



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
DOCTOR IN EDUCATION SCIENCES**

MILANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

**FATORES QUE CONTRIBUEM PARA OS EDUCANDOS CHEGAREM AO FINAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM DÉFICIT DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA REALIDADE A SER MODIFICADA**

*FACTORS THAT CONTRIBUTE TO STUDENTS REACHING THE END OF
ELEMENTARY SCHOOL WITH DEFICITS IN READING, INTERPRETATION AND
TEXT PRODUCTION: A REALITY TO BE CHANGED*

FLÓRIDA-FL-USA

2019

MILANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

**FATORES QUE CONTRIBUEM PARA OS EDUCANDOS CHEGAREM AO FINAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM DÉFICIT DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA REALIDADE A SER MODIFICADA**

*FACTORS THAT CONTRIBUTE TO STUDENTS REACHING THE END OF
ELEMENTARY SCHOOL WITH DEFICITS IN READING, INTERPRETATION AND
TEXT PRODUCTION: A REALITY TO BE CHANGED*

Tese apresentada a Veni Creator Christian University como parte das exigências da Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Educação, para obtenção do Título de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena.

FLÓRIDA-FL-USA

2019

International Cataloging-in-Publication Data

Library - VCCU

M637f Oliveira Azevedo, Milane

Factors that contribute to students reaching the end of elementary school with deficits in reading, interpretation and text production: a reality to be changed / Milane de Oliveira Azevedo. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2019.

105f.

Doctor In Education Sciences - Veni Creator Christian University - VCCU, Florida-USA, 2019.

Advisor: Amanda Micheline Amador de Lucena, PhD

1. Literacy. Analyze. Difficulties. I. Title.

CDU 370=(134.3)

MILANE DE OLIVEIRA AZEVEDO

**FATORES QUE CONTRIBUEM PARA OS EDUCANDOS CHEGAREM AO FINAL
DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM DÉFICIT DE LEITURA, INTERPRETAÇÃO E
PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA REALIDADE A SER MODIFICADA**

*FACTORS THAT CONTRIBUTE TO STUDENTS REACHING THE END OF
ELEMENTARY SCHOOL WITH DEFICITS IN READING, INTERPRETATION AND
TEXT PRODUCTION: A REALITY TO BE CHANGED*

Tese apresentada a Veni Creator
Christian University como parte das
exigências da Pós-Graduação Stricto
Sensu em Ciências da Educação, para
obtenção do Título de doutor.

Aprovado em: 18 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Amanda Micheline Amador de Lucena

Prof^a. Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena
Orientador

Diego Rocha Guedes de Almeida

Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida
Professor Examinador 1

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Prof^a. Dra. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Professora Examinadora 2

“Ler não é caminhar e nem voar sobre palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo e é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto”.

(Paulo Freire)

DEDICO:

A Deus, que é o mediador. Seu fôlego de vida deu-me coragem e entendimento para questionar realidades e propor um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu orientador que teve paciência, sabedoria e que me ajudou na conclusão desta tese. Agradeço, também a minha família, que de forma especial e carinhosa me deu forças e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades. Enfim a Deus, a quem eu rogo todos os dias pela minha existência e edificação.

RESUMO

A habilidade em leitura e interpretação é fundamental para prosseguir o processo educacional formal e o desenvolvimento do ser humano, pois se acredita que a leitura transforma o ser humano e o faz modificar o espaço no qual está inserido. Partindo dessa ideia, foi gerada a problemática do presente projeto de pesquisa: “quais os fatores que estão contribuindo, para que os alunos passem pelo ensino fundamental I, sem adquirir as habilidades compatíveis no que se refere à leitura e interpretação de texto”? Para responder a essa questão projetou-se uma pesquisa de campo na Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, na qual se busca avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos, identificando as práticas pedagógicas adotadas após os resultados propor junto à equipe pedagógica, alternativas para sanar os déficits diagnosticados. A pesquisa-ação inclui estudantes do 3º, 4º e 5º do ensino fundamental, seus pais que fornecerão informações que possam complementar as análises e discussões, coordenadores e equipe pedagógica os quais serão indagados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em Língua Portuguesa. Os estudantes participarão de uma sondagem, ou seja um diagnóstico das habilidades de leitura, interpretação e produção textual. O resultado do diagnóstico será apresentado a toda equipe pedagógica no sentido de que esses possam refletir sobre possíveis lacunas que o processo tem deixado ao longo da caminhada acadêmica desses estudantes e a partir disso, apresentar alternativas pedagógicas que inclui metodologias ativas de aprendizagem na qual se estimule o potencial dos aprendizes no que se refere a leitura, interpretação e produção textual.

Palavras-chave: Alfabetização, sondagem, dificuldades.

ABSTRACT

The ability to read and interpret is fundamental to continue the formal educational process and the development of the human being, because it is believed that reading transforms the human being and makes him modify the space in which he is inserted. Based on this idea, the problem of the present research project was generated: “what are the factors that are contributing to the students passing through elementary school I, without acquiring the compatible skills regarding reading and text interpretation”? To answer this question, a field research was designed at Vila Rio Grande do Norte Municipal School, which aims to evaluate the reading and textual interpretation skills of students with difficulties in these processes, identifying the pedagogical practices adopted after the results. propose to the pedagogical team, alternatives to remedy the deficits diagnosed. The action research includes students from the 3rd, 4th and 5th grades, their parents who will provide information that can complement the analysis and discussions, coordinators and pedagogical staff who will be asked about the pedagogical practices developed in Portuguese. Students will participate in a survey, ie a diagnosis of reading skills, interpretation and textual production. The result of the diagnosis will be presented to all pedagogical staff so that they can reflect on possible gaps that the process has left along the academic path of these students and from this, present pedagogical alternatives that include active learning methodologies in which to stimulate the potential of learners regarding reading, interpretation and textual production.

Keywords: Literacy. Analyze. Difficulties.

LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

Gráfico 1 – Tempo necessário para os estudantes desenvolverem as atividades de leitura, interpretação oral e releitura de trechos do painel de palavras. Serra do Mel-RN, 2019	57
Gráfico 2 – Tempo necessário para os estudantes desenvolverem as atividades de Formação de sentenças e Formação de palavras. Serra do Mel-RN, 2019.....	60
Figura 1 –Imagem da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.....	43
Figura 2 –Recursos pedagógicos utilizados no diagnóstico psicogenético	46
Figura 3 – Estudante participando do teste de sondagem na etapa de formação de palavras citadas no texto “Rapunzel”	51
Figura 4 – Pesquisadora analisando a estudante quanto à atividade de formação de sentenças que foram apresentadas do texto “Rapunzel”	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das atividades e ações aplicadas ao longo do estudo	44
Quadro 2 – Modelo do painel de registro do desempenho dos discentes quanto a habilidade da leitura e interpretação e produção textual	46
Quadro 3 – Descrição do perfil e nível de leitura, interpretação e produção textual dos estudantes da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte indicados pelas professoras por apresentarem déficits de aprendizagem. Serra do Mel-RN, 2019	53
Quadro 4 – Nível de dificuldade dos estudantes em leitura de texto, interpretação oral e releitura de trechos do painel de palavras. Serra do Mel-RN, 2019	54
Quadro 5 – Desempenho dos estudantes no desenvolvimento de atividades que envolve formação de sentenças e formação de palavras. Serra do Mel-RN, 2019	59
Quadro 6 – Indicação das coordenadoras e professoras quanto as estratégias indicadas e adotadas nas praticas pedagógicas em turmas do 3º ao 5º ano, para tentar sanar os problemas de déficits de leitura, interpretação e produção textual. Serra do Mel-RN, 2019	66
Quadro 7 – Indicação das Coordenadoras e professoras que participaram da pesquisa quanto ao responsável pelo déficit dos educandos em leitura, interpretação e produção textual. Serra do Mel-RN, 2019	72
Quadro 8 – Concepção das coordenadoras e professoras a respeito de como é sistematizado o trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. Serra do Mel-RN, 2019	74
Quadro 9 – Concepção das coordenadoras e indicação das professoras quanto a frequência que determinadas estratégias pedagógicas são aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Serra do Mel-RN, 2019	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo Geral	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E EDUCADORES	22
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INADEQUADAS: FALHA NA FORMAÇÃO DOCENTE OU DA SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?	24
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	25
2.4 ALFABETIZAÇÃO: APRENDENDO O CÓDIGO DA COMUNICAÇÃO E A LER O MUNDO.....	28
2.5 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?	31
2.6 A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: CAMINHOS PARA A NOVA VISÃO DE MUNDO.....	35
2.7 IDENTIFICANDO AS LIMITAÇÕES PARA ATUAR NAS POTENCIALIDADES	38
3 MARCO METODOLÓGICO	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À NATUREZA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS E ABORDAGEM DOS DADOS.....	41
3.2 CAMPO DA PESQUISA	42
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO	43
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	44
3.4.1 Determinação no Nível psicogenético dos alunos – Sondagem	45
3.4.2 Avaliação das práticas pedagógicas: Instrumentos para coletar informações das professoras e coordenadoras pedagógica	47
3.4.3 Apresentação dos dados obtidos na sondagem	48
3.4.4 Intervindo para mudar a realidade: projetos de incentivo a leitura: caixa de livros, semana da poesia, jornal escolar	48
3.5 ANÁLISE E ABORDAGEM DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA	49

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I QUE APRESENTAM DÉFICITS EM LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	51
4.2 ASPECTOS RELACIONADOS DÉFICITS EM LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICE	90
APÊNDICE A	91
APÊNDICE B	92
APÊNDICE C	94
APÊNDICE D	96
APÊNDICE E	98
ANEXO	100

1 INTRODUÇÃO

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento, ou seja a Língua Portuguesa com suas variantes (fala e escrita) e neste contexto o ensino com sua prática educacional é a ponte entre o sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa relação aconteça, é necessário planejar, programar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997).

A avaliação da educação básica no mundo, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) aplicado em 2018 e divulgado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em dezembro 2019, apresenta como um dos seus resultados que no Brasil **metade dos alunos não entendem o que lê**. Participaram dessa avaliação 10.691 alunos de 638 escolas, representando 2.036.861 estudantes de 15 anos, ou seja 65% da população total dessa idade no país (BERMÚDEZ,2019).

Ao longo da história da educação muitos métodos e práticas pedagógicas foram criadas e outros se tornaram obsoleto e não se pode negar que alguns métodos foram eficientes em determinados períodos enquanto que aplicados para outro público e em outro período não teve eficiência. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, diversos procedimentos que buscavam o ensino da leitura foram questionados dividindo opiniões, contudo a desmetodização que tem bases no ensino tradicional e mecanicista é apontado como um método não eficiente.

Destaca-se a importância do domínio da língua oral e escrita e, sobretudo sua função na participação social efetiva, pois é por meio desse domínio que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Neste sentido é enfatizado por Brasil (1997) a responsabilidade do ensino formal, através da instituição escolar e todos que a compõe, de garantir aos seus alunos, sem exceção, o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

...a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p.27).

A prática de leitura ultrapassa a ação de decodificar o código linguístico pois o ato de ler requer habilidade de compreender e essa compreensão deve dar sentido ao que se ler. A habilidade em leitura e interpretação é fundamental para o processo educacional formal e o desenvolvimento do ser humano, pois se acredita que a leitura transforma o ser humano e o faz modificar o espaço no qual está inserido. Com relação a leitura os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa), nos traz que:

A leitura é um processo na qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado (...). Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (PCNLP, 1997, p.41).

Um sujeito alfabetizado, ou seja, aquele que sabe ler e escrever, tem se revelado uma condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Anos atrás, a visão era diferente: bastava que a pessoa soubesse assinar o nome ou até mesmo escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada, mas muitas mudanças aconteceram e na visão atual, considera-se que ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois decodificar sons e letras, não é suficiente, pois é necessário compreender os significados da leitura e da escrita em diferentes contextos (JUSTO e RUBIO, 2013).

O termo letramento vai além do ler e escrever e, de forma geral significa a interação com a leitura e a escrita, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa letrada sabe fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Então não se pode negar que letrar é mais que alfabetizar, mas esses dois processos são indissociáveis sendo que o aluno primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização –, ao desenvolver habilidades na leitura e na escrita, pode adquirir o letramento (JUSTO e RUBIO, 2013), contudo esses termos por muito tempo tem sido confundidos ou utilizados de forma equivocada. As autoras complementam que:

O termo é razoavelmente novo e técnico, surgiu da palavra inglesa “literacy” (letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e freqüente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e frequentemente são confundidos (JUSTO e RUBIO, 2013, p. 2).

Embora esses termos eventualmente tenham aparecido em diferentes textos de forma equivocada, não se pode negar que a alfabetização e o letramento possuem propósitos diferentes, muito embora estejam diretamente associados, entretanto, segundo Kleiman (2005), no processo de letramento está incluso a alfabetização.

