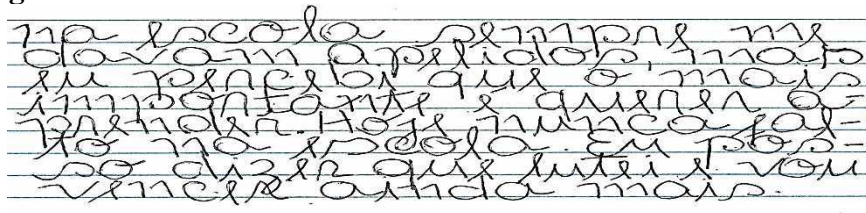
Para finalizarmos todo o trabalho realizado nas oficinas, chegamos com a 8ª, intitulada “Ler, escrever, compreender e argumentar: reconhecendo a aprendizagem significativa”, onde o momento é direcionado para o círculo de leitura.

A aplicadora iniciou a aula pedindo que os alunos sentassem no chão no formato de um círculo. Antes, para deixar a sala mais aconchegante, colocamos um tapete e espalhamos sobre ele livros diversos, a fim de tornar aquele um espaço verdadeiramente para a leitura. Junto a esses livros, colocamos os “Livros de Identidades” produzidos pela turma, editados e impressos exatamente 1 cópia para cada estudante.

Ao perceberem a presença dos livros criados por eles em meio aos de renomados autores da literatura, os discentes demonstraram encantamento, ficaram eufóricos. Logo, orientamos que cada um pegasse o seu “Livro de Identidades” e que em seguida folheasse-o e escolhesse dentre tantos textos apenas 1 para fazer a leitura. Outro detalhe que vale relatar é que a história escolhida não poderia ser a deles, teria que ser a de outra pessoa.

Quando perguntamos “*Quem gostaria de iniciar a leitura?*”, para a nossa surpresa 3 alunos levantaram o braço. O aluno 2, sempre muito participativo, iniciou a atividade lendo a história escrita pela aplicadora da oficina. Com uma leitura fluente, ele apresentou muito bem tudo o que estava escrito no papel. Na sequência, todos os alunos realizaram a leitura, e quando cada um terminava, pedíamos que fizessem um breve comentário sobre o que havia lido. Nessa etapa da aula, apenas 1 aluno (A7) não participou, o mesmo que durante todas as oficinas aplicadas, uma vez ou outra se recusava a participar.

Imagens 23 e 24 – Trechos do Livro de Identidades da turma do 8º Ano



na escola sempre me
davam apelidos, mas
eu preferia que o meu
importante que queria o
participar. Hoje nunca fal-
to na escola. Eu prefiro
so dizer que lutei e vou
vencer ainda mais.

A4, masculino, 14 anos, 8º Ano

gosto muito de ler, brincar e conversar com minhas amigas na praieira, mesmo quando lembro do problema de saúde da minha mãe. Tenho medo de perder ela.

A2, feminino, 14 anos, 8º Ano

É importante salientar que esse momento foi mágico, ver o resultado de tantos dias surtir efeito, mesmo em meio a tantas dificuldades encontradas inicialmente, olhar atentamente e perceber o quanto os alunos estão envolvidos no universo da leitura e percorrendo os caminhos da escrita, nos faz sentir uma prazerosa sensação de missão cumprida. Afinal, o principal objetivo era a minimização das dificuldades, era mostrar que o ensino de Língua Portuguesa faz sentido, que é importante, que divertido também dentro da realidade de cada sala de aula, de cada escola, e do espaço vivenciado por cada aluno.

Para encerrarmos as propostas, incentivamos os discentes a escolherem 1 livro para a leitura. Nós os orientamos a solicitarem o empréstimo do livro na biblioteca e levarem para ler em casa, apresentando posteriormente a história para os colegas, com o intuito de convencê-los a ler também o mesmo livro. Em seguida, nos certificamos com a regente da biblioteca se alguns dos alunos a tinham procurado e ela nos revelou que apenas 3 foram colocar o livro na estante ao invés de pedi-lo emprestado.

Tabela 18 – Resultados da 8ª Oficina

Itens sobre a aula	Quantidade de Discentes
Frequência (lista de chamada)	13
Participaram da atividade de leitura	12
Leram com fluência	9
Leram ainda pausando a leitura	3
Escolheram um livro para ler em casa	9
Compreenderam a autobiografia lida e teceram um comentário	12
Responderam om questionário avaliativo do PEIP	13

Fonte: Elaborado pela autora

Ao final de 8 oficinas, percebemos uma reveladora evolução na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, mesmo ainda tímida, longe do que os nossos discentes precisam,

mas já podemos considerar um avanço na busca pela transformação do processo de ensino e aprendizagem em algo verdadeiramente voltado para o aprender de forma significativa.

Assim, convictos de que as competências e habilidades contempladas em cada oficina ministrada foram desenvolvidas de forma positiva, com a autorização da professora aplicamos um teste final nas 2 aulas seguintes ao término das oficinas e apresentaremos a seguir os resultados alcançados.

TESTE FINAL

Ao final das 8 oficinas ministradas com o objetivo de minimizar as dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino Fundamental, identificadas por meio de uma atividade diagnóstica, aplicamos um teste final para verificarmos o efeito do PEIP na aprendizagem do nosso público-alvo.

Para a realização do teste final escolhemos algumas questões do *software* educativo Luz do Saber Infantil trabalhado também no material didático produzido para o PEIP. Tendo em vista que o objetivo desse *software* é também contribuir para a alfabetização de crianças, além de promover a inserção na cultura digital, usando a teoria do educador Paulo Freire e algumas contribuições de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1986) acerca do processo de aquisição do código linguístico.

Imagem 25 – Página inicial do Software Luz do Saber Infantil



Fonte: Software Luz do Saber Infantil

Como se trata de um *software* com diversas atividades, fizemos previamente a escolha daquelas que julgamos mais apropriadas para o objetivo desse momento. Além disso, para

melhor acompanharmos os resultados, levamos os alunos em trios para o laboratório de informática da escola, onde aplicamos e acompanhamos detalhadamente cada exercício resolvido. À medida em que iam respondendo às questões, fazíamos *prints* da tela do computador e anotávamos o resultado de cada aluno, questão por questão, em instrumental específico.

As atividades escolhidas pertencem aos módulos Começar, Ler e Escrever e envolvem estudos de gêneros do cotidiano, localização de informações explícitas, estrutura e formação de palavras, função das palavras quanto ao significado, escrita de texto de um gênero específico.

Imagem 26 – Página dos Módulos do Software Luz do Saber Infantil



Fonte: Software Luz do Saber Infantil

A proposta foi realizada no horário correspondente a 2 aulas de português, onde no momento da aplicação a professora regente da turma acompanhava os demais alunos na sala enquanto fazíamos a aplicação do teste final no laboratório de Informática.

Composto a partir de 9 questões escolhidas no *software* Luz do Saber Infantil, o teste final trouxe também a escrita de um cartão postal, item incluso em meio as atividades do módulo Escrever, e teve como décima questão a leitura dos textos utilizados na atividade diagnóstica a fim de verificarmos a fluência leitora.

Na primeira atividade, escolhemos uma receita culinária, gênero trabalhado em uma das oficinas ministradas durante a aplicação do PEIP. Com relação a esse texto, todos os alunos acertaram as questões propostas.

Imagem 27 – Aula 03 do Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil

A primeira questão que pedimos que fizessem solicitava a marcação da alternativa que correspondia ao nome da receita que eles leram. Alguns alunos ainda questionaram se a palavra “receitada” significava a mesma coisa de receita, pois ela aparecia na pergunta. Em relação a isso, orientamos que eles ficassem bem atentos ao que dizia o texto, a sua estrutura, as características gerais, para que não se precipitassem na hora de responder.

Imagem 28 – Questão 01, Aula 03, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, resposta de A2

A questão seguinte já complicava um pouco porque trazia também o raciocínio matemático, pois queria saber o ingrediente encontrado em menor quantidade na lista de itens da receita. Aqui, apenas 1 aluno respondeu equivocadamente à questão já que 2 ingredientes apareciam com quantidades iguais a 1, mas o primeiro correspondia a 1 caixa e o segundo a 1 colher.

Imagem 29 – Questão 03, Aula 03, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, resposta de A5.

Como questão 04, escolhemos a leitura de um cartaz sobre a Copa do Mundo. Tratando-se de um gênero do nosso cotidiano, os alunos deveriam assinar a opção em que aparecia o tipo de gênero representado na imagem. Nesse aspecto, ainda tivemos 2 alunos que se equivocaram na resposta, escolhendo convite quando na verdade a imagem era de um ingresso para uma partida de futebol.

Imagem 30 – Questão 18, Aula 01, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, resposta de A7 e A8

Partindo para o universo digital, principalmente do que diz respeito aos modos de se comunicar usando o computador, as questões 05 e 06 traziam como base um e-mail, sobre o qual o aluno deveria saber a função e o assunto abordado nas entrelinhas. Dessa vez, todos os alunos acertaram as questões, mostrando que a comunicação no meio digital não é mais algo novo para eles.

Imagem 31 – Aula 06, Módulo Começar



Fonte: Software Luz do Saber Infantil

Imagem 32 – Questão 08, Aula 06, Módulo Começar



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, resposta de A12.

Imagem 33 – Questão 03, Aula 06, Módulo Começar



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, resposta de A13.

Para a questão 07, resolvemos verificar o desempenho dos alunos quanto à quantidade de sílabas, observando como estão os conhecimentos sobre a estrutura das palavras e a diferenciação entre sons e letras.

Nessa atividade, 2 alunos (A5 e A8) ainda confundiram as palavras de quatro sílabas com as de cinco sílabas, perguntando o tempo todo. Porém, como o *software* nesse caso não salva a palavra no lugar inadequado para ela, tivemos que orientar, mas registrando os equívocos cometidos para constar nos resultados finais.

Imagem 34 – Questão 34, Aula 05, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil.

A questão seguinte trouxe para os alunos uma obra literária conhecida deles, “O Sítio do Pica-pau Amarelo”, que foi logo identificado por causa da imagem com os personagens.

Na verdade, a atividade traz a letra de uma canção de Gilberto Gil, carregada de expressões com diversos significados.

A tarefa dos discentes, dessa vez, era entender o sentido de uma expressão no contexto da música. Quando partimos para a compreensão daquilo que se lê, os alunos apresentam um pouco mais de dificuldades, por isso registramos nessa questão 3 equívocos na resposta.

Imagem 35 – Aula 09, Módulo Começar



Fonte: Software Luz do Saber Infantil.

Imagem 36 – Questão 04, Aula 09, Módulo Começar



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, respostas de A5, A8 e A11.

Para verificarmos a compreensão dos alunos quanto à construção textual, com o objetivo também de prepara-los para a atividade seguinte que culminaria na escrita de um texto, escolhemos uma questão cujo texto original está fragmentado. Como se trata de um

texto instrucional, este revela um passo a passo da confecção de uma pipa. A missão deles aqui era relembrar esse passo a passo e ordenar de forma coerente. Essa atividade foi um pouco mais complexa, porém apenas 2 alunos não conseguiram realiza-la da maneira solicitada.

Imagem 37 – Questão 07, Aula 07, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, respostas de A5 e A8.

As respostas para essa questão estavam nas instruções dadas no texto que introduz a Aula 07 do *software* Luz do Saber Infantil.

Imagem 38 – Questão 07, Aula 07, Módulo Ler



Fonte: Software Luz do Saber Infantil, respostas de A6.

Na última questão, resolvemos pedir que digitassem no computador um cartão postal endereçado a quem eles achavam que merecia receber um. Imaginassem que estavam numa viagem e precisavam contar a essa pessoa tudo o que estava acontecendo por lá. Orientamos que fossem ao Módulo Escrever do Luz do Saber Infantil.