A educadora e escritora Magda Soares (1998) afirma que o letramento consiste de diferentes habilidades e competências cognitivas e metacognitivas e, pode está representado em uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em diversos contextos. A referida autora assegura ainda que:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 107).

Considerando que os educandos devem adquirir habilidades fundamentais de leitura, escrita, interpretação e produção textual para que seja considerado alfabetizado e letrado, e assim possa dar prosseguimento ao processo de aquisição de conhecimentos, a escola através de sua equipe de educadores deve promover as condições favoráveis para que esses aducandos possam desenvolver nesses aspectos.

No que tange a promoção de conhecimentos, não se pode isentar as o professor e a equipe pedagógicas de sua responsabilidade fundamental que é buscar alternativas que possa promover um processo de ensino e aprendizagens eficientes.

Sobre a importância supervisão escolar no que diz respeito a promoção de praticas pedagógicas, Alarção e Tavares (2003) afirmam que a pratica da supervisão

adquire modelos, cenários e estruturas que se organizam não só na descrição mas também na explicação da realidade da supervisão. Estes elementos descrevem os sistemas, as estratégias, os meios e os requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo. Neste sentido, vale destacar que as atividades de supervisão pedagógica poderão ser instrumentos valiosos na promoção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

No âmbito educacional, Fermanian (2016) destaca dois aspectos importantes: i) os profissionais que estão envolvidos nas funções educacionais; ii) a sua relação com as mudanças ocorridas ao longo do tempo na educação e na escola. De acordo com Vieira (1993), a supervisão pedagógica é uma ação que atua na monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Alves (2013) complementa que atualmente, a supervisão é entendida como a assistência e a orientação profissional, dadas por pessoas formadas e competentes em matéria de educação, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

A dinâmica colaborativa da equipe pedagógica deve centrar-se na eficiência do processo de ensino e aprendizagem, mesmo que isso possa de alguma forma “incomodar” alguns profissionais que não desejam modificar suas práticas e nem sair da “zona de conforto”. A escola do século XXI deve estar preparada com profissionais que estejam conscientes e engajados com suas funções e responsabilidades de forma a atender as demandas sociais que a escola deve incluir oportunizando uma educação de qualidade, como o ponto de partida e também como ponto de chegada.

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento, ou seja a Língua Portuguesa com suas variantes (fala e escrita) e neste contexto o ensino com sua prática educacional é a ponte entre o sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa relação aconteça, é necessário planejar, programar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno (BRASIL, 1997).

Os antigos métodos de alfabetização, conforme Morais e Leite (2012) foram formulados e difundidos em épocas nas quais não eram conhecidos as contribuições da psicolinguística e, apresentavam uma visão equivocada sobre como o indivíduo

aprende a escrita alfabética. Os métodos antigos consideravam a criança como uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas, seria alfabetizada. Então o trabalho mental do aprendiz seria reduzido a memorizar o nome e o traçado das letras e a decorar os sons que elas substituiriam. Exemplificando os métodos de alfabetização antigos, Morais e Leite (2012, p. 6) afirmam que:

Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender “como as letras funcionam”. Além disso, todas as crianças eram expostas a falsos textos (por exemplo, “EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA”)

O ensino da leitura muitas vezes fica restrito à decifração da escrita, contudo a aprendizagem está diretamente relacionada ao processo de formação global do indivíduo. (MARTINS, 2005). Na visão de Carvalho (2002) é equivocado o ensino de leitura como um ato mecânico, separado da compreensão, contudo isso ainda é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse do aluno que termina por rejeitar também a escrita.

Em tempos contemporâneos é crescente o apelo à mudança de postura dos profissionais envolvidos no trabalho diário dentro das escolas, atualmente se deseja que estes profissionais passem a terem atitudes de criatividade e inovação, de crítica construtiva no trabalho realizado, de cooperação entre os profissionais e de autoquestionamento sobre a sua formação e desenvolvimento (FERMANIAN, 2016). A autora ainda descreve que:

Verifica-se, nas escolas, uma maior ênfase na necessidade de ter profissionais que estejam voltados para iniciativas que promovam o ensino e a aprendizagem com qualidade, e que estes desempenhem um papel não mais individualizado, mas sim em constante colaboração preocupando-se com o seu próprio desenvolvimento e com o desenvolvimento da escola e dos outros profissionais. Os papéis que os educadores realizam no âmbito escolar passam a ser cada vez mais importantes na consecução de objetivos que contribuem para uma escola democrática, aberta a mudanças e onde todos possam ser realmente importantes na construção de uma educação em constante evolução (FERMANIAN, 2016, p. 4).

Com relação a importância da supervisão na inovação de práticas pedagógicas e reflexão do fazer pedagógico e os resultados obtidos a partir dessas

práticas, Fermanian (2016) ao citar Vieira, (2006), expõe que o ato supervisivo enquanto ferramenta de apoio, colaboração e orientação, deve estar voltada principalmente aos membros que compõem o núcleo escolar, com ênfase maior no trabalho dos professores. A autora afirma que vários são os problemas que surgem no cotidiano escolar, sendo que o apoio e orientação aos profissionais requer o conhecimento por parte de supervisores e de outros que compõem o sistema escolar, pois as mais variadas problemáticas podem surgir e todos devem pensar sobre os papéis que assumiram como responsáveis.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa) é destacado que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas para alfabetizados dos aprendizes precisam ser modificadas, pois o conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis (BRASIL, 1997).

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 42).

Neste contexto, faz-se necessário investigar o nível de leitura e interpretação textual de estudantes do ensino fundamental e partindo desse diagnóstico verificar se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores conduzem ao processo de leitura e interpretação textuais eficientes e, sobretudo como o trabalho desenvolvido pela supervisão e equipe pedagógica tem contribuído para alcançar uma educação de qualidade numa escola pública municipal situada no interior do rio Grande do norte.

Por “problema” na área de educação, Engel (2000) entende como a consciência, por parte do pesquisador, de que algo que o intriga ou o inquieta, e esse problema pode ser melhorado ou deve-se reconhecer a necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino. Esta consciência pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão. Neste sentido, com no presente projeto de pesquisa foi formulada a seguinte problemática: Quais os fatores

que estão contribuindo, para que os alunos passem pelo ensino fundamental I, sem adquirir as habilidades compatíveis no que se refere a leitura e interpretação de texto?

Baseado na problemática delineada, traçou-se as seguintes hipóteses: Alunos avançam ao fundamental II com dificuldades no processo de leitura, interpretação e produção textual que deveria ter sido sanado na fase do ensino Fundamental I; Existem falhas do processo de ensino e a equipe pedagógica deve adotar metodologias ativas de ensino e aprendizagem; O Acompanhamento pedagógico por parte da supervisão/coordenação escolar, não tem contribuído para promover o processo de ensino e aprendizagem eficientes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos e propor junto a equipe pedagógica alternativas para sanar os déficits diagnosticados

1.1.2 Objetivos Específicos

- Avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de uma escola pública no que concerne a alfabetização e letramento dos educandos.
- Descrever quais os fatores intra e extra escolar que podem estar contribuindo para que os alunos cheguem ao ensino fundamental II, com déficit no processo de leitura, interpretação e produção textual.
- Identificar o percentual de educandos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental que apresentam déficit de leitura e produção textual
- Verificar como a supervisão/coordenação pedagógica vem acompanhando o processo de ensino dos alunos com déficit e se esse apoio tem contribuído para promover o ensino aprendizagem eficiente
- Realizar a sondagem, diagnosticando o nível psicogenético que se encontram os alunos com déficit de leitura e interpretação textual;

- Identificar possíveis “falhas” no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e sugerir junto a equipe pedagógica ações que possam estimular a potencialidade dos alunos no que se refere a leitura e letramento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO E EDUCADORES

A Supervisão Pedagógica surge dentro das escolas como uma ação dinamizadora de diversas práticas de trabalho colaborativas. Assim, a Supervisão Pedagógica deve adotar uma postura pró-ativa e, sobretudo, um papel de mediação e colaboração com os demais profissionais (ALVES, 2013). Quanto o significado da palavra supervisão, Gomes e Vieira asseguram que essa palavra tem origem do latim: *super* = sobre, acima + *videre* = observar, ver) e por isso seu significado visa a melhoria das práticas e a mudança da qualidade do ensino/aprendizagem e das escolas.

O consenso de princípios importantes como o trabalho em equipe, o diálogo, o autoconhecimento sobre as práticas e teorias passa, essencialmente, a estar contextualizada nas ações da supervisão pedagógica (FERMANIAN, 2016). É indicado por Alves (2013) que a supervisão escolar é entendida como a assistência e a orientação profissional, dadas por pessoas formadas e competentes em matéria de educação, visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

A coordenação pedagógica deve atuar de forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem eficientes e dentre suas atividades deve-se incluir a sensibilidade de perceber quando o processo não está funcionando corretamente ou necessita de ajustes para se tornar eficiente. O professor relaciona-se necessariamente com outros e a escola enquanto organização social é um foco promotor de decisões importantes no sentido de promover ações adequadas. E, é neste contexto que a Supervisão Pedagógica assume um papel relevante na organização e funcionamento da escola, uma vez que desenvolve uma ação mediadora entre profissionais no intuito de buscar melhorias através de práticas de colaboração (ALVES, 2013). Além disso, na função de supervisão o profissional deve compreender que:

“... a Supervisão Pedagógica aparece como uma ação facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, uma co-construção permanente de conhecimento que conjuga os esforços colaborativos e reúne potencialidades plurais de

crescimento quer a nível individual e afetivo, quer a nível social e profissional". (ALVES, 2013, p.28)

Sabe-se da importância de desenvolver práticas pedagógicas adequadas a cada realidade e sendo assim, os docentes sempre que perceberem que o processo de ensino aprendizagem precisa ser melhorado, devem buscar apoio para que suas práticas possam promover uma aprendizagem significativa, pois Arão et al. (2018) afirma que o professor deve desenvolver práticas em que o aluno deixe de ser um receptor de informações e passe a construir o seu próprio aprendizado e para isso as práticas docentes proativas são fundamentais no processo de ensino e desenvolvimento das gerações e formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos e criativos.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) ao desempenhar a função de supervisão, o indivíduo adquire modelos se deparando com cenários e estruturas que se organizam não só na descrição mas também na explicação da realidade da supervisão. Estes elementos descrevem os sistemas, as estratégias, os meios e os requisitos que permitem responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo (Alarcão e Tavares, 2003). Entretanto deve-se destacar a ideia de Moran (2015), a qual afirma que a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, as quais exigem proatividade e sendo assim é necessário que a supervisão e toda a equipe pedagógica promovam ações que possam oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes considerando suas particularidades.

Em uma pesquisa realizada por Campos (2016) numa escola pública, a referida pedagoga identificou existiam falhas na comunicação entre os atores que participam do processo de ensino aprendizagem. Essas falhas residem no repasse de informações sobre os alunos por parte da equipe pedagógica aos professores, ou mesmo a falha da comunicação do professor sobre o desempenho escolar de um aluno à equipe pedagógica e até no que diz respeito à organização do trabalho em sala de aula. A consequência dessa falha acarreta vários problemas como a evasão escolar, baixo rendimento do aluno e do professor, uso de metodologias não condizentes com o perfil dos alunos, a queda nos índices de avaliação escolar entre outros.

Para Vieira (1993), a supervisão pedagógica é uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. E os profissionais que atuam no âmbito educacional devem desenvolver seus trabalhos no sentido de promover uma educação de qualidade na qual se “Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (MORAN, 2015, p. 18).

Neste sentido, a função de coordenação/supervisão pedagógica envolve muito mais que a supervisão do trabalho docente, pois apenas supervisionar sem estudar onde residem os problemas, possíveis falhas e os fatores que o influenciam, não é um perfil condizente com um profissional que atua na supervisão pedagógica, pois seu mérito está em identificar se o processo de ensino aprendizagem são desenvolvidos e forma eficiente e, no caso de se deparar com impasses dentro desses processos, indicar ações que possam representar em melhorias.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INADEQUADAS: FALHA NA FORMAÇÃO DOCENTE OU DA SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

Para que a escola assuma seu importante papel de escolarizar, faz-se necessário compreender que o processo de ensino deve favorecer a aprendizagem e que as praticas pedagógicas podem facilitar ou dificultar esses processos.

No que se refere ao processo de aprendizagem, Oliveira (2015) destaca que o aprender é um ato inerente a todo o ser humano, e é através da aprendizagem que o sujeito vai adquirindo os conhecimentos. Portanto, o autor afirma que o o conhecimento sempre está em desenvolvimento pois o processo de construção do conhecimento é contínuo e permanente. Assim, novos níveis de conhecimento vão sendo indefinidamente construídos a partir das trocas estabelecidas entre o ser humano e o mundo. Em Brasil apresenta-se que

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor (BRASIL, 997, p.25).

A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. O ensino fundamental tornou-se obrigatório e gratuito, contudo essa educação nem sempre se converte em educação de qualidade. Em tempos contemporâneos é crescente o apelo à mudança de postura dos profissionais envolvidos no trabalho diário dentro das escolas, atualmente se deseja que estes profissionais passem a terem atitudes de criatividade e inovação, de crítica construtiva no trabalho realizado, de cooperação entre os profissionais e de autoquestionamento sobre a sua formação e desenvolvimento.

Quanto a formação, não basta ter formação docente para atuar como tal, pois conforme Gadotti (2006) ressalta não basta ter o saber teórico, que é generalizado e delineado para atuar. De acordo com Dias (2011) o docente é um mediador no processo de aprendizagem e assim sendo, precisa adotar práticas pedagógicas condizentes para que se chegue aos objetivos desejados, além de uma formação de qualidade, este o docente deve adequar seu fazer pedagógico de forma que promova uma educação de qualidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa) é destacado que algumas práticas pedagógicas desenvolvidas para alfabetizados dos aprendizes precisam ser modificadas, pois o conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis (BRASIL, 1997).

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para o ser humano que vive em sociedade a comunicação é uma ferramenta necessária, para que haja uma interação social. Partindo desse pressuposto o indivíduo precisa aprender diferentes formas de linguagens que possibilitem a formação de cidadãos criticamente letrados em meio ao ambiente em que estão inseridos. De acordo com Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. A autora nos faz entender que esses alunos precisam tornar-se jovens e adultos capazes de realizar atividades sociais que estão presentes em seu cotidiano e entender a ponto de comentar dando sua opinião

sobre filmes, textos, músicas, jornais, etc.; sendo necessário compreender que, “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura” (ANTUNES, 2003, p.77).

São nos anos iniciais da alfabetização que as crianças começam a aprender a ler e escrever passando a desenvolver seu intelecto, somando a conhecimentos já trazidos do âmbito familiar e social; é a escola uma das instituições responsáveis por proporcionar este ensino da leitura e escrita, para SILVA et al (2013) esta tem o dever de encarar isso como um fator inicial na formação do indivíduo em um mundo globalizado e na sociedade multimídia.

Para Ângela Kleiman ensinar a ler é:

Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151)

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser incentivadas a ler e produzir, como também refletir sobre textos que circulam em diferentes âmbitos sociais de comunicação, dando prioridade a gêneros literários, jornalísticos, acadêmicos e de mídia destinadas a discutir temas relevantes. (BRASIL, 2012). O incentivo a leitura de jornais e revistas para agregar conhecimentos somados aos livros didáticos ajuda na formação da criança, trazendo uma leitura da realidade vivenciada pela sociedade “[...] a utilização do jornal é capaz de transformar a sala de aula em espaço de discussão da vida diária” (BARRETO, 2008, p. 22).

O professor de língua portuguesa desempenha um papel fundamental na construção de leitores, procurando incentivar a prática da leitura com temas diversificados, sem restringir apenas a exercícios obrigatórios de textos com respostas gramaticais presentes no componente curricular. Segundo Araújo, (2010) fica evidente que a leitura e a interpretação textual são caminhos relevantes à internalização do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem. Marlene Carvalho ainda nos diz que:

A formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de

professores-leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários. (CARVALHO, 2010, p. 67).

Com isso, é interessante que o profissional educador seja um leitor ativo, para que seus alunos sejam influenciados e estimulados a leitura e a produção textual pois “ o modo como o professor utiliza as metodologias de ensino pode interferir no aprendizado e na futura formação dos seus alunos” (PETRONILO, 2007, p.12). Silva (2009) destaca a importância do professor que se coloca no papel de educando e complementa que:

Assume o papel de sujeito da atividade educativa na medida em que coordena, orienta, intervém, articula, motiva e avalia. Gere os processos de aprendizagem no âmbito da sala de aula. Não é superior ao educando, mas alguém que possui conhecimento diferenciado e aprofundado em determinada área e tem condição suficiente para estabelecer metas para o trabalho a ser desenvolvido. (SILVA, 2009, p.156).

Ainda com relação ao professor na prática do ensino da leitura, NEVES relata que ele é

[...] aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia (NEVES, 1998, p.14).

A escola deve oferecer aos alunos um espaço agradável a leitura e cabe aos professores desenvolver estratégias que atraem a atenção desse público para que seja despertado o gosto pela leitura, englobando as simples coisas que estão presentes no seu cotidiano como sugere Paulo Freire (2003) ao afirmar que ao nascermos aprendemos com o tempo a ler o mundo em que vivemos, lemos no céu as nuvens quando anunciam que vai chover, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. Da mesma forma, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes mesmo de sermos alfabetizados. A falta de compreensão acarretados por leituras presentes nas escolas, que se distanciam do seu convívio social gera “o desinteresse dos

alunos com os conteúdos ministrados, a falta de participação nas aulas e a insatisfação dos professores com os resultados de seus trabalhos” (LIMA, 2010, p. 2).

Sabemos que a leitura é primordial na formação do cidadão que deseja adquirir conhecimento cultural, social e político, por isso é necessário despertar o prazer em ler sobre os mais diversificados assuntos existentes na sociedade contemporânea e isso inclui desde conteúdos simples de notícias do cotidiano, ou receitas e preparos de alimentos, como também conteúdos didáticos ou aqueles que envolvem os avanços da medicina, tecnologias etc., ademais todos podem colaborar para ampliar a visão de mundo de uma pessoa.

Conforme afirma Koch (2002), existem três principais formas de leitura: aquela que foca no autor, a que foca no texto e ainda a que foca na interação autor-texto-leitor. A leitura com enfoque no autor, o texto traz com exclusividade as ideias do autor, como um sujeito individual e dono das suas vontades e ações; onde o sujeito apenas entende a ideia do autor, sem interagir ou questioná-la. No que diz respeito a concepção de foco no texto, o leitor é passivo e não tem consciência; o autor codifica os vocabulários, e o leitor precisa decodificá-los; na leitura que tem como foco a interação autor-texto-leitor, ele destaca como sendo a melhor forma de leitura, onde há, uma interação entre autor e o leitor através do texto pois o sujeito é ativo fazendo uma leitura ativa, crítica e contextualizada; o leitor interpreta o texto que deixa de ser um código e passa a ser uma interpretação de sentidos.

2.4 ALFABETIZAÇÃO: APRENDENDO O CÓDIGO DA COMUNICAÇÃO E A LER O MUNDO

A alfabetização é uma etapa fundamental na vida da criança que se depara com o universo novo que é a decodificação de palavras que o levará a leitura, a interpretação, o desenvolvimento da escrita e a produção textual com coesão e clareza. Para Cagliari (2005) “a leitura é uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem”.

Morais (1997) vai mais além explicando a associação entre palavra e som: “Este processo inicial da leitura, que envolve a descrição visual dos símbolos impressos e a associação entre a palavra impressa e o som, é chamado de

decodificação e é fundamental para que a criança aprenda a ler. Mas, para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, se faz necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica desse material lido. Sem a interpretação e compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a dizer para quem está lendo. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que ela está lendo. Paulo Freire (1997, p.11) relata que [...] “O ato de ler não se esgota da decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

No que se refere a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p.69). Portanto, não se trata apenas de decodificar as letras e palavras, o leitor precisa compreender e interpretar para decidir quais textos que circulam na sociedade pode atender as necessidades por ele encontradas.

O educador é o responsável por ser a ponte entre o conhecimento e o educando; sendo um mediador entre o ensino da leitura e escrita com o aluno, mas sobretudo tendo a consciência que cabe a ele desenvolver a capacidade intelectual do aluno pois “ensinar não é transmitir e informar, ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas” (GERALDI, 2004, p. 21).

Destacamos a participação do professor nesse ciclo inicial da vida das crianças o despertar da curiosidade e interesse pela leitura. De acordo com Ana Paula Raimundo:

Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura. (RAIMUNDO, 2007, p.109).

Para Souza (2010), o processo da leitura e escrita da criança não começa na escola, ela é iniciada em diferentes contextos em que a escrita é constante; e é utilizada como objeto social e cultural. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.57) preconiza que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.56) quando se refere a educação básica, afirma: “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. Conforme o documento referido explica, é nessa fase da educação que as experiências das crianças são ampliadas:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (BRASIL, 2017, p.56)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) conceitua a criança como o “sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]”. (BRASIL, 2010, p.12).

A política de educação no Brasil voltada para o ensino obrigatório e gratuito, na construção de uma sociedade alfabetizada, está disposta em documentos oficiais garantindo o direito à educação para todos e é afirmado que:

“O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo”. (LDB-Art.5, BRASIL, 1996).

No que diz respeito as finalidades estabelecidas pelo poder público, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) no artigo 22 nos relata que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica atendendo crianças com idade entre 6 à 14 anos (LDB,1996), neste sentido “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão,[...]” em conformidade com o artigo 1º das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares”. (BRASIL, 2010).

Sabemos que a escola tem o dever de prover a educação básica e de qualidade aos alunos, mas a família tem um papel importante nessa aprendizagem e Araújo afirma que:

“No processo de alfabetização, os pais atuam como parceiros da escola contribuindo para reforçar o conhecimento dos alunos. A família é à base da educação de um indivíduo e o ambiente familiar é onde ocorrem os primeiros contatos, dando lugar aos relacionamentos” (ARAÚJO, 2010, p.30).

Ainda articulando o que preconiza a legislação, podemos encontrar no artigo 205 da Constituição Federal (CF,1988), referendada pela LDB (1996), no seu artigo 2º, a qual relata que: “A educação é dever da família e do Estado”. O poder público deve convidar a família para participar ativamente do processo de formação escolar de seus filhos ou menores sob sua custódia: no primeiro momento, matriculando, obrigatoriamente, a criança em idade escolar, na educação básica. No segundo momento, estimulando-a a frequentar a escola e num terceiro momento associando-se com a escola de tal forma que essa relação possa favorecer a recuperação dos alunos de menor rendimento, pois é de suma importância o envolvimento direto dos pais ou responsáveis com as atividades dos discentes e o trabalho dos docentes, uma vez que uma criança que tem em seu cotidiano a proximidade com a leitura e o incentivo de seus pais possivelmente tem uma oportunidade maior de ter sucesso na construção da sua educação.

2.5 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A alfabetização possibilita a compreensão da língua materna o que vai ajudar na construção do indivíduo social, capaz de realizar atividades simples do seu

cotidiano como: escrever um bilhete, ler a bula de uma medicação, fazer compras em um supermercado, expressar opiniões, mas não para nesse ponto, como explica Lima (2013), “o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é um contínuo processo de apropriação e de construção adequada de conhecimentos para uma inserção reflexiva e atuante na sociedade”. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997).

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.21)

De acordo com Geraldi (1997), o objetivo do ensino da língua portuguesa não é apenas fazer com que o aluno obtenha e domine sua língua, mas é antes de tudo ampliar a capacidade de o falante usar essa língua, e desenvolver a sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa.

O ensino da língua portuguesa é defendido por França (2006, p.64) como um meio de possibilitar aos alunos utilizarem as mais diferentes formas da linguagem, pois, é ela que torna possível o processo da comunicação. Como complemento a essas afirmações vemos que nos PCNs:

“... a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p.35).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.65) no que diz respeito ao componente Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas”, e esse documento foi criado tendo como uma das metas a atualização de conhecimentos produzidos pelas pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século que se deve em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Esse documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A BNCC (BRASIL, 2017, p.65) ainda afirma, que “cabe ao componente Língua Portuguesa, proporcionar aos estudantes experiências que irão contribuir para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”.

Para a BNCC, (BRASIL, 2017, p.85) existem competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, listadas aqui, como forma de tópicos, são elas:

- ✓ Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível;
- ✓ Apropriação da linguagem escrita;
- ✓ Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos;
- ✓ Compreender o fenômeno da variação linguística;
- ✓ Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem;
- ✓ Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação;
- ✓ Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;
- ✓ Selecionar textos e livros para leitura integral;
- ✓ Envolver-se em práticas de leitura literária;
- ✓ Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais.

Nos anos iniciais do ensino fundamental as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na família e na educação infantil são aprofundadas. No ensino de Língua Portuguesa do ensino fundamental, devem ser considerados quatro eixos para os anos iniciais, são eles: eixo Oralidade – o conhecimento e o uso da língua oral são aprofundados como também as interações discursivas e as estratégias de fala e escuta; no eixo Análise Linguística - a alfabetização é sistematizada,

particularmente, nos dois primeiros anos e que serão desenvolvidos nos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta - o letramento é ampliado pela contínua introdução de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos - pela contínua introdução de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p.87).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB,1996) no seu artigo 26 inciso 1º diz ser obrigatório “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil” (BRASIL, 2017, p.19).