Imagem 39 – Página Inicial do Módulo Escrever



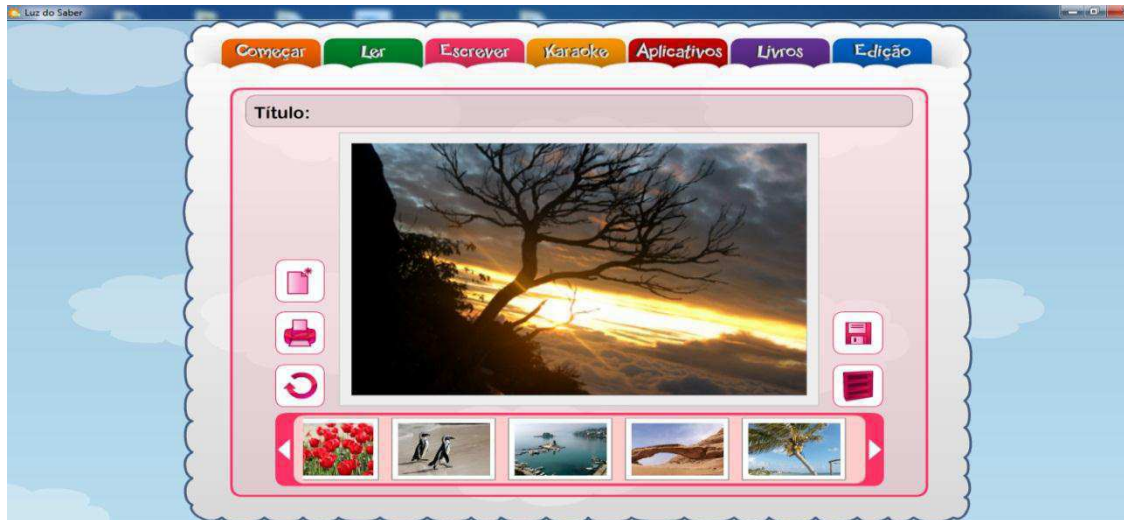
Fonte: Luz do Saber Infantil, Módulo Escrever

Diante do computador, quando cada aluno abria o módulo na atividade indicada, a aplicadora os conduzia na realização dela, orientando que eles deveriam clicar o ícone Cartão postal e, primeiramente, para a atividade de fato, escolher a foto do lugar que hipoteticamente visitariam e somente do outro lado eles escreveriam o texto.

Imagens 40 e 41 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Não-verbal



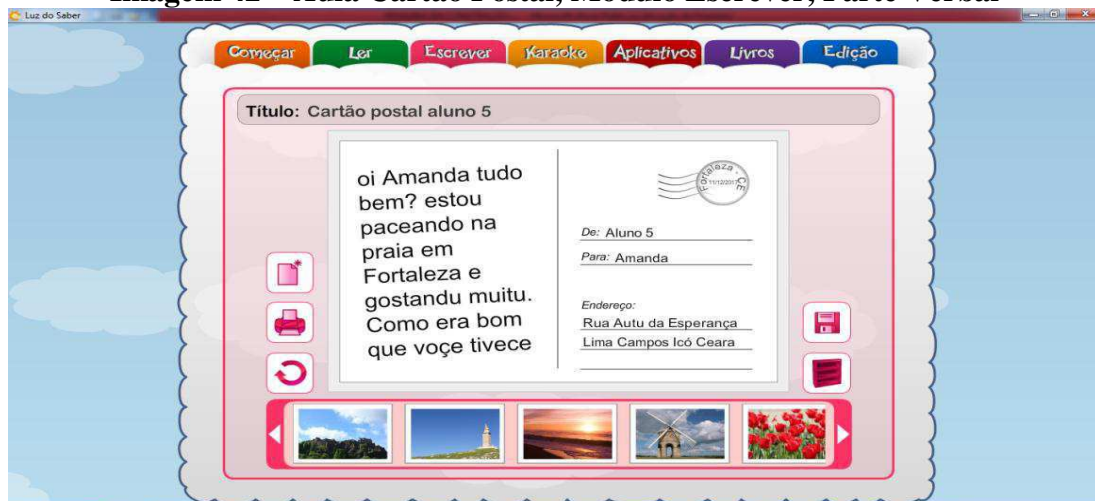
Fonte: Luz do Saber Infantil, Módulo Escrever, imagem escolhida por A5.



Fonte: Luz do Saber Infantil, Módulo Escrever, imagem escolhida por A6.

Nessa atividade, os alunos apresentaram uma grande variedade na escrita, sendo alguns ainda escritores que confundem determinados sons das letras, como no caso de “o” e “u” e também de “s”, “ç” e “ss”. Além disso, a ausência de pontuação e a diferença no uso de letras maiúsculas e minúsculas ainda persistiu em alguns casos. Os equívocos quanto aos sons são comuns nas muitas fases do processo de alfabetização, mas precisam ser discutidos para que não se perpetue pelas turmas que se seguirão.

Imagem 42 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Verbal



Fonte: Luz do Saber Infantil, Módulo Escrever, texto de A5

Porém, tivemos alunos que apresentaram uma escrita mais padrão em relação às regras gramaticais e ortográficas para tal, escrevendo, por exemplo, os verbos na estrutura integral, sem reduções como geralmente acontece na língua falada (estou, visitando), além de usar na maioria das vezes a pontuação adequadamente, como exigem a gramática normativa. Mas, é

importante relatar que esse mesmo aluno usou a informalidade “vô” e “vó” e também cometeu um equívoco no uso do “por que” no meio da sentença, sem efetuar perguntas com o mesmo.

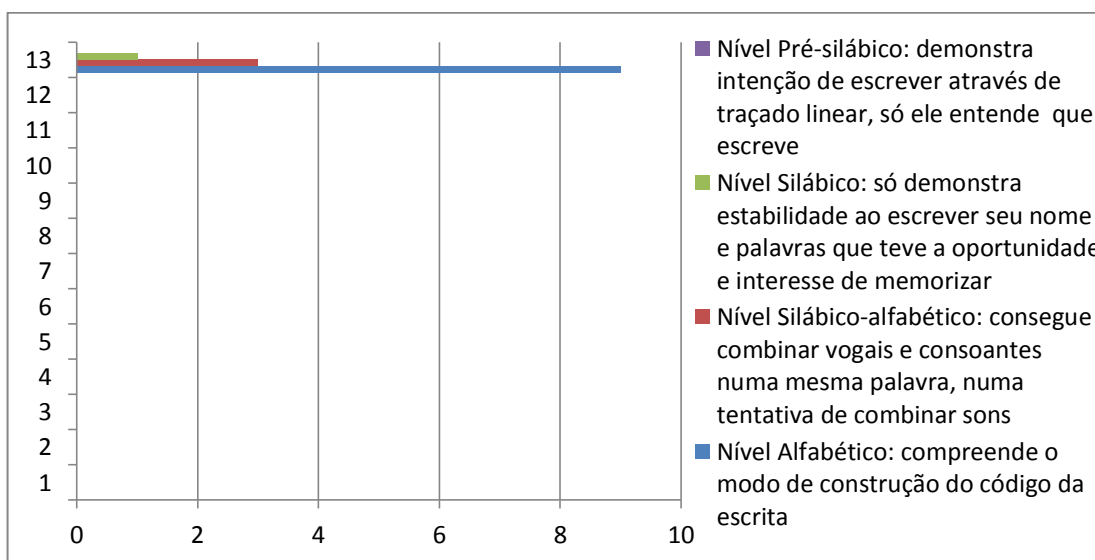
Imagem 43 – Aula Cartão Postal, Módulo Escrever, Parte Verbal



Fonte: Luz do Saber Infantil, Módulo Escrever, texto de A6

O uso da multimodalidade esteve presente nessa atividade e mesmo eles não sendo adeptos do envio de cartões postais no dia a dia compreenderam a função desse gênero textual e se divertiram produzindo-o no computador, ferramenta que ainda encantou muitos deles na execução desse teste final, pois mesmo vivendo a era digital alguns desses alunos não têm acesso ao computador costumeiramente.

Gráfico 3 – Avaliação da Escrita de Acordo com os Níveis Conceituais

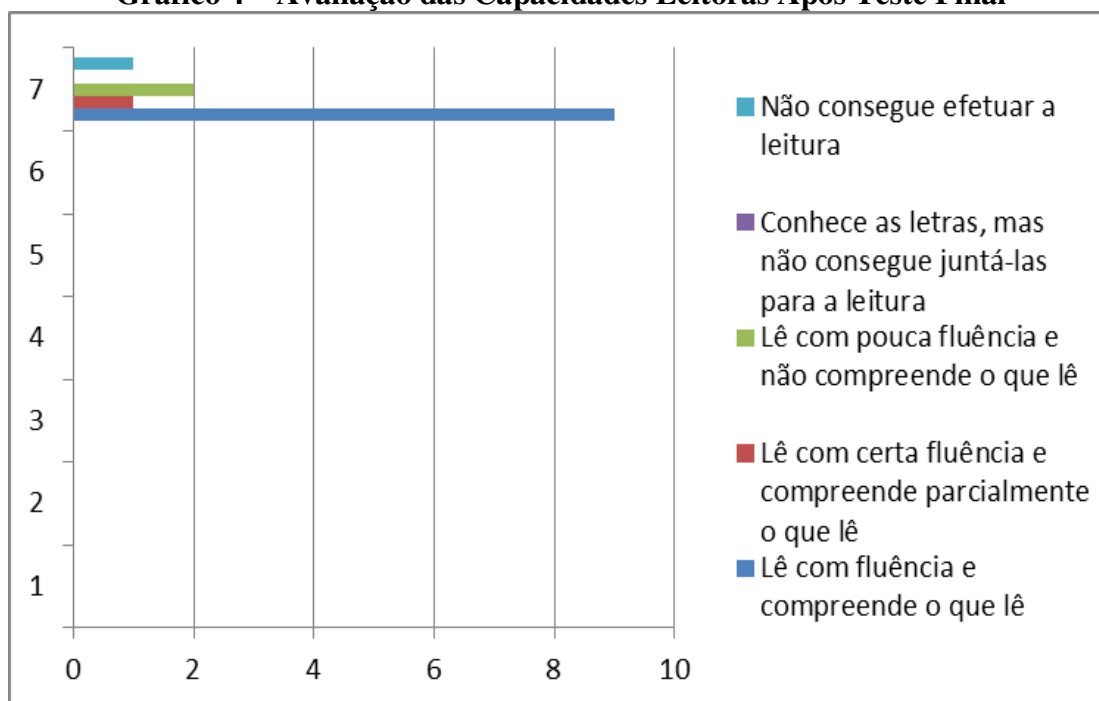


Fonte: Atividades aplicadas durante e depois da proposta de intervenção

Após o teste final, a aplicadora pediu que cada aluno de forma individual e particular lesse novamente para ela um dos textos que foram aplicados como atividade diagnóstica de leitura a fim de verificar o desenvolvimento deles quanto às habilidades de fluência e compreensão leitoras. Ao final de cada leitura, realizamos perguntas sobre o texto para identificarmos se houve realmente compreensão sobre o que foi lido.

Nessa etapa, apenas 1 aluno (A8) se recusou a ler. Dentre os que leram apenas 1 (A5) fez uma leitura com pausas longas e apresentou dificuldades ao responder as questões feitas oralmente, assim como A3, embora este tenha feito uma leitura mais harmoniosa.

Gráfico 4 – Avaliação das Capacidades Leitoras Após Teste Final



Fonte: Atividades aplicadas durante e depois da proposta de intervenção

Desse modo, acreditamos ser imprescindível apresentarmos um quadro com as habilidades desenvolvidas tanto de leitura quanto de escrita com o intuito de compararmos os resultados com aqueles oriundos das atividades diagnósticas aplicadas no início dessa pesquisa.

Tabela 19 – Comparativo das Capacidades de Leitura

Capacidades leitoras	Atividade Diagnóstica (22 alunos)	Aplicação/ Teste Final (13 alunos)
Lê com fluência e compreende o que lê	5	9
Lê com certa fluência e compreende parcialmente o que lê	11	1
Lê com pouca fluência e não compreende o que lê	2	2
Conhece as letras, mas não consegue juntá-las para a leitura	2	0
Não consegue efetuar a leitura	2	1

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 20 – Comparativo da Avaliação de Escrita de acordo com os Níveis Conceituais

Níveis Conceituais de Escrita	Atividade Diagnóstica (22 alunos)	Aplicação/ Teste Final (13 alunos)
Pré-silábico: demonstra intenção de escrever através de traçado linear, só ele entende o que escreve	4	0
Silábico: só demonstra estabilidade a escrever seu nome e palavras que teve oportunidade e interesse de memorizar	4	1
Silábico-alfabético: consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons	9	3
Alfabético: compreende o modo de construção do código da escrita	5	9

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos dizer ainda que percebemos uma significativa evolução quanto aos 10 alunos que participaram dos 2 momentos da pesquisa. Podemos constatar essa informação no quadro a seguir.

Tabela 21 – Comparativo de Leitura dos 10 alunos em comum na pesquisa

Capacidades Leitoras	Atividade Diagnóstica	Aplicação/ Teste Final
Lê com fluência e compreende o que lê	5 (50%)	8 (80%)
Lê com certa fluência e compreende parcialmente o que lê	3 (30%)	2 (20%)
Lê com pouca fluência e não compreende o que lê	2 (20%)	0 (0%)

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 22 – Comparativo de Escrita dos 10 alunos em comum na pesquisa

Níveis Conceituais de Escrita	Atividade Diagnóstica	Aplicação/ Teste Final
Silábico: só demonstra estabilidade a escrever seu nome e palavras que teve oportunidade e interesse de memorizar	1 (10%)	0 (0%)
Silábico-alfabético: consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons	4 (40%)	2 (20%)
Alfabético: compreende o modo de construção do código da escrita	5 (50%)	8 (80%)

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que os demais itens relacionados tanto à leitura quanto à escrita não foram descritos nos quadros acima como foram em outros anteriormente porque já não apresentaram mais alunos com o perfil que se enquadrassem neles. Desse modo, optamos por apresentar apenas os índices das habilidades que foram constatadas nessa etapa da pesquisa.

Portanto, apresentaremos a seguir as nossas considerações finais tomando por base os resultados oriundos deste relato de aplicação do PEIP, assim como de todo o estudo teórico realizado e de todos os aspectos que envolveram a pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa percebemos o quanto é necessário relatarmos alguns aspectos essenciais que a conduziram. Inicialmente, as reflexões propostas pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – com o objetivo primordial de ampliar a qualidade do ensino de língua materna, aliando os estudos teóricos e a prática docente, dentro de uma orientação pedagógica que inclui significativamente as múltiplas competências linguísticas, serviram de alicerce para começarmos a buscar respostas para os problemas vivenciados pela escola.

Partindo dessas reflexões começamos a trilhar um caminho em que as possibilidades de promover uma formação mais satisfatória, que compreendesse as habilidades de leitura e escrita como grandes desafios para o ensino de português nos anos finais do Ensino Fundamental, frente às notáveis dificuldades apresentadas por diversos alunos dessa etapa educacional.

Assim, com a certeza de que precisávamos fazer algo para melhorar a situação diagnosticada, nos questionamos: afinal, por que boa parte dos estudantes brasileiros chega aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades significativas em leitura e escrita, elementos bases no ensino de línguas? E como os alunos que apresentam essas dificuldades são tratados pelos seus professores durante as aulas de português? Quais estratégias podem ser utilizadas na busca de amenizarmos tantas dificuldades de leitura e escrita que circundam esses alunos?

Desse modo, ao longo do processo investigativo, fizemos algumas constatações acerca dos fatores que vêm contribuindo para que essa problemática se estabeleça de forma tão veemente no ambiente escolar. Dentre esses fatores, o perfil familiar dos alunos que têm, em sua maioria, pais ausentes da escola, carentes de alfabetização, com condições pouco propícias a determinados eventos de letramento, que acabam por causa dessas condições deixando o ensino de seus filhos praticamente a cargo apenas da instituição escolar.

Além disso, a formação acadêmica da professora não nos permite criarmos boas expectativas sobre o desempenho dos discentes, pois os resultados positivos se localizam numa escada muito íngreme de ser superada quando o profissional do magistério atua fora da área de formação acadêmica, lecionando uma disciplina muito distante daquela vista nos bancos da academia.

O processo de composição das turmas investigadas, que deve de fato ser heterogêneo, englobou alunos cuja faixa etária é muito divergente e, conseqüentemente, o nível de

aquisição das habilidades investigadas também porque boa parte da turma já foi retida em séries anteriores.

A utilização de diversas estratégias de leitura durante as aulas de língua materna, que segundo Solé (1998) devem ser utilizadas antes, durante e depois da leitura, deixam de lado o uso de recursos simples, mas que se colocados diante do aprendiz se tornam grandes ferramentas de aprendizagem. A produção de textos, que deve levar em consideração o planejamento, o rascunho, a reescrita e a edição, de acordo com os estágios de Calkins (1989), ainda apresentam um distanciamento na execução de todos esses estágios.

Com isso, destacamos a necessidade de incluir tantas estratégias possíveis e variadas na condução das aulas a fim de encontrarmos um caminho que nos leve à evolução do processo de ensino e aprendizagem dessas turmas.

Outro fator detectado e preocupante tanto quanto os outros é o não cumprimento do tempo pedagógico, prejudicando a ampliação dos conhecimentos no ambiente escolar.

Os fatores acima listados junto ao referencial teórico utilizado na pesquisa, bem como as atividades diagnósticas, as entrevistas, as rodas de conversa, nos proporcionaram acreditar que uma proposta de intervenção pedagógica seria possível, levando em conta a realidade dos alunos e a bagagem de conhecimentos que eles trazem ou não.

Primeiro nos sentimos desafiados a construir um material didático adaptado às dificuldades de leitura e escrita que precisavam ser superadas pela turma. Optamos pela produção de um guia didático multimodal, que trouxesse atividades consideravelmente simples, lúdicas, com tipos de textos variados e com oportunidades de aplicação diversas.

Então, produzimos um material composto de 8 oficinas de leitura e escrita, que trabalham também a argumentação, a multimodalidade e as situações de letramentos dentro do contexto deles. Dentro da perspectiva do andamento, da mediação, do dialogismo e da contextualização as atividades foram aplicadas de forma contínua, seguindo todas as etapas propostas nas questões, com o objetivo de minimizar as dificuldades de leitura e escrita analisadas pelas capacidades leitoras e pelos níveis de escrita alfabética.

Diante do estudo realizado e da proposta de intervenção aplicada, configurou-se uma oportunidade de rever e repensar acerca das estratégias do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente porque ainda nos deparamos com diversos alunos que apresentam dificuldades preocupantes de leitura e escrita. E se esse problema existe na escola, ele deve ser de interesse de todos os que dela fazem parte, sendo, portanto, um desafio imposto a toda a comunidade escolar.

Mesmo com a consciência de que ainda estamos distantes de resolver todos os desafios que permeiam a educação, nos sentimos gratificados ao percebermos que no final da aplicação da nossa proposta houve uma significativa evolução na aprendizagem dos alunos. Esse fato revela que todo o esforço na busca pela ampliação dos conhecimentos é válido e necessário quando contribui também para a superação de limites, antes vistos como impossíveis no contexto do ambiente pedagógico.

Assim, percebemos que “experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente uma ideia, significa não ser absolutamente indiferente a ela, significa afirma-la como forma emocional-volitiva” (BAKHTIN, 1993, p. 34).

Ao final dessa pesquisa, podemos afirmar por meio das nossas observações frente a tudo o que foi realizado o pensamento de Calkins (1989) ao relatar que quando os estudantes são encorajados a colaborar, a colocar suas energias nas oficinas de leitura e escrita, podem trazer uma vasta quantidade de entusiasmo e dedicação à sala de aula.

Sendo assim, esperamos todo o estudo realizado nesse trabalho possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, alertando sobre a necessidade do desenvolvimento e da aplicação de novas estratégias que cultivem práticas pedagógicas transformadoras, voltadas não só para o alfabetizar, mas principalmente para o alfabetizar letrando, levando em conta o contexto em que o aluno está inserido, seja no ambiente pedagógico, seja na sociedade como um todo.

Ao focar na minimização das dificuldades de leitura e escrita nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, concluímos que o mais importante diante dos desafios encontrados é a forma como nós educadores reagimos a eles e de que forma buscamos estratégias para superá-los, aprendendo frente à realidade de cada aluno lições que nos permitem crescer como profissionais e como seres humanos.

Enfim, não há satisfação maior do que ver o quanto somos capazes de ajudar o próximo, o quanto temos a contribuir para que a educação brasileira alcance os sucessos pretendidos, afinal, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 194), “é o tamanho do nosso olhar que dita o tamanho do nosso horizonte”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, jun. 2007, v. 45. p. 25-58.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 184 p.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 200 p.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 240 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Toward a philosophy of the act**. Tradução e notas Vadim Liapunov. Ed. Vadim Liapunov e Michael Holquist. Austin: University of Texas, 1993. 132 p.

BERNARDO, Elisangela da Silva. Práticas de gestão escolar: organização de turmas e aprendizagem em leitura de alunos de escolas públicas brasileiras. In: **CONGRESSO IBERO-LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2010, Elvas e Cáceres. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom33pdf>>. Acesso em 24 de agosto de 2016.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga Martins. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 248 p.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** – Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora Saraiva. 704 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.. 176 p.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito** [Tradução de Deise Batista]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 375 p.

CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda; WHITE, Zoë. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 237 p.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Software Educativo Luz do Saber Infantil**. Disponível para download em <https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br/> Acesso em 19 de setembro de 2017.

CORTESÃO, Luiza. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1999, p. 1-23. Disponível em <<http://www.dgidec.min.edu.pt/innovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>> Acesso em: 10 jun. 2016.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 200 p.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Editora, 1980. Autores Associados. 168 p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001. 104 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 104 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2003. 256 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 144 p.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 8. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. 176 p.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. 136 p.

GIL, A. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 216 p.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006. 304 p.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 152 p.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005. 44p.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000. 102 p.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas: Pontes, 1999. 82 p.

_____. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 224 p.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 320 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática. São Paulo, 2009. 111 p.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. 98 p.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13–37.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 7. ed., São Paulo: Ática, 1993. 72 p.

LIBÂNIO, José C. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: Lopes, Alice C. e Macedo, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006, v. 1, p. 7–269.

MACHADO, Nilson José. **Educação: competência e qualidade**. São Paulo: escrituras Editora, 2010. 210 p.

MARCUSCHI, Luiz; DIONISIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, Ester de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 41 – 90.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>. Acesso em 20 dez. 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

NASCIMENTO, Marcos Dionísio Ribeiro do. **Atividades digitais para alfabetização baseadas no Método Paulo Freire**. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada - MPCOMP) – Universidade Estadual do Ceará / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2009.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2009. 176 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 268 p.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17 – 56.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico /-2 ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação: conceitos básicos**. Portugal, 2008. Disponível em: <<http://esms.edu.pt>>. Acesso em 20 jan. 2017.

ROJO, Roxane (Org.), et al. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 232 p.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

SENA, Odenildo. **A engenharia do texto: Um caminho rumo à prática da boa redação**. 3. ed. Manaus: Valer, 2008. 218 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOLIGO, Rosaura. Para ensinar a ler. In **Cadernos da TV Escola - Português**, MEC/SEED, 2000.

SOUZA, Maria de Fátima Costa de. **Um ambiente de apoio à seleção de Software Educativo**. 2006. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Ceará, 2006.

ZILBERMAN, Regina. Sociedade e Democratização da Leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 31 – 45.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Estratégia para Sondagem de Leitura

PLANEJAMENTO DA SONDAGEM

Autora:

- Professora Mestranda Raqueline Chaves de Araújo

Público-alvo:

- Alunos do 7º ano B da Escola Municipal Monsenhor José Camurça

Mês/Ano de aplicação:

- Agosto de 2016

Turno:

- Tarde

Objetivo:

- Identificar os níveis de leitura dos alunos a partir de textos caracterizados com narrativas curtas, evidenciando, assim, quais são as principais dificuldades que eles apresentam diante da compreensão e da fluência leitora.

Conteúdo:

- Fábulas de Esopo: “A cigarra e a formiga” e “A tartaruga e a lebre”.

Metodologia:

- Leitura individual e particular.

Recursos necessários:

- Cópias dos textos propostos.

APÊNDICE B - Textos Estratégicos para Sondagem de Leitura**TEXTO 1:****A CIGARRA E A FORMIGA**

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

— Por favor, formiguinhas, me dêem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

— Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

— Para falar a verdade, não tive tempo, Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

— Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009/04/cigarra-e-formiga.html>

TEXTO 2:**A TARTARUGA E A LEBRE**

Num certo dia a tartaruga desafiou a lebre para uma corrida, mas as suas amigas riram dela dizendo:

— Pobrezinha, é mesmo muito ingênua!