O Ministério da Educação dispõe de documentos oficiais que possibilitam avaliar as competências e habilidades dos alunos da educação brasileira como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no qual faz parte a Prova Brasil que tem o objetivo de avaliar o nível de leitura dos alunos do ensino fundamental. Em relação aos textos da língua materna, o documento oficial da Prova Brasil relata que:

Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como dos [sic] determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. (BRASIL, 2008, p. 23)

Ao falar em leitura, Cagliari (2005, p. 148) afirma: “é muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, (...) a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”.

O sistema de avaliação do conhecimento dos alunos “objetiva adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e de gestão de recursos” (FREITAS, 2002, p.142).

2.6 A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: CAMINHOS PARA A NOVA VISÃO DE MUNDO

É chamado de alfabetizado o indivíduo que sabe ler e escrever mas o conhecimento vai além disso, é necessário que a ação educativa seja capaz de “[...] provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente no início” (DEMO, 1991, p. 42).

Souza et al. (2007) nos relata que a alfabetização não é só o processo de ler e escrever, mas é saber interpretar aquilo que foi lido compreender as entrelinhas e saber expor seus pensamentos. Freire (1980) propõe uma alfabetização na qual o indivíduo não é passivo, mas sujeito ativo participante do processo de aprendizagem.

No contexto de domínio da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1998, p.19) explica que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

O termo letramento surgiu pela necessidade de caracterizar e diferenciar o indivíduo que sabia ler e escrever, daquele que era capaz de usar essa aptidão da leitura e escrita em situações da sua vida diária, de uma forma crítica, deixando de ser um espectador para ser um cidadão construtor da sua própria história. Letramento no Brasil “surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização” (SOARES, 2011, p. 61).

Magna Soares explica que: “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. (SOARES, 2009, p.18). A autora ainda sugere que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita,

de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2012, p. 47). Ainda se referindo a origem do termo letramento, Grandó explica:

Com relação à origem, o termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 e se originou do inglês literacy. Surgiu a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos (GRANDÓ, 2012, p. 15).

Não podemos falar de alfabetização sem mencionar o letramento, são conceitos que precisam estar associados, como afirma Souza et al. (2007) “letramento e alfabetização precisam estar associados, pois um complementa e dá sentido à outra, uma vez que não basta apenas codificar e decodificar, é preciso estabelecer relações sociais, interpretar e transformar”. De acordo com Magda Soares (2005, p. 32):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A aquisição da leitura e da escrita, por si só, não garante maior nível de letramento, e, nem mesmo essa aquisição inicial, sendo efetivada ou garantida a todos os brasileiros. Pode-se considerar, assim, que a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social. (MORTATTI, 2004, p.108).

Soares (2006, p.24) explica que o letramento é uma variável contínua e não discreta; ela se refere a diversas habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; que compreende

diferentes práticas dependentes da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Kleiman (1995) afirma: o letramento não é um método, é uma prática que são envolvidas um conjunto de atividades, e que visa o desenvolvimento de estratégias a qual levem a compreensão da escrita e da leitura. De acordo com Carvalho (2010, p. 66) o ser letrado é aquele “que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Azenha (1999) relata, que num ambiente onde a escrita e a leitura fazem parte das práticas cotidianas, a criança tem a oportunidade de observar os adultos utilizando a leitura de jornais, bulas, instruções, guias para consulta e busca de informações, sejam elas específicas ou gerais, o uso da escrita ao confeccionar listas, preencher cheques e documentos, pequenas comunicações e atos de leitura dirigidos a ela (ouvir histórias lidas). Na ótica de Araújo (2010, p. 32):

Quando uma pessoa lê uma história para uma criança dormir, a criança está em um processo de letramento, está convivendo com as práticas de leitura e escrita. Não se deve, portanto, restringir à caracterização de um indivíduo letrado ao que domina apenas a técnica de escrever ao ser alfabetizado, mas sim àquele que utiliza a escrita e sabe responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

Quanto a forma de participação da criança e suas habilidades práticas de leitura e escrita, Rojo et al (2005, p. 123) afirmam que essas habilidades dependem do grau de letramento familiar e da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida, pois o ambiente de convivência familiar e escolar contribuem para a construção de uma relação com a escrita enquanto prática discursiva.

A educação infantil deve propiciar as crianças o domínio da leitura e da escrita, mas também oferecer a esses meninos e meninas o saber necessário a utilização desse conhecimento, do saber ler e escrever, nas práticas sociais em seu cotidiano. Freire (1981, p.10 e 20) defende que, “ estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Ele também defende o ensino como um processo na formação do ser crítico, afirma que “é pela educação que as consciências se tornam críticas da realidade (FREIRE, 1983, p.38) e essa criticidade gera no aluno as habilidades que serão usadas, para opinar e transformar o meio

em que vivem, sendo adultos letrados e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

O aprendizado da escrita e da leitura não deve ser visto como algo isolado e longe da realidade do aluno, é necessário despertar na criança a criatividade, ensiná-la a pensar, a ler o mundo ao seu redor e depois usar esse domínio na vida social. De acordo com Freire (1993) “ensinar a ler é engajar-se em uma experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação”. O autor nos explica que ler, é compreender o que foi lido e formar opiniões. “Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprisionou” (GARCIA, 2002, p.301).

Além da família, faz-se necessário que o professor exerça o papel de incentivador da criança e Ruiz afirma que:

O professor tem que se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno-produtor, sem uma pequena dose de afetividade (RUIZ, 2001, p. 203).

O professor na perspectiva de Paulo Freire tem grande importância na aprendizagem, pois esse educador defende que a educação é base para desenvolver o senso crítico do homem. A educação é “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125). E com isso proporciona ao educando um novo olhar e uma nova postura diante do mundo.

2.7 IDENTIFICANDO AS LIMITAÇÕES PARA ATUAR NAS POTENCIALIDADES

O Processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e deve incluir estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, de forma que a aprendizagem se torne mais produtiva e duradoura (LAKOMY, 2008). A educação que faz sentido acontecer é àquela, segundo Freire (2000) capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, curiosas, indagadoras, e de forma nenhuma pode ser uma instrução que estimula os educandos à memorização mecânica dos conteúdos. Não se concebe uma educação que apenas “treina” sem o diálogo, ou seja àquela em

que se deposita conteúdos sem instigar a criticidade. Nesta linha de pensamento os Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa) traz a importância de um fazer pedagógico sistemático e afirma que:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. (PCN_LP – BRASIL, 1997, p.25)

Os recursos didáticos e a metodologia do professor devem se ajustar ao educando e fazer parte do seu cotidiano, pois é de suma importância a responsabilidade que o professor precisa ter mediante as metodologias utilizadas. Essas metodologias devem promover as habilidades condizentes a cada série/ano. Preconiza-se nos PCNs (Língua Portuguesa) que:

Ao longo do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997, p.33).

O Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo deve capacitar o aluno quanto a diversas atividades que envolve a leitura, escrita e interpretação textual, e os PCN (LP) aponta que nesse ciclo o aluno deverá ser capaz de:

Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados (BRASIL, 1997, p. 68).

Quanto aos critérios de avaliação de Língua Portuguesa no primeiro ciclo, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os alunos devem estar aptos à:

Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda; Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta; Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares; Escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica (BRASIL, 1997, p. 77).

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À NATUREZA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS E ABORDAGEM DOS DADOS

A pesquisa pode ser definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder a um problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002).

A referida pesquisa é de natureza básica e quanto aos objetivos é classificada como uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (2002) a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Entre suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Quanto aos procedimentos, a referida pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. De acordo com Ketele e Roegiers (1993) esse tipo de pesquisa tem sido aplicado na área de educação com a intenção de ajudar os professores na solução de problemas que vivenciavam no cotidiano da sala de aula, pois através da pesquisa-ação era possível avaliar empiricamente o que se pensava a respeito dos problemas e práticas desenvolvidos na sala de aula, sendo que o resultado de cada realidade era específico e imediato, podendo a partir desse, buscarem-se soluções e alternativas.

Quanto a importância e abrangência desse tipo de pesquisa, Engel (2000) destaca que a pesquisa-ação em sala de aula se revela como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores e além da área educacional, a pesquisa-ação pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema, no qual estão envolvidos pessoas, tarefas e procedimentos.

Engel (2000) também esclarece que a pesquisa-ação tem como característica a natureza situacional, isto é procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos

resultados. O referido autor ainda afirma que ao adotar esse tipo de pesquisa não se busca dados científicos generalizáveis ou de relevância global, e sim específicos e complementa que:

A pesquisa-ação é auto avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática é traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras (ENGEL, 2000, p. 184-185).

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa e Gil (2002) afirma que esse tipo de pesquisa envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados e seu planejamento envolve: formulação do problema; construção de hipóteses; realização do seminário; seleção da amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; divulgação dos resultados.

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, no qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório (ENGEL, 2000, p. 189).

Portanto, é possível afirmar que através da pesquisa-ação que será desenvolvida numa escola pública, poder-se desvendar pontos falhos e potenciais para melhoria, oferecendo análises e subsídios para tomada de decisão de mudança de realidade no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 CAMPO DA PESQUISA

No referido estudo, o campo de pesquisa foi a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, localizada à Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, s/n – Centro, no município de Serra do Mel/RN. A Instituição escolar possui sede própria e foi criada por um decreto nº 108/97 em 04 de Setembro de 1997.

Figura 1. Imagem da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.



Crédito da imagem: Google Maps (2012).

De acordo com Ribas e Fonseca (2008) a pesquisa de campo é importante porque é possível fazer as observações referentes aos fatos e fenômenos que ocorrem no referido local e este tipo de estudo tem como finalidade maior conseguir pesquisar e obter informações e dados acerca de um problema estabelecido, para o qual se procura uma resposta (RIBAS e FONSECA, 2008).

A Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte, campo da pesquisa atende educandos em dois turnos: 1º turno: 07:30 às 12 h; 2º turno: 13 h às 17:40h, atuando nas Modalidades Ensino fundamental I e II.

A escola dispõe de estrutura física na qual pode-se contar: as seguintes dependências: 14 salas de aulas; 01 sala de AEE; 01 Biblioteca; 10 sanitários; 01 secretaria; 01 diretoria; 01 sala de professores; 01 almoxarifado; 01 cozinha; 01 depósito de merenda; 01 refeitório. Quanto aos recursos humanos, a escola possui em seu quadro de funcionários: 01 Diretor; 01 vice diretor; 38 professores (10 contratados e 28 efetivos) ; 01 orientadora educacional; 04 supervisores pedagógicos; 05 coordenadores de turno; 02 psicopedagogo; 06 Secretárias; 07 serviços gerais para efetivação da limpeza; 05 merendeiras; 02 porteiros.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Os sujeitos pesquisados foram educandos e educadores do Ensino Fundamental, além da coordenação pedagógica. A amostra da pesquisa foi representada por 20 sujeitos; sendo: 12 educandos das series: 3º; 4º e 5º ano do

ensino fundamental (ciclo I), além de 4 docentes e 4 integrantes da supervisão/coordenação pedagógica.

O critério de inclusão adotado para a seleção dos alunos sujeitos da pesquisa terá como base o número máximo que foi previamente estabelecido para compor os sujeitos da pesquisa e também os requisitos descritos abaixo:

- Ser aluno regularmente matriculado no 3º; 4º e 5º ano do ensino fundamental;
- Ser indicado pela professora regente devido ao déficit em leitura, produção e/ou interpretação textual;
- Concordar e participar do teste de nivelamento de leitura e interpretação textual;
- Trazer o termo de livre esclarecimento (TLC) devidamente assinado pelos pais ou responsáveis.

Vale destacar que todos os sujeitos que participarão da pesquisa (alunos, professores e equipe pedagógica) serão previamente orientados quando aos objetivos propostos no referido estudo e os critérios éticos que serão adotados, além disso, será informado que os mesmos devem se sentir livre para responder as questões sem se identificarem.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Quadro 1. Resumo das atividades e ações aplicadas ao longo do estudo.

Ação	Meta a ser alcançada
Determinação no Nível Psicogenético	Sondagem do nível que se encontram os alunos com déficit de leitura e interpretação textual
Avaliação das práticas pedagógicas	Verificar as principais práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa no que se refere a leitura e interpretação textual
	Descrever a forma de atuação da supervisão e coordenação pedagógica no que se refere a otimizar o processo de ensino de Língua Portuguesa
Avaliação da prática de leitura dos alunos fora do ambiente escolar	Verificar juntos aos pais (ou responsáveis), se existe incentivo familiar para a prática de leitura fora da escola
Apresentação dos dados obtidos na sondagem	Apresentar aos professores e equipe pedagógica os resultados obtidos na pesquisa
	Demonstrar os recursos alternativos para sondagem

Intervenção	dos alunos e apresentar propostas para sanar ou minimizar os déficits e estimular as potencialidades dos alunos no âmbito da leitura e interpretação textual
--------------------	--

Para melhor compreensão de cada ação que foi desenvolvida no estudo juntamente com as metas esperadas, será detalhada cada ação, com os respectivos recursos que serão utilizados.

3.4.1 Determinação no Nível psicogenético dos alunos – Sondagem

Nessa etapa da pesquisa, foi constatado o nível psicogenético de crianças com dificuldades de leitura e interpretação textual. Rocha e Figueiredo (2007) consideram crianças remanescentes (CR), àqueles alunos com experiências de insucesso escolar (também porque não decodificam o signo linguístico), que têm idade cronológica igual ou superior a nove anos e escolaridade igual ou superior a dois anos. Na visão das autoras essas crianças remanescentes são alunos geralmente com comportamento turbulento ou dispersivo, alta distorção idade-série e podem apresentar algum grau e/ou tipo de *deficiência*, além de alvo de práticas marginalizadoras na família e/ou na escola.

O conceito de leitura apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais descreve que “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (PCNs, 1998).

A sondagem foi desenvolvida através do nível psicogenético que os aprendizes encontram-se. Primeiro foi elaborada uma sessão de leitura e compreensão de um texto do livro didático o qual nunca tinha sido trabalhado pelas professoras regentes das turmas avaliadas. Nessa seção, cada aluno foi avaliado de forma individual considerando a sua habilidade de leitura do texto e posteriormente a pesquisadora fez perguntas relacionadas ao texto para diagnosticar a compreensão do aluno a respeito do texto trabalhado.

Para complementar o diagnóstico, foi trabalhado de forma lúdica algumas palavras contidas no texto e para isso foi utilizado uma caixa de letras (Figura 2A) e um painel de palavras (Figura 2B).

Figura 2 – Recursos pedagógicos utilizados no diagnóstico psicogenético



O desempenho dos alunos avaliados na sondagem foi obtido a partir da adaptação da metodologia proposta por Rocha e Figueiredo (2007). A sondagem foi seguida de seis etapas, conforme descrito abaixo:

Etapa 1 - leitura do texto;

Etapa 2 - sinopse oral da história;

Etapa 3 - releitura do texto escrito no painel da história;

Etapa 4 - escrita de palavras e/ou sentenças utilizando as letras contidas na caixa de letras;

Etapa 6 - Registro do desempenho dos discentes quanto a habilidade da leitura e interpretação textual, considerando os requisitos descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Modelo do painel de registro do desempenho dos discentes quanto a habilidade da leitura e interpretação e produção textual.

	Grau de dificuldade*				Tempo (minutos)	gasto
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4		
Leitura do texto						
Interpretação oral da história						
Releitura de trechos no painel de história						—
Formação de sentenças						—
Formação de palavras						—
Necessidade de ajuda da professora						-
Nível Linguístico**	Pré-Silábico 1 ()	Pré-Silábico 2 ()	Silábico ()	Alfabetico ()		

* A descrição de como diagnosticar os níveis de dificuldades no que se refere à leitura do texto, interpretação oral da história, releitura de trechos no painel de história, formação de palavras e sentenças e necessidade de ajuda da professora encontram-se detalhados no (Anexo I). Quanto maior o nível, maior a dificuldade do aprendiz para executar a atividade solicitada.

**O Nível psicogenético foi definido a partir de adaptações na metodologia utilizada por Rocha e Figueiredo (2007) considerando os níveis conceituais linguísticos:

- ✚ Nível Pré Silábico 1 – a criança começa a apresentar intenção subjetiva, busca diferenciar os sistemas de representações icônicos e não icônicos, compreende linearidade e arbitrariedade, faz variações intrafigural e/ou tem hipótese de quantidade mínima.
- ✚ Nível Pré Silábico 2 - Faz variação interfigural e apresenta realismo figural . A base da representação é objeto/ o significado do signo linguístico
- ✚ Silábico - Entende o que escreve podendo, a representação silábica ser qualitativo ou quantitativo. A base da representação é o significado oral do signo linguístico.
- ✚ Alfabético compreender o que e como a escrita representa a fala. Usa e compreende adequadamente a relação grafema-fonema nos casos regulares da relação som/letra. Pode está construindo os casos irregulares da relação som/letra.

3.4.2 Avaliação das práticas pedagógicas: Instrumentos para coletar informações das professoras e coordenadoras pedagógica

As informações sobre as práticas pedagógicas foram obtidas através de questionários direcionados a coordenação pedagógica e professores. A coleta de dados pode ser realizada por varias técnicas sendo que o questionário é defendido por Ribas e Fonseca (2008) por ser um instrumento que possibilita obter diversas informações sobre vários aspectos que envolvem os respondentes como: quem são as pessoas, o que fazem, o que pensam, suas opiniões, sentimentos, esperanças, desejos etc.

Os questionários que foram aplicados aos professores incluiu 10 questões e para a coordenação pedagógica os questionários foram sistematizados com um total de 12 questões. Os questionários envolvem questões abertas e questões fechadas nas quais se oferecem as alternativas para escolha de uma ou mais alternativa, sendo que é solicitada a justificativa pela escolha da referida alternativa e com esse

complemento fica mais claro a interpretação das respostas escolhidas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

3.4.3 Apresentação dos dados obtidos na sondagem

A partir do Diagnóstico no nível psicogenético que será realizado utilizando uma adaptação da metodologia proposta por Rocha e Figueiredo (2007), esses dados serão apresentados e discutidos com os professores e equipe pedagógica com intuito de demonstrar em que nível os alunos selecionados (do 3º, 4º e 5º ano) encontram-se e, na ocasião será promovida uma discussão sobre as implicações para o processo de aprendizagem onde há possíveis distorções série/competências.

3.4.4 Intervindo para mudar a realidade: projetos de incentivo a leitura: caixa de livros, semana da poesia, jornal escolar.

Está descrito em Brasil (1997) que o conhecimento disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam, e sendo assim:

É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p. 37).

Ao contrário do que muitos pensam, o desenvolvimento profissional não está associado exclusivamente a cursos, ações de formação ou conferências mas também a seminários mais ou menos formais, projetos ou a partilha de informação de forma organizada e continuada. Neste processo, ao contrário da formação, o

movimento é de “dentro para fora” uma vez que o sujeito toma decisões refletindo conscientemente sobre os problemas e projeta formas de mudar a realidade a partir de conhecimentos e informações prévias (ALVES, 2013).

Partindo dessa premissa, se pretende com este estudo intervir junto aos professores e equipe pedagógica no sentido de apresentar os resultados obtidos e apresentar o método aplicado para diagnosticar em qual nível de leitura e interpretação textual encontram-se os alunos com déficit nesses aspectos. Também será demonstrado como produzir o material necessário para aplicação do teste de sondagem (Caixa de letras e painel de leitura/interpretação) e, em seguida será realizado um “Brainstorming¹” junto aos professores e coordenação pedagógica, no sentido de promover a junção de ideias e formulação de alternativas (incluindo projetos de incentivo a leitura, caixa de livros, semana da poesia, jornal escolar etc) e plano de ação que possam ser executados com objetivo de modificar a realidade de alunos que demonstram significativo déficit no ato de ler, escrever texto e interpretar.

3.5 ANÁLISE E ABORDAGEM DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA

A análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação é considerada por Gil (2002) bastante controversa, pois há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categorização, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados.

Na referida pesquisa os dados serão avaliados considerando a etapa de sondagem, na qual será aplicado o teste de psicogenético (adaptação da metodologia proposta por Rocha e Figueiredo, 2007) em paralelo será avaliado a ficha de desempenho acadêmico dos aprendizes e associado ao teste psicogenético. Quanto as práticas pedagógicas, as informações serão obtidas através de questionários e esses dados serão analisados de forma qualitativa (discursos) e quantitativa (quantificando em percentuais das respostas convergentes). Na análise qualitativa se busca os significados dando compreensão

¹ Brainstorming = significa tempestade cerebral ou tempestade de ideias. É uma expressão inglesa formada pela junção das palavras "brain", que significa cérebro, intelecto e "storm", que significa tempestade.

aos resultados obtidos enquanto a análise quantitativa tem como base a quantificação e, esse tipo de abordagem tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009). Contudo, os elementos que subsidiam a análise qualitativa e a análise quantitativa complementam-se e favorece as discussões.

Na visão de Campos (2004) um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos do que foi dito (ou escrito). Com relação aos dados quantitativos a análise será desenvolvida a partir da tabulação dos dados, processamento em planilha de cálculo e elaboração de tabelas e gráficos que serão gerados com os resultados apresentados em percentuais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I QUE APRESENTAM DÉFICITS EM LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL

É necessário conhecer os déficits de aprendizagem dos alunos para assim poder intervir com estratégias adequadas para sanar esse problema que, se não for estagnado poderá trazer inúmeros entraves para a vida e a aprendizagem dos alunos.

A foco principal do referido estudo foi o déficit apresentado por alguns alunos matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte e por isso iniciamos as etapas da pesquisa identificando o nível psicogenético de escrita dos alunos que apresentam dificuldades em leitura, escrita e produção textual. O teste aconteceu de forma individual e teve início com a pesquisadora explicando como seria desenvolvida a sondagem e suas etapas. Em seguida foi realizada a leitura de um texto “Rapunzel” e, logo depois foi solicitado ao estudante que desenvolve as atividades de interpretação oral da história, releitura de trechos apresentados no texto, atividades que envolvem a formação de palavras (Figura 3) e formação de sentenças apresentadas no texto (Figuras 4).

Figura 3. Estudante participando do teste de sondagem na etapa de formação de palavras citadas no texto “Rapunzel”.



Figura 4. Pesquisadora analisando a estudante quanto à atividade de formação de sentenças que foram apresentadas do texto “Rapunzel”.



A Classificação psicogenética da escrita, mesmo depois de três décadas de circulação no Brasil, ainda se destaca quando o propósito é o processo de alfabetização (CARMINI, 2015)

Muitas são as teorias e métodos aplicados para obter a aprendizagem das crianças e essas teorias buscam compreender e esclarecer sobre como a criança aprende. Dessa forma, Silva (2016) afirma que é quase impossível tratar sobre a alfabetização de crianças na atualidade, sem fazer referência aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a teoria da psicogênese da língua escrita e a autora explica que isso é devido a importância e aplicabilidade dessa teoria que teve grande impacto e na América Latina e no Brasil, causando uma completa mudança de conceito em relação à forma de aprendizagem da escrita pela criança.

Destaca-se o critério de seleção para formar o grupo de estudantes que participariam do teste de sondagem para identificar o nível de escrita foi baseado na indicação das professoras regentes do 3º ao 5º ano na Escola Vila Rio Grande do Norte. As referidas professoras apresentou para a pesquisadora o nome dos alunos com maior defasagem em leitura, escrita e produção textual, sendo que estes sujeitos foram indicados por apresentar apenas uma defasagem ou todas essas

dificuldades contempladas no estudo e o perfil desses estudantes é apresentado do Quadro 3.

Quadro 3. Descrição do perfil e nível de leitura, interpretação e produção textual dos estudantes da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte indicados pelas professoras por apresentarem déficits de aprendizagem. Serra do Mel-RN, 2019.

Estudante	Série (ano)	Idade	Nível Linguístico
E1	5º	10 anos	Alfabético
E2	5º	12 anos	Alfabético
E3	3º	8 anos	Pré-silábico 1
E4	3º	9 anos	Silábico
E5	3º	8 anos	Pré-silábico 1
E6	3º	9 anos	Pré-silábico 2
E7	4º	10 anos	Silábico
E8	4º	10 anos	Silábico
E9	4º	12 anos	Silábico
E10	4º	12 anos	Pré-silábico 2
E11	5º	11 anos	Alfabético
E12	4º	10 anos	Alfabético

Fonte: análise realizada pela pesquisadora (2019)

Observa-se no Quadro 3 que dos doze alunos avaliados, quatro deles são alunos do 3º ano e encontram-se nos níveis Pré-Silábicos I e II Silábico. Dos cinco alunos matriculados no 4º ano e que participaram da avaliação, apenas um deles encontram-se no nível alfabético e os demais encontram-se nível Pré-silábico e Silábico. Lovatto e Branco (2014), afirmam que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), preconiza que a criança precisa ter a compreensão do sistema da escrita até os oito anos, ou seja, os alunos precisam dominar a leitura e a escrita nos primeiros três anos do ensino fundamental, que é o ciclo da alfabetização. E as autoras complementa que a realidade de muitas escolas não converge com essa proposta, sendo que esse fato compromete as demais aprendizagens escolares dos alunos.

Soares (2003) ao referir sobre o processo de alfabetização praticado ao longo do tempo, indica que alguns equívocos ocorreram, como: a não consideração da língua escrita como objeto específico de conhecimento; a incompatibilidade do

paradigma cognitivo psicogenético à proposta de metodologia na alfabetização; e a concepção de que apenas pelo convívio com textos ocorreria a aprendizagem de leitura e escrita.