Sua amiga mais íntima veio lhe aconselhar:

— Você está maluca? Apostar corrida com o bicho mais veloz da mata? Vai perder feio e passar vergonha!

Mas a tartaruga não se deixou intimidar.

— Deixe estar, deixe estar.

No dia marcado, a lebre e a tartaruga, após se aquecerem, se posicionaram para a corrida. O macaco deu o tiro de largada. Sob aplausos das torcidas, começou a corrida de século. Em menos de um minuto a lebre já havia ganhado tanta distância da tartaruga que resolveu tirar uma soneca.

— Aquela tartaruga tola vai demorar uma vida inteira para chegar até aqui. Vou aproveitar para descansar.

Deitou-se à sombra de uma árvore e adormeceu profundamente.

A tartaruga veio caminhando lenta e silenciosamente passando por ela sem que a mesma percebesse. Quando a lebre acordou ficou sabendo que a tartaruga tinha vencido a corrida. Ficou inconformada, mas teve de aceitar a realidade.

Moral da história: Nem sempre os mais velozes chegam primeiro.

APÊNDICE C - Estratégia para Sondagem de Escrita

PLANEJAMENTO DA SONDAGEM

Autora:

- Professora Mestranda Raqueline Chaves de Araújo

Público-alvo:

- Alunos do 7º ano B da Escola Municipal Monsenhor José Camurça

Mês/Ano de aplicação:

- Agosto de 2016

Turno:

- Tarde

Objetivo:

- Identificar os níveis de escrita alfabética dos alunos a partir de atividades de ditados e de produções escritas curtas, evidenciando, assim, quais são as principais dificuldades que eles apresentam diante da habilidade de escrever.

Conteúdo:

- Ditado de palavras pertencentes a um grupo específico;
- Tirinha de HQ para produção de narrativa curta.

Metodologia:

- Ditado coletivo.

Recursos necessários:

- Cópias das atividades de sondagem.

APÊNDICE D – Atividades Estratégicas para Sondagem de Escrita

ATIVIDADE 1:

MESTRANDA: _____

ESCOLA: _____

ALUNO (A): _____

DATA: ____/____/____

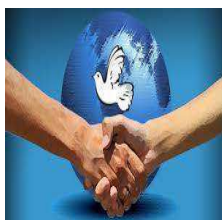
Observe com muita atenção o que a professora vai falar e escreva a palavra no espaço de acordo com a imagem indicada:

TEMA: Cidadania









Agora, escreva a frase que a professora vai falar.

ESTRATÉGIA PARA SONDAGEM DE ESCRITA**ATIVIDADE 2:****MESTRANDA:** _____**ESCOLA:** _____**ALUNO (A):** _____**DATA:** ____/____/____

Observe com muita atenção o que a professora vai falar e escreva a palavra no espaço de acordo com a imagem indicada:

TEMA: Tecnologia







Agora, escreva a frase que a professora vai falar.

APÊNDICE E – Proposta de Trabalho de Intervenção Pedagógica

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

**GUIA DIDÁTICO MULTIMODAL:
ATIVIDADES E TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA**

Orientações Pedagógicas

Professor (a):

MAIO DE 2017

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

APRESENTAÇÃO

Este guia didático contém algumas indicações e sugestões de oficinas que envolvem leitura e escrita. Utilizando os recursos nele indicados, este pode ser mais um elemento enriquecedor na realização das aulas de Língua Portuguesa, na tentativa de minimizar as dificuldades dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental no que tange a compreensão leitora e a habilidade para escrever.

As atividades aqui propostas permitem que seus alunos se aproximem dos mais variados eventos de letramento, disponibilizando-os também para a livre exploração em sala de aula dos gêneros textuais encontrados do cotidiano.

O “Guia Didático Multimodal: atividades e tarefas de leitura e escrita” oportuniza ao aluno um material didático que favorece a aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem onde o aluno relacione os novos conhecimentos adquiridos ao conhecimento prévio, trazendo eixos temáticos da vivência social deles. Além disso, revela outras formas de aprender brincando sem que isso ocorra diretamente no espaço da sala de aula, mas também em outros ambientes escolares, como o Laboratório de Informática, Sala de Professores e Direção.

Assim, buscaremos um nivelamento mais aproximado entre os conhecimentos de leitura e escrita nas turmas em que essa disparidade chega a dificultar o andamento do processo de Ensino e Aprendizagem.

Bom desempenho!

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP O TRABALHO COM O GUIA DIDÁTICO MULTIMODAL

Autora:

- Professora Mestranda Raqueline Chaves de Araújo

Público-alvo:

- Alunos do 8º ano da Escola de Ensino Fundamental Monsenhor José Camurça

Período de aplicação:

- Agosto e Setembro de 2017 (1ª e 2ª semanas de cada um desses meses).

Turno:

- Tarde

Quantidade de oficinas:

- 8 oficinas (Cada oficina terá a duração de 2 aulas, de 50 minutos cada aula)

Objetivo:

- Contribuir para melhoria o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos a partir de um trabalho estratégico com textos multimodais, minimizando as dificuldades que eles apresentam diante da compreensão leitora e da habilidade de escrever.

Objetivos específicos:

- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
- Ativar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo em questão;
- Dirigir a atenção às informações mais essenciais;
- Avaliar a consistência do conteúdo e compará-lo ao conhecimento prévio;
- Comparar continuamente se houve compreensão, parte por parte;
- Elaborar e provar inferências de diversos tipos;
- Planejar, escrever, corrigir e reescrever textos diversos.

Conteúdo:

- Leitura e interpretação de textos;
- Textos multimodais relacionados às diversas situações de comunicação;
- Atividades do programa *Luz do Saber Infantil*;
- Exibição de vídeos;
- Exercícios práticos com situações de uso da língua.

Recursos necessários:

- Guia didático multimodal produzido com folhas de papel A4;
- Computadores;
- Projetor de mídia;
- Notebook e caixa de som;
- Jornais, revistas, lápis coloridos, cola e tesoura;
- Jogos pedagógicos diversos.

JUSTIFICATIVA

A produção desse Guia Didático justifica-se pela necessidade de possibilitar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita novas possibilidades de desenvolver tais habilidades com o intuito de permitir que esses mesmos alunos acompanhem pedagogicamente as competências definidas para a série em que estão inseridos.

Sendo assim, o papel do professor junto ao material produzido é de extrema importância para a garantia de que o processo de Ensino e Aprendizagem seja facilitado, compreendido pelos alunos, a fim de direcionar as atividades alfabetizadoras aqui contidas de forma que alcancem significativamente a promoção de intervenções que favoreçam situações reais de aprendizagem.

METODOLOGIA

As atividades serão aplicadas por meio de aulas expositivas, com debates sobre os textos e temas propostos, além da utilização de vários espaços do ambiente escolar.

Os métodos aplicados envolvem exercícios individuais e em grupos, buscando a socialização da turma e sempre incentivando o aluno a ser protagonista frente à resolução das atividades de leitura e escrita.

Com isso, cada sugestão foca na aprendizagem significativa, realizada de maneira lúdica e criativa para melhor atrair a atenção dos alunos, buscando, assim, minimizar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas durante a realização das atividades diagnósticas.

AVALIAÇÃO

A avaliação consistirá em observar a evolução em busca da minimização das dificuldades de leitura e escrita apresentados pela turma e, a partir daí, reorientar as ações diante da proposta aplicada considerando todos os aspectos (des)favoráveis ao crescimento do aluno enquanto sujeito leitor e escritor no processo de Ensino e Aprendizagem.

Com isso, a avaliação assume a verdadeira função de diagnosticar a fim de observar o que o aluno realmente aprende e a partir daí permitir que o mediador dessa aprendizagem tome decisões de como melhorar o ensino para que o discente alcance os resultados da aprendizagem significativa.

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP APRESENTAÇÃO DO GUIA DIDÁTICO MULTIMODAL

O material apresenta 8 oficinas com diversos episódios envolvendo leitura e escrita. Ao longo das atividades surgem também momentos de argumentação e oralidade, a fim de melhorar ainda mais o desempenho dos alunos diante da compreensão leitora.

Cada oficina auxilia no desenvolvimento de habilidades específicas. Assim sendo:

1ª OFICINA - INICIANDO O PROCESSO DE LEITURA: TRABALHANDO COM AS IMAGENS

Composta por 5 atividades que visam:

- Observar a relação fonema/grafema;
- Desenvolver a percepção;
- Ampliar o conhecimento ortográfico.

2ª OFICINA - LEITURA E ESCRITA: O TRABALHAR E O BRINCAR

Composta por 4 atividades que visam:

- Desenvolver a compreensão leitora;
- Conhecer as características do gênero fábula;
- Trabalhar linguagem verbal a partir de imagens.

3ª OFICINA - EVENTOS DE LETRAMENTO DO COTIDIANO: UM PASSO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Composta por 4 atividades que visam:

- Aprimorar o conhecimento de mundo;
- Ampliar o vocabulário;
- Desenvolver a fluência leitora.

4ª OFICINA - MULTIGENERICIDADE: INTRODUZINDO OS GÊNEROS “PRIMÁRIOS”

Composta por 5 atividades que visam:

- Conhecer alguns gêneros do cotidiano;
- Localizar informações explícitas dos textos;
- Entender a estrutura específica de alguns gêneros do cotidiano.

5ª OFICINA - A ESCOLA: UM LUGAR DE MULTILETRAMENTOS

Composta por 5 atividades que visam:

- Desenvolver a coesão e a coerência;
- Compreender as mensagens transmitidas pelos filmes;
- Ampliar a capacidade de argumentar.

6ª OFICINA - ANÁLISE LINGUÍSTICA E ORTOGRAFIA: CONTEXTUALIZANDO NO UNIVERSO DO ALFABETIZAR

Composta por 5 atividades que visam:

- Ampliar os conhecimentos gramaticais e ortográficos;
- Percepção textual;

- Compreender os significados de termos pouco utilizados.

7ª OFICINA - O EU NAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS: REVELANDO IDENTIDADES

Composta por 5 atividades que visam:

- Entender as características de gêneros específicos;
- Desenvolver a habilidade de pesquisa em espaço midiático;
- Escrever a própria história obedecendo à sequência dos fatos.

8ª OFICINA - LER, ESCREVER, COMPREENDER E ARGUMENTAR: RECONHECENDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Composta por 2 atividades que visam:

- Demonstrar a fluência leitora;
- Perceber a evolução das habilidades de leitura e escrita.

O trabalho com o Guia Didático Multimodal apresenta diversas possibilidades de encaminhamentos. Os comentários e orientações para o professor que acompanham a sequência das atividades indicam algumas dessas possibilidades. As estratégias escolhidas para a aplicação devem sempre buscar o incentivo dos alunos quanto à participação e à interação em sala de aula, encorajando-os a solucionar as questões propostas, a realizarem leituras e a produzirem textos, tudo isso dentro das propostas do andaimento*, da mediação**, do dialogismo*** e da contextualização****.

*Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. “inicialmente o andaime está presente e permite o desenvolvimento da construção, e é gradualmente retirado até que a construção torne-se independente”.

**Vygotsky, L. “toda função mental superior [...] não é feita diretamente, mas sim desenvolvida a partir da mediação de ferramentas, dentre as quais a linguagem é a mais importante”.

***Bakhtin, M. “não se pode entender a linguagem em um vácuo ou na individualidade dos que usam a linguagem: para entendê-la é preciso considerar todos os presentes (e mesmo os ausentes) no processo de comunicação [...]”.

****Lave, J.; Wenger, E. “a aprendizagem envolve um processo primordialmente social em que se tem de levar em consideração a integridade do aprendiz [...] e o contexto sócio-histórico em que a aprendizagem ocorre”.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NO PEIP

CAMPOS, Marcia O. C; NASCIMENTO, Marcos D.R do; OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Luz do Saber Infantil: Manual Pedagógico**. Fortaleza, SEDUC, 2010. Disponível em: <<http://luzdosaberinfantil.seduc.ce.gov.br>> Acesso em 21 de dezembro de 2016.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2017. 192 p.

MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. **Lendo Você Fica Sabendo: caderno de orientações didáticas do professor**. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2008. 338 p.

RAMOS, Rossana. **200 dias de leitura e escrita na escola**. 4, ed. – São Paulo: Cortez, 2007. 160 p.

WEBGRAFIA

www.roscademaracuja.blogspot.com Acesso em: 23 abr. 2017

www.escalaeducacional.com.br/pnld2015/manuais/manual-do-professor-take-over-1.pdf
Acesso em: 12 dez. 2017

<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI889-10535,00.html> Acesso em: 23 abr. 2017

<https://janelinhadeatividades.blogspot.com.br/2014/09/cartas-enigmaticas-para-trabalhar.html>
Acesso em: 23 abr. 2017

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7674> Acesso em: 23 abr. 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=Qwa7BmfQ4Rs> Acesso em: 02 mai. 2017

APÊNDICE F – Intervenção Pedagógica

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

**GUIA DIDÁTICO MULTIMODAL:
ATIVIDADES E TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA**

Aluno (a):

MAIO DE 2017

PLANO ESTRATÉGICO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

INTRODUÇÃO

Caro aluno,

Preparamos esse Guia Didático Multimodal, que apresenta atividades diversas, com temáticas que se voltam para a vivência não só escolar, mas também social, com o objetivo de tornar seu estudo ainda mais agradável, prazeroso e sempre satisfatório, utilizando recursos didáticos atraentes e diversificados.

Com o uso da multimodalidade, os modos de comunicação textual existentes nesse guia didático são variados, demonstrando uma intensa preocupação em ensinar não só as habilidades técnicas, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento, os diferentes tipos de textos e sua funcionalidade.

Procuramos organizar esse material visando que a aquisição dos conhecimentos propostos aconteça de forma reflexiva, com o seu perceptível progresso ao final de cada oficina ministrada.

Portanto, esperamos que você, estudante, se identifique com este material e, acima de tudo, encontre em cada atividade realizada cada vez mais o prazer de estudar a Língua Portuguesa e desenvolver as competências e habilidades necessárias para a sua completa evolução enquanto ser humano. Além disso, que o guia didático multimodal aqui proposto seja também um incentivo para você continuar a busca incansável pelo conhecimento.

Bons Estudos!

A autora.

1ª OFICINA

INICIANDO O PROCESSO DE LEITURA: TRABALHANDO COM AS IMAGENS

Orientações para o Professor:

- ✓ *Relembrar os conceitos de fonemas e grafemas, apresentando as diferenças entre fala e escrita.*
- ✓ *Esperar a identificação dos alunos por meio da leitura e em seguida falar as palavras referentes às imagens.*

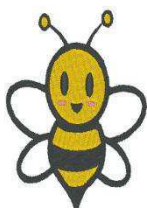
1. Recorte de jornais e cole as letras iniciais das figuras abaixo:

















2. Agora, escreva palavras que iniciam com as seguintes letras:

B _____

F _____

D _____

L _____

R _____

M _____

Orientações para o Professor:

- ✓ *Pedir que formem palavras sem necessariamente se preocuparem com a quantidade de sílabas em cada uma.*
- ✓ *Ao final, solicitar que leiam as palavras formadas.*

3. Forme no mínimo 5 palavras a partir das sílabas dadas no quadro abaixo.

GRA	CO	LA	MA	RA	BO	CHA	VE	GEN	MU	BI	TE	TA
CAM	ÇO	PO	DA	DE	RE	TRA	CA	CHU	FI	DO	JA	NE

Orientações para o Professor:

- ✓ *Explicar aos alunos que ao criarmos uma lista com nomes de pessoas é importante seguirmos a ordem alfabética, a fim de facilitar o seu manuseio posteriormente.*
- ✓ *Nesse momento, é relevante envolver os alunos que ainda não têm muita familiaridade uns com os outros para buscar uma maior integração da turma.*

4. AGORA É HORA DE LÁPIS E PAPEL!

Agora, complete a lista abaixo a partir dos nomes dos colegas da sala. Escolha dez nomes de forma aleatória e caso não saiba os nomes de cór é só consultar a lista de assinaturas. Não esqueça de registrar na outra coluna a quantidade de sílabas. Uma dica pra você: identifique primeiro as sílabas, circulando cada uma e depois registre nos retângulos.

LISTA DE NOMES	QUANTIDADE DE SÍLABAS

Depois, organize os nomes dos colegas em ordem alfabética.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Peça a participação dos alunos durante o debate.*
- ✓ *A leitura em voz alta pode ser recusada por alguns, leia e demonstre o quanto é importante apresentar o que escreveu/aprendeu.*
- ✓ *A cada resposta, faça andaimes necessários ao pleno desenvolvimento do conteúdo explicitado.*
- ✓ *O debate sobre as atividades realizadas é muito importante para que o aluno possa refazer aquilo que no primeiro momento não conseguiu, entendendo por meio das explicações o que de fato faltou para lograr êxito.*

• **MOMENTO DE DEBATER SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE**

Orientações para o Professor:

- ✓ *Nesse momento é indispensável a formação de pequenos grupos para que o jogo aconteça de forma organizada, porém é preciso ter cuidado para que nenhum aluno fique de fora. Mesmo aqueles que se recusem a participar o incentivo é muito importante para que ele se sinta parte integrante do processo.*
- ✓ *Fique atento para a realização a mediação no momento em que algum aluno demonstrar confusão entre os fonemas e os grafemas das palavras referentes às imagens.*

ATIVIDADE FINAL: JOGO DA MEMÓRIA COM PALAVRAS E IMAGENS

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

2ª OFICINA

LEITURA E ESCRITA: O TRABALHAR E O BRINCAR

Orientações para o Professor:

- ✓ *Relembre aos alunos as características do gênero fábula.*
- ✓ *Faça inferências a partir do título e da imagem para verificar quais ideias os alunos têm sobre o texto.*
- ✓ *Depois, leia de uma forma que prenda a atenção deles, destacando as ações de cada personagem da história.*
- ✓ *Ao final da leitura continue fazendo inferências com perguntas relacionadas ao conteúdo do texto.*
- ✓ *Conduza em seguida a atividade de interpretação solicitada.*

1. Acompanhe atentamente a leitura do texto com o professor e em seguida responda os questionamentos.



Família Formiga e o barco-folha

Formiguinha Catarina vivia feliz com sua família.

Eram ela, seu irmão Julião, sua irmã Damiã, sua mãe Mariê e seu pai Iraí.

Moravam juntos no formigueiro do Campo Florido.

Pai Iraí e irmão Julião cuidavam de transportar para casa alimentos no verão.

Mãe Mariê e irmã Damiã ajudavam a carregar a comida pela manhã.

Catarina, muito miúda, ainda não aguentava o peso das folhas graúdas.

Um dia, sem mais nem menos, a chuva veio e caiu o mês inteiro.

Mãe Mariê, preocupada, tratou de deixar Catarina e irmã Damiã salvas em casa comendo romã.

Pai Iraí vinha com os outros formigos levando comida no lombo para seus abrigos.

De repente um rio se formou por conta da água forte e carregou pai Iraí para outro norte.

Irmão Julião, que o seguia na procissão, nadou em sua busca até chegarem em lugar são.

Quando chegaram gritaram a todo pulmão que na terra nova a chuva não caía não.

O grito ecoou no formigueiro em que os pingos vindos do céu atravessavam as goteiras e alagavam a casa inteira.

Mãe Mariê pensou depressa o que podia fazer para sair dessa.

Lembrou do formigo barqueiro que nas chuvas de verão remava ligeiro. Só ele agora podia ajudá-la a conseguir abrigo em outro formigueiro.

Decidiram fazer a travessia o quanto antes se podia.

Em cima do barco-folha encararam a correnteza, encontraram seus entes queridos e acabaram de vez com aquela tristeza.

Na terra onde não chovia voltaram então a viver todos juntos com muita alegria.

Autoria:

Nara Bianconi é escritora, cantora e contadora de histórias

Maite Hotoshi é designer e ilustradora, e dá vida à imaginação infantil

<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI889-10535,00.html>

- a) De que fala o texto? _____
- b) Circule o título do texto.
- c) Localize no texto e pinte da mesma cor os nomes das pessoas que compõem a família de Catarina.
- d) Agora, preencha o quadro com os graus de parentesco que aparecem no texto.

Graus de parentesco

- e) Qual é o nome do lugar onde a família Formiga morava? _____
- f) Pinte com cores iguais pelo menos 3 pares de palavras que rimam entre si no texto.

Orientações para o Professor:

- ✓ *O planejamento e o rascunho antes da produção são extremamente necessários para almejarmos uma escrita coerente no final.*
- ✓ *Apresente a proposta de produção mostrando as revistas aos alunos para que eles percebam o quanto pode ser prazeroso o trabalho com recortes, aliado à uma temática tão relevante como a família.*
- ✓ *Nesse momento, o diálogo entre os alunos sobre as características familiares também pode ser de grande valia para o desenrolar da atividade de produção.*
- ✓ *Para escrever a história a partir da imagem que eles escolheram, não determine quantidade linhas escritas, deixe eles à vontade para escreverem, mas lembre-os que a história precisa ser coerente.*

2. PLANEJANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO.

- Recorte figuras humanas de revistas
- Converse com os colegas sobre a história da sua família

3. HORA DE ESCREVER.

- Agora, crie uma história com as figuras que você escolheu.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Nesse momento é indispensável a realização da edição do texto de forma individual, portanto peça que cada aluno venha até você e oriente sobre os equívocos cometidos na escrita alfabética.*
- ✓ *Ao final, oriente-os a reescrever o texto após as suas orientações, a fim de fixar melhor a escrita alfabética das palavras.*

• MOMENTO DE DEBATER SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE
ATIVIDADE FINAL: REESCRITA DO TEXTO

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

3ª OFICINA

EVENTOS DE LETRAMENTO DO COTIDIANO: UM PASSO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Orientações para o Professor:

- ✓ Comece relatando um pouco para os alunos sobre o conceito de letramento, dando exemplos do dia a dia.
- ✓ Em seguida, faça inferências acerca do surgimento e da função das adivinhas.
- ✓ Peça para os alunos lerem as adivinhas, um de cada vez.
- ✓ Peça também para eles esperarem alguém da turma adivinhar para só então revelar a resposta correta.

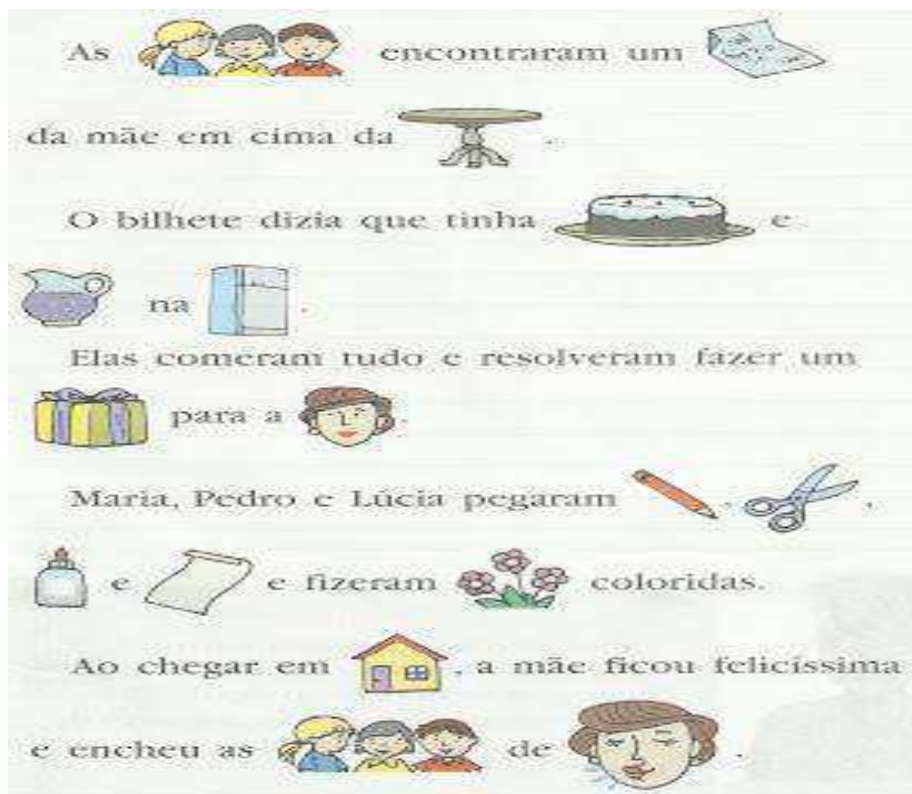
1. Vamos brincar de adivinhar as palavras! Fique atento às pistas!