Então quando o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental sem ter se apropriado desses conhecimentos, como a escola deve reverter essa situação e oportunizar a apropriação da leitura e produção textual? Sabe-se que muitas estratégias são utilizadas com a finalidade de promover a alfabetização e o letramento de estudantes, entretanto não se pode negligenciar o fato que o ritmo de aprendizagem dos aprendizes não é homogêneo e os procedimentos adotados devem considerar os déficits apresentados por cada aprendiz e suas respectivas particularidades.

Considerando que a aprendizagem é um ato individual, que nem sempre é simultâneo ao processo do ensino uma vez que cada indivíduo constrói um caminho individual de aprendizagem, envolvendo sua história de vida, sem acompanhar a ordem do ensino, detectar e avaliar precocemente as dificuldades de aprendizagem e suas causas quando tratadas/sanadas poderá possibilitar ganhos à educação desses aprendizes (GONÇALVES, 2017).

Os alunos do 3º ao 5º ano que foram submetidos a avaliação para determinação do nível de dificuldades em leitura de texto, interpretação oral da história apresentada e releitura de trechos, tiveram sua avaliação monitoradas com relação ao tempo, embora não soubesse que o tempo seria o fator avaliado. Os dados desse grupo de alunos avaliados encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4. Nível de dificuldade dos estudantes em leitura de texto, interpretação oral e releitura de trechos do painel de palavras. Serra do Mel-RN, 2019.

Estudante	Série	Leitura do texto		Interpretação oral da história		Releitura de trechos	
		Nível* Dificuldade	Tempo gasto	Nível* Dificuldade	Tempo gasto	Nível* Dificuldade	Tempo gasto
E1	5º	N3	12'	N4	11'	N4	16'
E2	5º	N2	13'	N3	15'	N3	16"
E3	3º	N1	10'	N1	12'	N1	13'
E4	3º	N1	11'	N2	12'	N2	16'
E5	3º	N3	12'	N4	11'	N4	16'

E6	3º	N2	11'	N1	10'	N2	15'
E7	4º	N1	12'	N1	11'	N1	13'
E8	4º	N2	11'	N2	12'	N2	10'
E9	4º	N2	10'	N2	12'	N3	11'
E10	4º	N1	10'	N1	10'	N1	15'
E11	5º	N4	10'	N4	12'	N3	15'
E12	4º	N4	10'	N4	13'	N3	15'

Fonte: análise realizada pela pesquisadora (2019); *Quanto maior o nível, maior a dificuldade do aprendiz para executar a atividade solicitada.

Constatou-se que maiores dificuldades de leitura foram observadas nos alunos E11 e E12, das turmas do 5º e 4º anos, respectivamente. No que se refere a interpretação oral da história, os alunos E11 e E12 também se destacaram juntamente com o aluno E1 do 5º ano com maior dificuldade de compreensão do texto. Ao serem convidados para reler o texto no painel de palavras, observou-se que tanto o E1 como também o aluno E5 da turma do 3º ano foram os aprendizes que apresentaram maior nível de dificuldade.

Salienta-se que os alunos que participaram da sondagem foram feitos o teste em local separado da turma e foram preservados quanto à questões de constrangimento de sentir dificuldades em desenvolver as atividades apresentadas e a referida pesquisadora e autora deste estudo conduziu o trabalho pedagógico de forma que esses alunos sentissem à vontade e distante da obrigatoriedade em desenvolver tais atividades.

As dificuldades apresentadas pelo grupo de alunos para desenvolver as atividades que compuseram a sondagem podem estar associadas a diversos fatores: dificuldades acumuladas de séries anteriores, falta de estímulo da família para desenvolver o hábito de leitura e produção textual, práticas pedagógicas ineficientes entre outros fatores, entretanto destaca-se que os referidos alunos não são considerados alunos com transtornos de cognição, as atividades apresentada na sondagem trazem uma conotação lúdica e o procedimento adotado respeitou o tempo necessário e quando solicitado pelo aluno, a mediação do professor/pesquisador. Todos esses aspectos foram considerados no teste para que não obtivéssemos resultados “mascarados”.

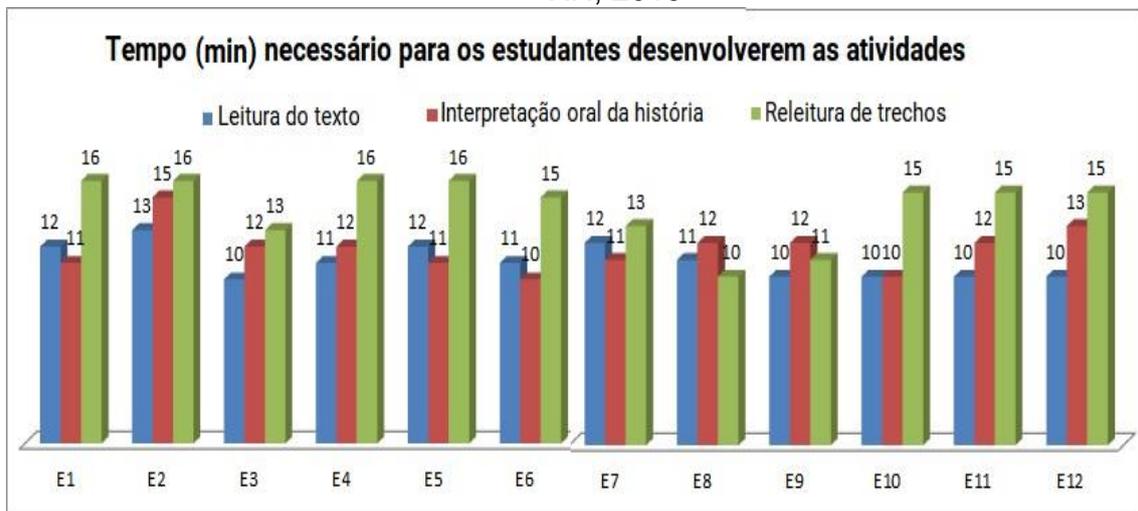
A interpretação textual foi o parâmetro que teve maior número de alunos com grau de dificuldade elevado (N4): E1; E11 e E12 e sabendo da importância da leitura e conseqüentemente do entendimento do que se ler, ou seja da interpretação do que foi lido, Brito (2007) nos chama a atenção para o fato que o sujeito deve se apropriar da leitura interagindo com o texto e as informações nele contidas. Pois se assim não acontecer, o sujeito desenvolverá uma leitura “mecânica” na qual não haverá apropriação das informações trazidas nesse texto. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) descreve que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem”. Fica claro no referido documento que o ato de ler não requer apenas extrair informação, decodificar palavra por palavra ou letra por letra, pois é muito mais amplo: uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCNs, 1998, p.69).

Conhecer as letras e oralizar as palavras não significa entender o texto e saber interpretá-lo. A interpretação de texto é um ato que requer interação com este e essa interpretação muitas vezes traz certa subjetividade devido não está desarticulada da visão de mundo e da história vivida por cada sujeito e, é por isso que os textos devem ser trabalhados em sala de aula (ou fora dela) de forma a abranger diversas histórias, notícias e diferentes formas de expressão para que o aprendiz vivencie e aprimore novas formas de ler e compreender o mundo.

Para melhor visualização, os dados de tempo gasto pelos estudantes para desenvolver as atividades de Leitura, Interpretação e Releitura de Trechos foram apresentados em forma de Gráfico. Pode-se afirmar através dos dados expostos no Gráfico 1, que de forma geral o grupo de alunos precisou de maior tempo para desenvolver atividades relacionadas à releitura de trechos no painel de palavras.

Gráfico 1. Tempo necessário para os estudantes desenvolverem as atividades de leitura, interpretação oral e releitura de trechos do painel de palavras. Serra do Mel-RN, 2019



Fonte: análise realizada pela pesquisadora (2019)

A média de tempo que os alunos precisaram para desenvolverem a atividade relacionada a releitura de trechos do painel de leitura foi de 14'09" (quatorze minutos e nove segundos), para desenvolver as atividades de leitura os alunos gastaram em média 11 minutos e desenvolverem a interpretação oral em tempo médio de 11'75", ou seja onze minutos e 75 segundos. É possível constatar no Gráfico 1, que para desenvolver a releitura de trechos da história os alunos E1; E2; E4 e E5 foram aqueles que precisaram de maior tempo (16 minutos). Associando aos dados apresentados no Quadro 4, nos chama a atenção o fato do aluno E4 ter precisado de maior tempo, mesmo não tendo apresentado um alto nível de dificuldade para desenvolver essa atividade. Por vezes, o aluno não dorme bem, não está em plena saúde física ou está passando por algum problema de ordem familiar e esses aspectos refletirem nas atividades acadêmicas desenvolvidas. Neste estudo, estes aspectos não foram contemplados, entretanto considera-se que o ritmo para desenvolver atividades se diferencia conforme o tipo de atividade, o grau de dificuldade e as características de cada sujeito.

O tempo de aprendizagem ou o ritmo e a forma em que os alunos se desenvolvem não é uniforme e Conforme Pinho e Souza (2015) esse padrão de uniformidade sempre está presente na pedagogia tradicional, onde a heterogeneidade de ritmos é embasada pelo ritmo médio o qual todos os alunos devem supostamente, acompanhar ou se adaptar (PINHO E SOUZA, 2015).

Percebe-se que o déficit em leitura/interpretação textual dos alunos da Escola Vila Rio Grande do Norte não é um fato isolado, uma vez que a avaliação da educação básica no mundo, o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) aplicado em 2018 e divulgado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em dezembro 2019, apresenta como uma dos seus resultados que no Brasil metade dos alunos não entendem o que lê. Participaram dessa avaliação 10.691 alunos de 638 escolas, representando 2.036.861 estudantes de 15 anos, ou seja, 65% da população total dessa idade no país (BERMÚDEZ, 2009).

O processo de alfabetização das crianças deve acontecer ocorrer ao longo dos três primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 2013). Está claro no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais que:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. (BRASIL, 2013, p.38)

Conhecer o aluno, sua história e quais são as suas dificuldades de aprendizagem, é o primeiro passo para reverter essas dificuldades, transformando limitações em potencialidades. Para isso também é necessário encontrar os métodos adequados para estimular as potencialidades e investir em planejamento e (re) estruturação das práticas aplicadas quando o efeito não for o desejável.

Sobre os princípios da psicogênese da Língua escrita, Silva (2016) afirma que esses princípios considera que a aprendizagem se processa mediante a interação do aprendiz com a escrita mediada pela ação (mental) com a escrita – experimentações de escrever e ler. Através dessas interações e experimentações o aprendiz constrói idéias/hipóteses sobre a escrita e sua natureza e funcionamento – mesmo que diferentes do convencional, ou seja a escrita socialmente válida. Neste contexto, o educador, precisará compreender todo esse processo de construção, para poder intervir de forma competente nas hipóteses elaboradas pela criança.

Descreve-se nos PCNs Língua portuguesa que a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos

em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático (BRASIL, 1997), neste sentido foi solicitado ao grupo de alunos que participaram da sondagem que desenvolvesse a formação de palavras que foram lidas no texto e posteriormente a formação de sentenças. O resultado do desempenho desse grupo de aluno é apresentado no Quadro 5.

Quadro 5. Desempenho dos estudantes no desenvolvimento de atividades que envolve formação de sentenças e formação de palavras. Serra do Mel-RN, 2019.

Estudante	Série	Formação de sentenças		Formação de palavras		Necessidade de Mediação
		Nível* Dificuldade	Tempo gasto	Nível* Dificuldade	Tempo gasto	
E1	5 ^o	N4	13'	N4	11'	N4
E2	5 ^o	N3	13'	N4	15'	N2
E3	3 ^o	N1	15'	N1	21'	N1
E4	3 ^o	N2	10'	N3	15'	N3
E5	3 ^o	N1	12'	N1	11'	N1
E6	3 ^o	N2	16'	N2	15'	N2
E7	4 ^o	N2	15'	N3	20'	N3
E8	4 ^o	N2	14'	N3	18'	N3
E9	4 ^o	N3	15'	N3	15'	N2
E10	4 ^o	N1	16'	N2	20'	N3
E11	5 ^o	N3	11'	N4	12'	N3
E12	4 ^o	N4	15'	N4	10'	N3

Fonte: análise realizada pela pesquisadora (2019)

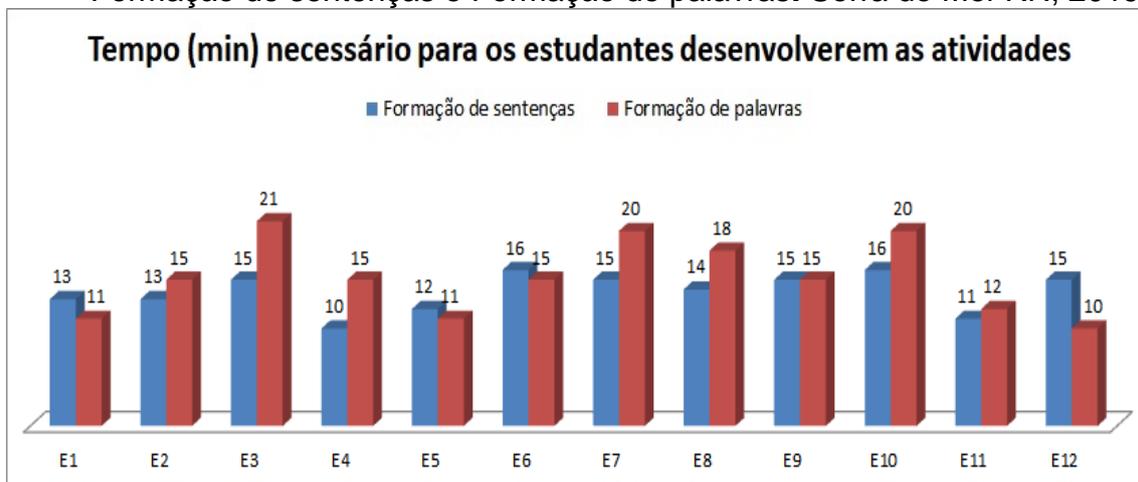
Ao observar os dados apresentados no Quadro 5, pode-se inferir que os alunos que apresentaram maior nível de dificuldades para realizar a atividade de formação de palavras e formação de sentenças foram: E1 e E4 e percebe-se que o E1 foi o aluno que mais precisou de mediação da pesquisadora para concluir a atividade.