- O que é o que é? Ele é magro pra chuchu, tem dentes mas nunca come e mesmo sem ter dinheiro, dá comida a quem tem fome?
____ _
- O que é que? Está na ponta final do **fim**, no início do **meio** e no meio do **começo**?
____ _
- O que é, o que é? Me diga se for capaz. Me diga quem é aquele que num instante se quebra se alguém diz o nome dele?
____ _
- O que é, o que é? Coisa tão curiosa, causa espanto em tanta gente. Por trás tão curto rabinho, e tromba tão grande na frente.
____ _
- O que é, o que é? Quando estamos em pé, ele está deitado. Mas quando estamos deitados, ele está em pé.
____ _

Orientações para o Professor:

- ✓ Comece explicando o que é um texto enigmático.
- ✓ Chame a atenção dos alunos que nessa atividade eles terão que substituir as imagens pelas palavras correspondentes a elas.
- ✓ Fique atento a confusão que alguns podem fazer entre fonemas e grafemas das palavras.

2. Decifre os enigmas do texto a seguir e depois copie-o integralmente no espaço a ele destinado. Dê um título ao texto.



Fonte: <https://janelinhadeatividades.blogspot.com.br/2014/09/cartas-enigmaticas-para-trabalhar.html>

Orientações para o Professor:

- ✓ Nas atividades em grupo é importante prestar a atenção para que todos os alunos estejam nos grupos formados.
- ✓ Fazer a mediação a cada palavra escrita para que os alunos confirmem imediatamente os equívocos cometidos.
- ✓ Realizar ao final da aula a leitura do texto, a fim de observar a fluência leitora dos alunos. Faça isso pedindo que cada sentença seja lida por um aluno diferente.

3. ATIVIDADE EM GRUPO.

JOGO: A ORTOGRAFIA DO DIA A DIA

- Formar 4 grupos;

- Cada grupo deve ter uma folha de papel e um lápis;
- O grupo deve prestar muita atenção nos objetos que serão retirados de uma caixa e exibidos para escrever os seus nomes;
- Serão exibidos 10 objetos;
- Os grupos deverão mostrar as palavras ao mesmo tempo e aquele que acertar a escrita alfabética da palavra ganha 5 pontos por acerto;
- Vamos ver quem vence!

ATIVIDADE FINAL: LEITURA COMPARTILHADA DO TEXTO ENIGMÁTICO.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

4ª OFICINA

MULTIGENERICIDADE: INTRODUZINDO OS GÊNEROS “PRIMÁRIOS”

Orientações para o Professor:

- ✓ *Conceitue multigenericidade, dê exemplos variados de gêneros que podemos encontrar no cotidiano.*
- ✓ *Faça uma exibição de gêneros diversos no Datashow. Na ausência dessa ferramenta, entregue exemplos impressos, podendo ser retirados de jornais, revistas ou similares.*
- ✓ *Questione sobre o tipo de texto instrucional, mostre as características e a função desse tipo de texto.*
- ✓ *No momento de planejar a produção de texto faça mediações acerca da coerência entre os itens da receita e da estrutura textual específica.*

1. Observe o texto abaixo:

BOLO DE CENOURA

INGREDIENTES:

1 COPO DE ÓLEO
3 OVOS INTEIROS
3 A 4 CENOURAS MÉDIAS
1 COLHER DE FERMENTO
2 COPOS DE AÇÚCAR
2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO



MODO DE FAZER:

BATA TUDO NO LIQUIDIFICADOR, ATÉ AS CENOURAS FICAREM BEM ESMAGADAS.

COLOQUE EM UMA BACIA, JUNTE 2 COPOS DE AÇÚCAR E 2 COPOS DE FARINHA DE TRIGO.

MISTURE TUDO COM 1 COLHER DE SOPA DE FERMENTO EM PÓ.

UNTE BEM A FORMA E LEVE AO FORNO QUENTE, POR APROXIMADAMENTE 40 MINUTOS.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7674>

Acompanhe a leitura com o professor e depois responda:

- a) Que tipo de texto é esse? _____
- b) A funcionalidade desse gênero é:
- () Ensinar a fazer algo
- () Narrar uma história
- () Relatar uma experiência
- c) O que a imagem presente no texto sugere? _____

PLANEJANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO

Depois de descobrir as características desse gênero você resolveu por em prática a sua funcionalidade. Para isso, você precisa produzir uma lista de ingredientes que deve comprar no supermercado. Mas, antes disso, é necessário definir o que você fará de fato.

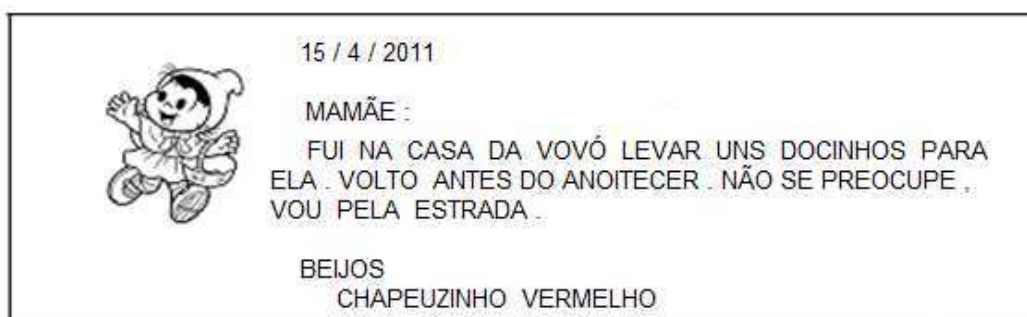
Lista de Compras

•
•
•
•
•

Orientações para o Professor:

- ✓ Comece fazendo inferências sobre o tipo de texto apresentado.
- ✓ Peça que relacionem esse texto ao contexto em que vivem. Questione sobre as formas de envio de mensagens utilizadas hoje.

3. Observe o texto abaixo:



Fonte: roscademaracuja.blogspot.com

Agora, leia silenciosamente e indique:

- a) Quem escreve o bilhete: _____
- b) Para quem o bilhete é escrito: _____
- c) Para onde a pessoa que escreve o bilhete está indo: _____
- d) o que ela irá fazer lá especificamente: _____

Orientações para o Professor:

- ✓ No momento de escrever é importante orientar sobre a estrutura do gênero receita.
- ✓ Observe durante a escrita do texto, aluno a aluno, os possíveis equívocos cometidos na escrita alfabética para solicitar a reescritura da receita se necessário.
- ✓ Peça que façam a ilustração da receita de modo a chamar a atenção do leitor para o consumo do prato.

4. PRODUÇÃO DE TEXTO

AGORA É HORA DE LÁPIS E PAPEL! Sua professora lançou um desafio para a turma produzir uma receita deliciosa, conforme a estrutura do texto que você já aprendeu. Não

esqueça de registrar o nome da receita, os ingredientes e o modo de preparo. Após a leitura de todos os colegas da turma iremos escolher a melhor receita.

(Fonte: Luz do Saber, Módulo Ler I)

- **MOMENTO DE DEBATER SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE**

-

ATIVIDADE FINAL: ILUSTRAÇÃO E EDIÇÃO DA RECEITA

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

5ª OFICINA

A ESCOLA: UM LUGAR DE MULTILETRAMENTOS

Orientações para o Professor:

- ✓ Revele os objetivos da oficina.
- ✓ Faça inferências sobre o título do curta metragem “Vida Maria”.
- ✓ Faça a exibição do filme no Datashow e logo após questione os alunos partindo das perguntas abaixo.

1. Exibição do curta metragem “Vida Maria”.

<https://www.youtube.com/watch?v=Qwa7BmfQ4Rs>

- Debate sobre o filme. (Respostas orais)
- a) Quem é a personagem principal do filme?
 - b) O que a história nos mostra sobre ela?
 - c) Há alguma semelhança com a realidade? O que?
 - d) Então, qual é o objetivo desse filme?
 - e) Como esse problema abordado no filme poderia ser resolvido?

Orientações para o Professor:

- ✓ Explique aos alunos o que é um acróstico, relacionando-o ao que é pedido na atividade 2.
- ✓ Debata com os alunos sobre a importância da escola, tente envolvê-los na discussão a fim de que eles emitam as próprias opiniões sobre esse tema.
- ✓ Depois, oriente-os a colocar essas opiniões no texto escrito, tanto da atividade 2 quanto da atividade 3.

PREPARANDO A PRODUÇÃO DE TEXTO.

2. Diante de tudo o que foi debatido até aqui, percebemos o quanto a escola desempenha um papel importante na sociedade. Então, mostre a sua opinião sobre a escola escrevendo uma frase para cada uma das letras que compõem essa palavra.

E _____
 S _____
 C _____
 O _____
 L _____
 A _____

3. JOGO DO STOP!

O que há na escola...?

- Sorteio de uma letra.

Problemas	Sucessos

Orientações para o Professor:

- ✓ *Explique o passo a passo da realização de uma entrevista.*
- ✓ *Lembre aos alunos da importância da postura quando se entrevista alguém.*
- ✓ *Peça que ao final da coleta dos dados eles apresentem para a turma as informações conhecidas.*

4. TRABALHO EM GRUPO.

Que tal entrevistar o(a) professor(a)? Você fará as perguntas abaixo e registrará as respostas abaixo.

1. Nome completo _____
2. Data do aniversário _____
3. O que gosta de fazer? _____

4. Filme predileto? _____
5. O que te deixa triste? _____

6. O que te deixa muito feliz? _____

7. Sonhos a serem realizados? _____

(Fonte: Luz do Sabor, Módulo Ler II)

ATIVIDADE FINAL: CADA GRUPO DEVERÁ APRESENTAR A ENTREVISTA PARA A TURMA.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

6ª OFICINA

ANÁLISE LINGUÍSTICA E ORTOGRAFIA: CONTEXTUALIZANDO NO UNIVERSO DO ALFABETIZAR

Orientações para o Professor:

- ✓ *Para essa atividade, fique atento a divisão dos grupos de forma a não deixar nenhum aluno sem participar.*
- ✓ *Relembre as características da fábula, principalmente a construção da moral.*
- ✓ *Oriente a atividade de leitura para que todos participem.*
- ✓ *Peça que eles criem um novo final para a história, a fim de aflorar a imaginação e a criatividade deles, aliando-as ao desenvolvimento da escrita alfabética.*
- ✓ *Ao final, confira a história na íntegra, lendo-a para os alunos.*

1. Leitura fragmentada: atividade em grupo.

- Os grupos vão receber fragmentos do texto “O vento e o sol” (Esopo);
- Cada um deve escolher um fragmento para ler;
- Após a leitura, o grupo vai montar o texto de acordo com a sequência da história lida;
- Em seguida, vamos juntos conferir a história;
- Por fim, vamos escrever o texto no espaço abaixo e dar a ele um novo final.

Fragmentos:

Desconsolado, o vento se retirou. O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo seu esplendor sobre o homem, que logo sentiu calor e despiu o paletó.

O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte. De repente, viram um viajante que vinha caminhando.

O vento começou a soprar com toda força. Quanto mais soprava, mais o homem ajustava o casaco ao corpo.

Moral: O amor constrói, a violência arruína.

— Sei como decidir nosso caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco será o mais forte. Você começa — propôs o sol, retirando-se para trás de uma nuvem.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Dê exemplos de frases em diversos tempos verbais.*
- ✓ *Peça que observem as sentenças dadas na atividade e respondam o que se pede.*
- ✓ *A seguir, confira se algum aluno cometeu equívoco e oriente as correções.*
- ✓ *Depois, peça que os alunos pesquisem nos dicionários, lembrando que a pesquisa deve ser feita em ordem alfabética.*

2. Identifique nas frases abaixo em que tempo verbal está cada palavra destacada. Circule a alternativa correta.

a) O vento **começou** a soprar com toda força.

PRESENTE PASSADO FUTURO

b) ...o casaco **será** o mais forte.

PRESENTE PASSADO FUTURO

c) De repente, **viram** um viajante...