Atividades que envolvem de forma lúdica a formação de palavras e formação de sentenças podem representar uma estratégia pedagógica para estimular os alunos a pensarem sobre as palavras de forma solta e seus significados na

formação de sentenças. Além do mais a formação de sentenças estimula a criatividade e imaginação dos educandos.

A partir dos resultados obtidos no teste de sondagem onde se considerou as atividades de formação de sentenças e formação de palavras é possível conferir que os alunos que necessitaram de maior tempo para desenvolver a formação de 5 palavras contidas no texto anteriormente lido, foram: E3 (21') seguido de E7 e E10, ambos necessitando de 20 minutos para concluir a atividade.

Gráfico 2. Tempo necessário para os estudantes desenvolverem as atividades de Formação de sentenças e Formação de palavras. Serra do Mel-RN, 2019



Fonte: análise realizada pela pesquisadora (2019)

Destaca-se que de forma geral a formação de palavras demandou mais tempo dos alunos do que a formação das sentenças. Embora não defendamos que deve existir um tempo padrão para servir como parâmetro nas atividades desenvolvidas pelos alunos, pode-se afirmar que o grupo de alunos avaliados precisaram de no mínimo 10' e no máximo 16' para concluir a atividade, com ou sem mediação.

É importante pontuar que o estudante E1 foi quem apresentou maior dificuldade para formar palavras e sentenças, entretanto concluiu essas atividades em tempo hábil, pois o tempo que esse aluno necessitou para concluir essas atividades (13 minutos para a formação de sentenças e 11 minutos para formação de palavras) está abaixo da média dos demais estudantes: 13'75" e 15,25" representando respectivamente as médias de tempo necessário para os estudantes desenvolverem as atividades que envolvem a formação de sentenças e formação de palavras.

O fato dos estudantes concluírem as atividades em tempo maior ou menor que a média obtida com o grupo, não representa que essa atividade foi desenvolvida com maior ou menor nível de dificuldade. Embora não desconsiderando que quanto maior o nível de dificuldade para desenvolver determinadas dificuldades, possivelmente maior será o tempo necessário para concluir essa determinada atividade, pode-se afirmar que esta relação não foi constatada no referido estudo.

Destaca-se que no momento do teste de sondagem, a professora/pesquisadora que conduziu o teste somente intervia para auxiliar na conclusão da atividade, quando o estudante sinalizava que estava precisando de ajuda para concluir “aquela atividade” e devido alguns estudantes terem ficado pensando e tentando resolver sozinhos para somente depois pedir auxílio da professora, esse tempo (individual) entre o tentar resolver a atividade e decidir pedir o auxílio para a professora pode ter contribuído para aumentar/diminuir o tempo de execução das atividades.

O professor pode ajudar os alunos a desenvolverem seu pensar na medida em que compreende que cada um carrega uma série de possibilidades que podem ser continuamente ampliadas através das relações sociais que se estabelecem no interior do processo de construção do trabalho educativo. Desta forma, a educação enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o sujeito se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador. (MEIRA, 1998).

A mediação e colaboração do professor é sem dúvida a ponte que conduz o educando ao conhecimento e recomenda-se que o docente estimule a autonomia dos educandos, entretanto quando esse educando não consegue executar as atividades, o docente deve mediar essa ação no sentido de direcionar o aluno ao caminho correto da aprendizagem.

4.2 ASPECTOS RELACIONADOS DÉFICITS EM LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL VILA RIO GRANDE DO NORTE

Para que a escola assuma seu importante papel de escolarizar, faz-se necessário compreender que o processo de ensino deve favorecer a aprendizagem

e que as práticas pedagógicas podem facilitar ou dificultar esses processos. Neste sentido, a função de coordenação/supervisão pedagógica envolve muito mais que a supervisão do trabalho docente, pois apenas supervisionar sem estudar onde residem os problemas, possíveis falhas e os fatores que o influenciam, não é um perfil condizente com um profissional que atua na supervisão pedagógica, pois seu mérito está em identificar se o processo de ensino aprendizagem são desenvolvidos e forma eficiente e, no caso de se deparar com impasses dentro desses processos, indicar ações que possam representar em melhorias.

O papel da equipe pedagógica é, em prioridade favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma que sejam sanadas as lacunas deficitárias e aconteça a aprendizagem significativa. Quanto a função docente, Meira (1998) nos lembra de que a tarefa docente vai além do processo de ensino, já que após ter definido os conteúdos e delimitado a metodologia a ser utilizada, o professor ainda tem que enfrentar um novo desafio: “o fato de que nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo momento, no mesmo ritmo. Além disto, alguns alunos parecem simplesmente não aprender nada (MEIRA, 1998, p.62).

Às coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa foi solicitado que descrevessem quais as atividades que exerce na escola e indicaram que suas atividades envolvem:

C1 = ...Planos diários...atividades dos projetos...sugiro atividade, **coordeno o rendimento bimestral** e reuniões de pais...acompanho a frequência dos alunos da Bolsa família.

C2 = Acompanho atividades em sala de aula; **aula/passeio**; projetos pedagógicos.

C3 = **Colocar o PPP em prática**; acompanhar o desempenho dos alunos; Mediador entre o currículo e os professores, bem como alunos e pais...Articulação, formação e transformação no âmbito escolar.

C4 = Apoio e suporte pedagógico; Ampliar repertório dos professores a favor da aprendizagem; elaborar projetos; **auxiliar o professor a ser crítico e reflexivo**.

Observa-se na resposta apresentada pela equipe de coordenação que as professoras coordenadoras não possuem um alinhamento convergente em seu discurso no que se refere às suas atribuições, pois em cada resposta apresentada, pode-se constatar algumas atividades que outras não indicaram, como por exemplo,

as atividades de **coordenação do rendimento bimestral; aula/passeio; colocar o PPP em prática e auxiliar o professor a ser crítico e reflexivo** foram indicadas individualmente e o coletivo não as consideraram. Neste sentido, pode-se inferir que essa equipe pode ser trabalhada no sentido de se fazerem conscientes de suas reais atribuições.

Todos que compõem essa equipe de coordenação e professoras que participaram da pesquisa indicaram que têm conhecimento sobre turmas/educandos que apresentam déficit em leitura, interpretação e/ou produção textual, entretanto duas das coordenadoras indicaram que se destacam os déficits de leitura e Interpretação e outras duas coordenadoras complementaram que também é comum o déficit em produção textual.

Quando a equipe de professoras, uma delas sinalizou que o déficit em Interpretação é fato de destaque, enquanto as demais professoras indicaram que de forma geral os educandos possuem déficits em Leitura, Interpretação e Produção Textual, ou seja nos três aspectos. Neste contexto, os sujeitos pesquisados foram indagados quando as alternativas que são aplicadas para reverter os déficits encontrados. Dentre as justificativas apresentadas pelas coordenadoras e professoras, destaca-se:

C1 = “Oriento o professor a intensificar a leitura de diversas formas. A levar livros da biblioteca para ler em casa. Fazer rodas de leitura e pedir aos pais que sejam mediadores indispensáveis no processo de aprendizagem”.

C2 = “Procuro desenvolver atividades de projetos de leitura. Acompanho as atividades de leitura e escrita, acompanho os alunos e alunas nas atividades na biblioteca pública e biblioteca da escola”.

P4 = “Busco investigar as causas para a conversão deste déficit da aprendizagem para trabalharmos com mais precisão, faço algumas intervenções, incentivando-os, estimulando a leitura de forma prazerosa, através de livros paradidáticos, jogos educativos e outros. Convido pais e responsáveis para conversar sobre a dificuldade do aluno e trabalhar em parceria visando um melhor resultado”.

Observa-se através das respostas, que as coordenadoras consideram importante reverter esse quadro de defasagem na leitura, Interpretação e Produção textual dos educandos, contudo a C1 sinalizou que Orienta o professor e a C2 afirmou que desenvolve atividades de projetos de leitura, ou seja enquanto uma

coordenadora aponta um determinado caminho (C1), a outra coordenadora (C2) caminha junto, o que em nossa visão é o mais coerente. Com relação a P4, observa-se que esta professora também possui o compromisso de tentar reverter os déficits apresentados pelos educandos e pode-se perceber que esta busca apoio junto aos familiares. Silva e Silva (2015) adverte que a atuação da família no processo de aprendizagem dos seus “pupilos” tem se tornado cada vez mais frágil e superficial e isso tem sido uma das maiores problemáticas vividas no Ensino Fundamental trazendo implicações para a aprendizagem dos alunos.

Quando foi solicitado que esses sujeitos apontassem se o problema de defasagem consiste predominantemente na leitura, interpretação ou produção textual, as coordenadoras e duas professoras elegeram a leitura e duas outras professoras indicaram que a interpretação textual é a atividade onde os educandos apresentam maior déficit. As coordenadoras e professoras justificaram suas respostas e destaca-se:

C1 = “Se o aluno não sabe ler, o mesmo fica ocioso, inquieto, chamando atenção dos demais, desestimulando, atrapalhando o aprendizado da turma”.

C3 = “Os alunos que nossa escola recebe do fundamental, series iniciais chegam sem ser alfabetizados, gerando dificuldades nos 6^{os} anos. Evidentemente que não são todos, mas gera um desequilíbrio na aprendizagem da turma”.

P1 = “Pois quando a criança consegue ler com fluência, ele consegue interpretar e produzir”.

A C1 se coloca muito bem quando afirma que o educando que não sabe ler, pode de alguma forma atrapalhar o aprendizado da turma, contudo nos causou um certo espanto a afirmação da C3 ao descrever uma realidade vivenciada na escola campo da pesquisa, pois essa coordenadora relata que alguns educandos da referida instituição educacional chegam aos 6^{os} anos sem estarem alfabetizados, gerando dificuldades no processo de ensino dessas turmas. Sabe-se que essa realidade não deveria acontecer, entretanto sabe-se essa esse fato também é vivenciado em varias escolas do Brasil e, muitos são os fatores que podem contribuir para essa situação.

A importância da leitura como ponte para aprendizagens diversas, é opinião abraçada por muitos educadores (senão, a maioria) entretanto a P1 mostrou uma

concepção equivocada quando ao ato de leitura, uma vez que esta professora considera que a criança que **consegue ler, estará apta para interpretar e produzir**. Na prática, sabemos que essa trilogia não funciona tão bem assim conforme a professora considera, além disso, devido a importância da leitura, esse ato não pode ser reduzido a uma ação mecânica, pois na visão de Brito (2007) a leitura é uma condição essencial para a participação social do sujeito e segundo o autor é necessário que no ato de leitura e escrita haja interação com os textos escritos e com os conhecimentos e informações que se articulam. Ademais, Lovatto e Branco asseguram que:

A construção da escrita se dá através de um longo processo construtivo, no qual se deve pensar sobre a aprendizagem, levando-se em consideração que a criança só aprende quando ensinada a pensar, ou seja, seu primeiro contato com a escrita acontece quando esta tenta escrever o próprio nome, logo que um modelo lhe foi apresentado. Esse processo mostra-se anterior a escola, uma vez que a criança já domina um saber linguístico e este deve ser levado em conta no processo de alfabetização e letramento (LOVATTO e BRANCO, 2014, p.7)

O pensar é um ato inerente aos seres humanos, entretanto desde cedo deve ser estimulado para que as crianças aprendam a desenvolver um senso crítico. É necessário que a criança seja estimulada a pensar desde cedo e a leitura que os pais (familiares) fazem para a criança antes mesmo de frequentarem a escola, é uma forma de estimular o seu pensamento e a criatividade além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos e a formular e organizar uma linha de pensamento.