PRESENTE PASSADO FUTURO

3. Agora, com o auxílio de um dicionário escreva a definição das palavras abaixo:

a) Desconsolado _____

b) Esplendor _____

c) Despir _____

d) Arruinar _____

Orientações para o Professor:

- ✓ *Para fixar ainda mais o vocabulário e a escrita alfabética, oriente sobre a divisão silábica das palavras antes de pedir que eles respondam a atividade 4.*

4. Preencha o quadro a seguir com pelo menos 2 palavras de cada grupo.

Monossílabas	Dissílabas	Trissílabas	Polissílabas	Que tenham acento

Orientações para o Professor:

- ✓ *Peça a participação dos alunos durante o debate.*
- ✓ *A leitura em voz alta pode ser recusada por alguns, leia e demonstre o quanto é importante apresentar o que escreveu/aprendeu.*
- ✓ *A cada resposta, faça andaimes necessários ao pleno desenvolvimento do conteúdo explicitado.*
- ✓ *O debate sobre as atividades realizadas é muito importante para que o aluno possa refazer aquilo que no primeiro momento não conseguiu, entendendo por meio das explicações o que de fato faltou para lograr êxito.*
- ✓ *No jogo, divida a turma de modo que todos participem da atividade. Como incentivo, você pode oferecer algum prêmio para os vencedores.*

- **MOMENTO DE DEBATER SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE**

-

ATIVIDADE FINAL: DOMINÓ COM LETRAS S-Z, SS-Ç, X-CH, E PALAVRAS RELACIONADAS A ELAS.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

7ª OFICINA

O EU NAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS: REVELANDO IDENTIDADES

Orientações para o Professor:

- ✓ *Mostre aos alunos as características do texto biográfico.*
- ✓ *Relate brevemente sobre a importância de participar das diversas situações de comunicação, expressando opiniões.*
- ✓ *Observe a capacidade de interpretação textual dos alunos, orientando possíveis correções.*

1. Acompanhe a leitura do texto com o professor e responda as questões propostas.

BIOGRAFIA

Neymar é um jogador de futebol brasileiro, considerado um dos jogadores mais habilidosos da história do futebol. Sua posição é atacante, e joga atualmente no Santos Futebol Clube.

Neymar da Silva Santos Junior nasceu em Mogi das Cruzes, São Paulo no ano de 1992. Já chamava a atenção de especialistas de futebol quando tinha apenas 11 anos, idade em que foi descoberto por olheiros do Santos. O menino Neymar jogava na Portuguesa santista, mas foi logo chamado pelo Santos Futebol Clube para fazer parte das divisões de base do time de futebol. Aos 14 anos, viajou para a Espanha para fazer um estágio no Real Madrid, que tinha craques como Ronaldo Fenômeno, Zidane e Robinho. Neymar foi aprovado nos testes da equipe merengue.

Foi considerado jogador revelação em 2009, época em que o Santos conquistou o vice campeonato. Em 2010, foi destaque novamente, desta vez, tendo o seu time consagrado a campeão paulista. No mesmo ano, foi campeão pela Copa do Brasil, torneio no qual foi artilheiro com onze gols. Em 2011, foi bicampeão. No mesmo ano, foi campeão da Taça libertadores.

Na vida pessoal o craque é discreto, e mantém sua vida sentimental em sigilo. No dia 24 maio de 2011, nasceu seu filho David Lucca seu primeiro e único filho. Neymar é considerado um dos melhores jogadores da história comparado ao também grande Pelé.

AGORA É LÁPIS E PAPEL!

Após a leitura do texto você conheceu o gênero biografia. Pinte a alternativa que representa a funcionalidade desse gênero.

DESCREVER FATOS	NARRAR HISTÓRIA DE VIDA	ENSINAR A FAZER ALGO
-----------------	-------------------------	----------------------

Segundo o texto, qual o personagem é destacado e sua naturalidade.

ROMÁRIO CARIOCA	RONALDO GAÚCHO	NEYMAR PAULISTA	ROBINHO PAULISTA
--------------------	-------------------	--------------------	------------------

2. Sobre o texto é correto afirmar (marque todas as alternativas corretas):

- a. () Neymar é comparado ao jogador Pelé
- b. () O único título que Neymar não ganhou foi o de campeão paulista
- c. () Neymar despertou o interesse de especialistas no futebol somente aos 16 anos
- d. () Um dos times em que Neymar jogou é a Portuguesa Santista

Orientações para o Professor:

- ✓ *Fomentar a pesquisa é muito importante no processo de ensino e aprendizagem.*
- ✓ *Aliar esse tipo de atividade ao uso da mídia pode despertar ainda mais o interesse dos alunos.*
- ✓ *Acompanhe cada aluno durante a pesquisa e observe se conseguem fazer o que se pede sem dificuldades. Em caso de dificuldades faça mediações explicando sobre o uso do computador como ferramenta auxiliar de pesquisa.*
- ✓ *A seguir, oriente-os a responder uma breve entrevista sobre eles mesmos. Lembre-os das características da entrevista realizada com os professores.*

ATIVIDADE NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

- Pesquise sobre a origem do seu nome e escreva o resultado no espaço abaixo.

PREPARANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é a sua vez de ser entrevistado!

- De quantas pessoas é composta a sua família? _____
- O que costumam comer diariamente? _____
- Quem faz o serviço de limpeza da casa? _____
- Quem cozinha? Lava roupas? _____
- Quem trabalha para manter as despesas da casa? _____

Orientações para o Professor:

- ✓ *Planejar antes de escrever é fundamental para um bom desempenho na escrita.*
- ✓ *Nessa etapa, os alunos devem produzir uma autobiografia que irá compor um livro da turma.*
- ✓ *Explique com detalhes que tipo de texto é o autobiográfico.*
- ✓ *Em seguida, oriente a produção textual, incentivando todos os alunos a participarem.*

PRODUÇÃO TEXTUAL

- Cada um, inclusive o professor, vai escrever uma pequena autobiografia;
- Você receberá uma folha pautada para desenvolver essa atividade;

EDIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

- O professor fará a edição do texto mostrando individualmente o que deve ser melhorado;
- Em seguida, os alunos reescreverão a sua produção;
- Ao final, o professor colocará todos os textos juntos, criando o “Livro de Identidades” da turma.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Peça a participação dos alunos durante o debate.*
- ✓ *A leitura em voz alta pode ser recusada por alguns, leia e demonstre o quanto é importante apresentar o que escreveu/aprendeu.*
- ✓ *A cada resposta, faça andaimes necessários ao pleno desenvolvimento do conteúdo explicitado.*
- ✓ *O debate sobre as atividades realizadas é muito importante para que o aluno possa refazer aquilo que no primeiro momento não conseguiu, entendendo por meio das explicações o que de fato faltou para lograr êxito.*
- ✓ *Desafie-os a participar da atividade final como forma de descontração.*

- **MOMENTO DE DEBATER SOBRE AS RESPOSTAS DA ATIVIDADE**

•

ATIVIDADE FINAL: DESAFIO: CONTAR UMA PIADA OU FALA UM TRAVA-LÍNGUA.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Apresente aos alunos o tema da próxima oficina para que eles já sintam vontade de participarem. Faça isso de forma atrativa, exaltando os pontos que, na sua opinião, chamem mais a atenção deles.*

8ª OFICINA

LER, ESCREVER, COMPREENDER E ARGUMENTAR: RECONHECENDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Orientações para o Professor:

- ✓ *Coloque um tapete ou lençol no chão e espalhe livros dos mais variados tipos (pegue-os na biblioteca da escola).*
- ✓ *Organize a turma em círculo (opte por coloca-los sentados no chão ou nas cadeiras).*
- ✓ *Explique a atividade do círculo de leitura, incentivando todos a participarem, demonstrando a fluência leitora, a compreensão, a argumentação e o desempenho da escrita.*
- ✓ *Ao final, relate sobre a importância do ato de ler, envolvendo os alunos na discussão e peça que cada um escolha um dos livros expostos para fazerem a leitura deste em casa.*

1. CÍRCULO DE LEITURA.

- Vocês devem fazer um círculo;
- O “Livro de Identidades” vai passar e cada uma deve escolher uma história para ler;
- A história não pode ser a sua, tem que ser a de um colega.

2. Agora, vamos escolher um dos livros colocados sobre o tapete no chão. Escolha um com o qual você se identifique com a história, observando inicialmente a capa. Solicite o empréstimo dele à biblioteca da escola e leve para ler em casa. Durante a leitura, anote os principais pontos que você observar.

Orientações para o Professor:

- ✓ *Avalie os rendimentos da oficina, questionando o que deu certo e o que ainda precisa ser melhorado.*
- ✓ *Questione os alunos sobre o que acharam de todo o processo utilizado nas oficinas de leitura e escrita.*
- ✓ *Agradeça a participação dos alunos e explique que nas 2 aulas seguintes eles participarão de um teste final no laboratório de informática, onde eles utilizarão o software Luz do Saber Infantil.*

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”
Aristóteles

APÊNDICE G – Instrumental para Acompanhamento do Teste Final

MESTRANDA: _____

ALUNO (A): _____

- **ALUNO AUSENTE ()**
- **ALUNO RESPONDEU PARCIALMENTE ()**
- **ALUNO RESPONDEU COMPLETAMENTE ()**

TESTE FINAL – SOFTWARE LUZ DO SABER INFANTIL

QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA	ACERTO	EQUÍVOCO
SEQUÊNCIA 1 - Questão 01, Aula 03, Módulo Ler		
SEQUÊNCIA 2 - Questão 03, Aula 03, Módulo Ler		
SEQUÊNCIA 3 - Questão 18, Aula 01, Módulo Ler		
SEQUÊNCIA 4 - Questão 08, Aula 06, Módulo Começar		
SEQUÊNCIA 5 - Questão 03, Aula 06, Módulo Começar		
SEQUÊNCIA 6 - Questão 34, Aula 05, Módulo Ler		
SEQUÊNCIA 7 - Questão 04, Aula 09, Módulo Começar		
SEQUÊNCIA 8 - Questão 07, Aula 07, Módulo Ler		

OBSERVAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL
SEQUÊNCIA 9 -

OBSERVAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE PROFICIÊNCIA LEITORA
SEQUÊNCIA 10 -

ESCOLA: _____ **DATA:** ____ / ____ / ____

APÊNDICE H – Notas de Observação da Pesquisa

Durante a observação das aulas notamos que os alunos apresentam muitas dificuldades na realização das atividades, partindo da compreensão das propostas de cada questão, pois pedem para a professora ler alegando que não entenderam. (Observação da pesquisa, Agosto de 2016).

Ainda durante a observação das aulas, notamos que apenas 5 alunos (os que sentam nas primeiras cadeiras de cada fila) prestam atenção em todas as aulas, os demais hora ou outra estão brincando, pedindo para sair e demorando a retornar. Por vezes, nesse último caso citado, eles não apresentam a atividade resolvida ao final das aulas. (Observação da pesquisa, Agosto de 2016).

Nas rodas de conversas com os alunos tivemos certa dificuldade para fazê-los participarem, contando o que realmente sentiam, pois a maioria tratou o momento com brincadeiras, rindo e, muitas vezes, atrapalhando o diálogo. (Observação da pesquisa, Agosto de 2016).

Após a aplicação da atividade de sondagem tanto de leitura quanto de escrita, percebemos o quanto é importante um trabalho mais detalhado com foco na aquisição da leitura e da escrita de praticamente metade da turma, pois as dificuldades encontradas foram preocupantes (Observação da pesquisa, Agosto de 2016).

Quando iniciamos a aplicação da proposta de intervenção pedagógica foi difícil fazê-los entender a importância de se esforçar para resolver as atividades, mas gratificante foi quando observamos que a maneira como tudo era feito atraía a atenção deles. Começamos já trabalhando com os nomes dos colegas da sala e mesmo alguns brincando com os apelidos todos participaram da 1ª oficina. (Observação da pesquisa, Agosto de 2017).

O trabalho com a fábula e com os recortes de revistas para a criação de uma história foi bem aceito pelos alunos. Apenas um aluno inicialmente disse que não iria fazer, mas depois de uma boa conversa conseguimos convencê-lo a se envolver na oficina. (Observação da pesquisa, Agosto de 2017)

À medida que vamos trabalhando com textos que os agradam percebemos o esforço deles na tentativa de desenvolver a leitura. Trazer para a aula as brincadeiras de adivinha foi um sucesso. Isso gerou um tumulto, no bom sentido, entre os meninos da turma. Cada um queria ser o primeiro a adivinhar a palavra. Como isso nos deixou felizes! Além disso, o texto enigmático prendeu a atenção deles por causa da mistura das linguagens verbal e não-verbal. No final de tudo, uma brincadeira utilizando objetos do uso cotidiano deles para que os mesmos escrevessem a palavra relacionada. Estamos avançando nos resultados, pelo menos observamos uma maior dedicação por parte dos discentes. (Observação da pesquisa, Agosto de 2017).

Durante a 4ª oficina os alunos demonstraram surpresa ao se depararem com uma receita. Eles logo a reconheceram devido à estrutura bem característica. Isso significa que os eventos de letramentos que trazem na bagagem devem ser explorados no ambiente escolar. Por que não trabalhar textos que é da vivência deles? Embora tenha surgido uma resistência dos meninos na hora de produzir receitas. Porém, quando relatamos que os melhores chefes de cozinha do mundo são homens, alguns já foram mudando de opinião. A disparidade na hora de responder, produzir e até mesmo ler ainda é perceptível, mas já temos uma melhor participação dos alunos. (Observação da pesquisa, Agosto de 2017).

À pedido da professora, daremos um intervalo de 2 semanas por causa dos conteúdos que precisam ser passados para a realização do trabalho parcial. Espero que essa “quebra” no ritmo não atrapalhe o andamento da proposta de intervenção. (Observação da pesquisa, Agosto de 2017).

Voltamos já na 1ª semana de setembro e por incrível que pareça o que mais nos surpreendeu foi a maneira calorosa como os alunos receberam o retorno das nossas oficinas. Não imaginávamos que eles estavam gostando tanto. Quando instalamos o Datashow, o notebook e as caixas de som para exibição do curta metragem “Vida Maria”, já percebemos um certo encantamento, é como se para eles aqueles aparelhos fossem novidade na sala de aula. O debate sobre o filme rendeu muitos bons argumentos. Eles demonstraram com essa atividade o que conhecem da realidade de tantos jovens por aí, muitos até do convívio deles. (Observação da pesquisa, Setembro de 2017).

Depois de 5 oficinas ministradas observamos que os alunos estavam lendo melhor, identificando as intenções dos textos, as funções de cada um, participando mais das leituras e se envolvendo mais nas atividades, principalmente nas que são realizadas em grupos. (Observação da pesquisa, Setembro de 2017).

Nas atividades sobre a escola percebemos algumas críticas ao funcionamento e à estrutura da instituição. Por um lado isso é bom, pois demonstra o poder que eles têm de emitir as próprias opiniões e, melhor, de fazerem isso sem timidez. Mas, por outro, isso pode ser um fator que contribui para a desmotivação dos alunos. (Observação da pesquisa, Setembro de 2017).

Um fator que merece a nossa atenção, o nosso destaque, é o fato de os alunos ficarem encantados com o simples uso do computador para demonstrar o funcionamento do programa Luz do Saber por meio do *datashow*. (Observação da pesquisa, setembro de 2017).

Na produção do “Livro de Identidades” os alunos apresentaram um pouco de dificuldade, principalmente para falar sobre a vida deles. Porém, ao final apenas 1 aluno não conseguiu concluir, mesmo assim ainda escreveu algumas linhas. Bom mesmo foi o momento das leituras desses livros, onde ainda com dificuldades eles leram as histórias dos colegas e alguns até se emocionaram. (Observação da pesquisa, setembro de 2017).

APÊNDICE I - Entrevistas

1ª ENTREVISTA

Formação: Pedagogia e Geografia

Cargo/Função: Professora

Tempo de exercício no magistério: 9 anos

- **Como você se sente ensinando uma disciplina que não faz parte da sua área de formação?**

Sinceramente eu me sinto perdida porque tenho que buscar constantemente vídeos e outros materiais que me ajudem a entender os conteúdos.

- **Quais são os conteúdos que você mais sente dificuldades para ensinar?**

A gramática. São muitas regras, muitos detalhes que confundem. Não estudei isso e aí fica difícil ensinar o que eu não aprendi. Mas vivo tentando aprender.

- **E como é o nível de aprendizagem dos alunos da sua turma?**

Olha, eles têm muitas dificuldades. Alguns nem o nome conseguem escrever direito e o pior é que a turma dá muito trabalho quanto à disciplina. Eles não param, não se interessam pelas atividades. São poucos os que fazem, apenas uns 5 que sentam bem na frente porque os que sentam lá atrás passam a tarde brincando uns com os outros. Até tento trazer atividades que possam despertar o interesse deles, mas tudo em vão.

- **Quais são os principais tipos de atividades que você passa pra eles? E os recursos?**

Os recursos são poucos. Eu uso mais o livro e escrevo atividades no quadro, somente às vezes trago jornais e revistas, quando tenho autorização tiro cópias de atividades de outros livros também. Passo também atividades em equipes, debates, leituras, produção de textos, faço perguntas antes e depois das leituras, trabalhos para casa e na sala, falo sobre os textos que trago para eles lerem. Enfim, estou tentando de tudo um pouco para atrair a atenção deles para o estudo, mas está difícil.

- **E recursos como filmes, projetor de mídia, paradidáticos ou softwares você não tem costume de usar?**

Não. Primeiro, o projetor da escola queimou. Filme eu trouxe uma vez só, eles gostaram, mas alguns nem ao menos pararam para assistir, paradidáticos eles não leem, se eu pedir apenas uns 2 alunos leem, e software esse é que é difícil de ter mesmo.

- **A escola não dispõe do software educativo Luz do Saber Infantil? Muitas escolas o têm.**

Se essa escola tem esse programa, ainda não me disseram nada sobre isso.

- **Fora da sua área, você ensina apenas português?**

Como seria bom se isso fosse verdade, mas eu ensino religião, artes e trabalho pela manhã no CEI. Mas no CEI eu tenho pedagogia e fiz o concurso municipal já para Educação Infantil.*

- **Agradeço pela entrevista e fique à vontade para acrescentar algo que ache relevante.**

É difícil fazer um bom trabalho nessas condições. Espero que um dia todos possam atuar nas suas áreas em que são formados porque ensinar português já não é tarefa fácil e pegar uma turma em que apenas 7 dos alunos apresentam leitura e escrita fluentes e desenvoltura quanto ao letramento, os demais enquadram-se num baixo nível de aprendizagem, muitos ainda com nível de escrita silábico-alfabético. Espero que no próximo ano isso mude.

*CEI – Centro de Educação Infantil

2ª ENTREVISTA

Formação: Letras

Cargo/Função: Professora/Diretora

Tempo de exercício no magistério: 22 anos

- **Quando você assumiu o cargo de diretora e como isso se deu?**

Bem, eu assumi em 2013 e fui indicada pelo prefeito, já que no município esse cargo é indicação política.

- **Você tem especialização na área de gestão escolar?**

Quando assumi o cargo não tinha, mas foi uma das exigências do cargo. Então, todos os gestores de escolas fizeram especialização em Gestão Escolar ofertada pela Universidade Federal do Ceará.

- **Na turma pesquisada, o 7º ano B, percebemos uma grande disparidade em relação ao 7º ano A quanto à idade dos alunos, o comportamento, entre outros aspectos. Sendo assim, surgiu a indagação: quais critérios foram usados para a formação das turmas, para a divisão entre A e B?**

Olha, nós não usamos critérios para selecionar e formar as turmas, a medida em que a matrícula é feita nós vamos formando cada turma.

- **Quanto o andamento da rotina na turma do 7º ano B, a direção da escola recebe muitas reclamações em relação à disciplina?**

Muitas. Acho que de todas as turmas da escola, provavelmente essa é uma das que mais aparecem reclamações, tanto por parte de alguns alunos como também dos professores. Aliás, praticamente todos os professores reclamam dos casos de indisciplina que ocorrem na turma.

- **A professora que leciona português na turma não é licenciada na área. Então, por que ela foi lotada com essa disciplina?**

*Isso é muito complicado. Recentemente nós tivemos no município a ampliação da jornada de trabalho de professores que tinham apenas 20 horas semanais. Nesse caso, tivemos que fazer a lotação de maneira a atender todos os profissionais e fomos colocando nas disciplinas que havia vaga, nas turmas disponíveis. *Aí, deu no que deu!**

- **A escola realizou um diagnóstico com as turmas no início do ano letivo, não foi? Essa atividade foi elaborada pela própria escola? O que você pode relatar sobre os resultados?**

Foi sim. Realizamos. Mas escolhi um diagnóstico na internet devido a pouca disponibilidade dos professores e também porque achei bastante adequado para aplicar na turma.

- **Agradeço muito a sua colaboração e desejo sorte no andamento dos trabalhos pedagógicos. Se quiser fazer mais alguma colocação, fique à vontade.**

Eu que agradeço o seu interesse nessa pesquisa e termino dizendo que a instituição sempre procura atuar de forma democrática, firmando compromisso e buscando parcerias junto à comunidade para a melhoria da escola. A escola está sempre aberta ao diálogo com os pais e a comunidade em geral, atendendo aos princípios do Projeto Político-Pedagógico da Escola, o PPP, que está passando por um processo de reelaboração, sob a orientação da Secretaria Municipal da Educação e com a participação de representantes da comunidade escolar e local, a partir de documento norteador do Conselho Estadual de Educação. Portanto, missão, ações, objetivos traçados, projetos e instrumentais que envolvem a escola constarão na nova versão do PPP.

3ª ENTREVISTA

Formação: Pedagogia

Cargo/Função: Professora/Secretária

Tempo de exercício no magistério: 24 anos

- **Você é concursada como professora e exerce a função de secretária escolar.**

Como e por que assumiu esse cargo?

Olha, há muito tempo atrás trabalhei como secretária numa escola da CNEC e agora surgiu a oportunidade por meio de convite da gestão municipal. É uma área que gosto muito, assim como amo a sala de aula, por isso aceitei o desafio.*

- **Quantos alunos têm matriculados na escola nesse ano letivo?**

Hoje estamos com 399 alunos matriculados. No 7º ano B temos 22 alunos.

- **Na turma do 7º ano B, especificamente, há alunos com histórico de evasão e/ou repetência?**

Há sim. Alguns desistiram em anos anteriores e agora estão voltando. Outros vieram de outras escolas com histórico de repetência. É uma turma bem diversificada.

- **Quanto à faixa etária da turma do 7º ano B como ela está caracterizada?**

Há uma grande diferença. Metade dos alunos está fora da faixa etária própria para a turma. E a maioria dos que estão nessa situação são os meninos.

- **Agradeço pelas suas contribuições.**

Imagine. Eu estarei à disposição para o que precisar.

*CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

APÊNDICE J – Roda de Conversa com Alunos

Vocês gostam de estudar Português?

A1 – Eu não gosto porque passa muita atividade.

A13 – E também tem aula demais.

A3 – Eu gosto por causa das leituras, mas quando é pra escrever já não é comigo.

Como vocês gostariam que fossem as aulas?

A13 – Devia ser como as de Educação Física, só brincar.

A2 – Queria que diminuíssem as atividades. São muitas. A mão fica cansada de copiar.

A5 – Acho que tinham que ter filmes, jogos, coisas diferentes.

A3 – Deveríamos sair um pouco da sala. É muito quente aqui, não dá pra se concentrar.

Vocês acham que a turma é boa?

A3 – Que turma? Essa? Meu Deus! É um caos. Tem barulho demais.

A2 – É mesmo e os meninos tiram brincadeiras bobas o tempo todo.

A5 – Alguns aqui vivem se matando.

E todos vocês sempre frequentam as aulas?

A1 – Tem aluno aqui que passa de semana inteira sem vir.

A10 – E tem uns que depois do recreio não voltam mais. Não sei pra onde vão.

A13 – É porque tem aula que é besta demais. A gente só escreve. Cansa.

A4 – É cansativo mesmo, só que nós temos que estudar de qualquer maneira. Né?

Será que eu poderia fazer algumas oficinas de leitura e escrita com vocês? Vocês gostariam?

A3 – Olha se for para aprender mais eu acho que eu vou gostar.

A13 – Parece que eu estou vendo mais atividades por aí.