Ao longo da história da educação muitos métodos e práticas pedagógicas foram criadas e outros se tornaram obsoletos, não se pode negar que alguns métodos foram eficientes em determinados períodos enquanto que aplicados para outro público e em outro período não tiveram eficiência. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, diversos procedimentos que buscavam o ensino da leitura foram questionados dividindo opiniões, contudo a desmetodização que tem bases no ensino tradicional e mecanicista é apontado como um método não eficiente.

As estratégias que a equipe de coordenação indica e as estratégias adotadas pelas professoras no sentido de minimizar ou excluir os problemas de defasagem

em leitura, interpretação e produção textual dos educandos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, estão apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6. Indicação das coordenadoras e professoras quanto as estratégias indicadas e adotadas nas praticas pedagógicas em turmas do 3º ao 5º ano, para tentar sanar os problemas de déficits de leitura, interpretação e produção textual. Serra do Mel-RN, 2019.

Coordenadoras (Estratégias indicadas)*	Professoras (Estratégias adotadas)*
<ul style="list-style-type: none"> ➤ C3 - Criação de textos a partir de imagens de situações reais para que cada educando crie e explique sua percepção da imagem (estímulo a interpretação); 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ P1 - Trabalho com material concreto do cotidiano; jogos; brincadeiras e musicas incluindo formação de pequenos textos, formação de frases;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ C1 - Momento de leitura: parte do tempo destinado a leitura prazerosa e parte a leitura do livro didático; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ P2 - “Bastante leitura em sala de aula e em casa” **
<ul style="list-style-type: none"> ➤ C2 – Indicação de roda de leitura semanalmente; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ P3 - Rodas de leitura incluindo dramatização, recortes e reprodução dos textos em estudo;
<ul style="list-style-type: none"> ➤ C4 – Trabalhar diversos gêneros textuais incluindo atividades lúdicas e produção textual; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ P4- Trabalhar diferentes gêneros textuais: revistas, gibis, cordel etc Incluindo aulas praticas através de receitas.

*Respostas categorizadas com base na resposta original e **Cópia fiel da resposta apresentada.

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Observa-se que a ideia da C3 traz estímulo a leitura, enquanto a C1 indica leitura ainda pautados em métodos um tanto quanto tradicional, onde a leitura ainda é ofertada de forma mecânica, embora variando os gêneros, mas o sentido continua pautado no mecanicismo.

A coordenadora C2, afirmou que indica para as professoras desenvolverem a roda de leitura, e a C4 informou que indica às professoras do 3º ao 5º ano trabalharem com diversos gêneros envolvendo atividades lúdicas. Todas as essas estratégias indicadas são práticas bem aceitas e podem promover o estímulo a

leitura desde que, o estímulo aconteça de forma que o educando seja sensibilizado ao prazer da leitura, do conhecer, do imaginar.

A alfabetização é um dos períodos mais significativos na vida escolar de um educando. É a porta de entrada para um longo caminho de saberes que acompanharão o sujeito pela infância, adolescência e vida adulta. É nessa fase que a criança começa a se apropriar sistematicamente de conhecimentos importantes que possibilitam o acesso às diversas práticas sociais que envolvem a língua escrita (FARIAS e AMPARO, 2017). As referidas autores destacam que ao iniciar o ensino fundamental, os alunos sentem pela primeira vez as demandas e responsabilidades que qualquer aprendizado formal exige, as famílias ficam apreensivas com o desempenho dos filhos, enquanto os professores têm o desafio de alfabetizar alunos em níveis de desenvolvimento muito diferentes.

De forma geral, pode-se considerar que existem convergências nas ideias expressadas entre coordenadoras e professoras, entretanto esse “convergências” trazem alguns impasses, pois coordenadoras (C1) que indicam estratégias que podem representar pouca eficiência na aprendizagem dos educando, também são abraçadas e aplicadas nas práticas pedagógicas (P2) de turmas do ensino fundamental. Entretanto, Gonçalves ressalta que:

Toda prática pedagógica traz consigo concepções que delimitam e conduzem os processos de ensino, aprendizagem e todo o trabalho didático realizado em sala de aula. A cada contribuição teórica, novas concepções ganham espaço no cenário escolar, trazendo metodologias distintas para os processos de ensino e aprendizagem. No campo da alfabetização é visível a configuração de diversas concepções, principalmente as tradicionais, que se apresentaram de maneira marcante no decorrer da história e, até os dias atuais, é possível perceber sua presença no ambiente alfabetizador (GONÇALVES, 2016. P.55-55).

Compreende-se que o professor deve acompanhar os níveis e hipóteses de escrita das crianças e fazê-las avançar, principalmente no que diz respeito às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, considerado como momento crucial de aprendizagem da base alfabética da escrita (SILVA, 2016).

No processo de alfabetização é necessário conhecer as dificuldades dos educandos para que se possa apresentar as estratégias para promover o avanço nas aprendizagens. Neste sentido Gonçalves (2016) descreve as contribuições da pesquisadora e alfabetizadora Ferreira, a qual destaca que no processo de

alfabetização deve-se considerar: a ausência de certo nível de maturidade das crianças e a participação da família no processo de alfabetização.

Quanto aos fatores que têm contribuído para o déficit de leitura, interpretação e produção textual dos educandos, na percepção da equipe de coordenação e professores, esses fatores estão relacionados à: sistematização por não reter o educando, mesmo que não tenha adquirido as habilidades para prosseguir na série subsequente; falta de estímulo dos pais; falta de interesse do próprio educando; déficit de atenção dos educandos; falta do hábito de leitura; necessidade de um trabalho contínuo e eficiente por parte da equipe pedagógica.

De fato todos esses fatores podem interferir de forma direta ou indireta no processo de alfabetização dos educandos e conseqüentemente na defasagem ou aprendizagem em leitura, interpretação e produção textual. Neste sentido, destaca-se a resposta apresentada por uma coordenadora e uma das professoras que participaram da pesquisa:

C1 – “ A maioria dos alunos chegam no ciclo de alfabetização sem conhecer as letras do alfabeto, dificultando assim, a aprendizagem dos mesmos, passando de ano sem interrupção. Aprender a ler fora da idade certa é difícil tanto para o professor trabalha como para o aluno assimilar” .

P3 – “A falta de um trabalho contínuo da professora, independente da série ou disciplina; Acompanhamento familiar com incentivo a leitura e **Estratégias por parte da coordenação**”.

Diante das respostas apresentadas pela Coordenadora (C1) e Professora (P3), percebe-se dois principais agravantes dessa situação: o sistema educacional permitir que o educando passe para a série seguinte sem ter adquirido as habilidades requeridas na série anterior e a falta de estratégia eficiente por parte da coordenação. Neste inteiro, pode-se inferir que a questão do educando passar a série seguinte sem habilidades necessárias, poderia ser contornada com estratégias eficientes que pudesse subsidiar esse educando, trazendo recursos lúdicos e apoio adequado para superar esta defasagem, entretanto vale salientar que somente a escola não tem com contornar uma situação instalada e que tende a se agravar se não for adequadamente contornada e, neste sentido a família deve contribuir para reverter esse quadro de defasagem em leitura escrita e produção textual que educandos do 3º ao 5º da referida escola se encontram.

Considerando a importância do trabalho unificado da equipe pedagógica, onde coordenadores e professores buscam em conjunto promover um ensino de qualidade de forma a atender à todos em suas necessidades específicas. Buscou-se compreender como acontece o trabalho de coordenação e docentes e constatou-se que duas coordenadoras indicaram que sua equipe docente não apresenta resistência quanto às indicações de modificar suas práticas pedagógicas, entretanto uma das coordenadoras indicou que sente resistência por parte de sua equipe docente e outra coordenadora sinalizou que nem todos de sua equipe abraçam as estratégias indicadas ou, quando adotam é de forma parcial.

Por outro lado, ao observar as respostas das professoras quanto ao apoio que a coordenação oferece para suas práticas pedagógicas, unanimemente as professoras responderam que esse apoio acontece apenas de forma parcial ou seja, não acontece como deveria para se conduzir uma prática pedagógica de forma eficiente para promover um ensino e aprendizagem de qualidade. Neste contexto, apresentamos a resposta de alguns desses sujeitos:

C1 – “Alguns resistem [professoras, grifo nosso] no que diz respeito a desenvolver projetos. Pois dizem que tem que parar, ensaiar, etc. Mas mesmo assim realizam”

C3 – “Os professores são bem abertos para o novo, aceitam opiniões e colocam em prática as sugestões, são parceiros da aprendizagem”.

P1 – “O nosso apoio pedagógico deixa muito a desejar, pois temos dois encontros pedagógicos por mês, um é planejamento e o outro extra regência. Onde não temos tempo para nos capacitar.”

P2 – “Deveríamos ter mais projetos de leitura e colocar em prática”

P3 – “A coordenação deveria dar um suporte maior aos professores com ações que contribuam na nossa prática”.

P4 – “Pois tenho alunos que necessitam o acompanhamento “Psicopedagógico”, como o autista e os demais e estão sem acompanhamento. Preciso desse suporte para que hajam melhores avanços na aprendizagem.

Ao analisar as respostas das coordenadoras, pode-se perceber que há duas diferentes situações, pois uma coordenadora (C1) indica que sua equipe de docentes é resistente, enquanto outra coordenadora (C3) afirma que trabalha com os docentes que estão “abertos ao novo” e são parceiros da aprendizagem. Com

relação as respostas das professoras, constata-se que todas gostariam de ter um maior apoio de suas coordenadoras, entretanto nos chama a atenção a resposta da coordenadora (C1): “Alguns resistem (professores, grifo nosso) no que diz respeito a desenvolver projetos” e a resposta de uma das professoras: P2 – “Deveríamos ter mais projetos de leitura e colocar em prática”. Percebe-se que a equipe de professores e coordenadores do município deveriam trabalhar com metas mais claras, pois é visível que está faltando um trabalho mais unificado com objetivos e estratégias que sejam compartilhados e criados por todos esses atores educacionais.

Ainda no que concerne as estratégias para minimizar os déficits de leitura, interpretação e produção textual dos educandos do 3º ao 5º anos, foi indagado as coordenadoras e professoras quais estratégias poderiam ter eficiência para sanar/minimizar essa defasagem dos educandos. E, constatou-se que de forma geral tanto as coordenadoras como também o grupo de professoras indicaram que as estratégias que poderiam modificar essa situação de defasagem apresentada pelos estudantes, são praticamente as mesmas que já indicam/aplicam, conforme apresentadas no Quadro 3, entretanto vale enfatizar duas das resposta que foram obtidas através dos questionários.

C3 – “O professore deve diversificar o seu leque de recursos didáticos, tem alunos que aprendem melhor assistindo aulas, outros são mais visuais, outros são mais táteis, assim depende tão somente da criatividade do professor em diferenciar os tipo de planejamentos e como desenvolvê-los de acordo a necessidade de cada educando”.

P1 – “As salas dos anos iniciais (1º ao 3º ano) reduzisse o número de alunos e houvesse uma triagem das crianças com dificuldades de aprendizagem, onde fossem trabalhados com acompanhamento especializado”.

A partir das respostas apresentas pela coordenadora (C3) e professora (P1), pode-se inferir que suas concepções a esse respeito são bem coerentes, e unir essas ideias talvez representasse uma estratégia ainda melhor, pois ambas consideram as peculiaridades de aprendizagem de cada educandos e partindo disso o professor junto à sua coordenação podem traças estratégias especificas para estimular a aprendizagem desses educando. Outro ponto a ser considerado é a questão de identificar as crianças que apresentam maiores dificuldades, o que a professora P1 denomina como triagem. Vale salientar que na referida pesquisa foi

realizado um diagnóstico com educandos indicados pelas professoras como sendo “aqueles” que apresentam maiores dificuldades em leitura, interpretação e produção textual e os dados desse diagnóstico estão apresentados no Quadro 03.

Sabe-se que para o fazer pedagógico voltado a uma educação de qualidade para todos é necessário que toda a equipe de professores e coordenadores trabalhem em prol de um objetivo comum: promover a aprendizagem de todos. Para isso, faz-se necessário que a coordenação trabalhe junto com os professores de forma que esses expressem os problemas pedagógicos enfrentados do cotidiano na sala de aula e a coordenação busque alternativas para sanar tais problemas.

Foi indagado a equipe de coordenadoras se o apoio que é dispensado às professoras é o ideal para que se possa conduzir de forma eficiente o processo de ensino e aprendizagem e, das quatro coordenadoras que participaram do estudo, apenas uma delas indicou que o apoio que a mesma oferece é de forma parcial, e isso nos remete a ideia que essa coordenadora não propicia o apoio como deveria. Contudo, essa coordenadora justificou sua resposta indicando que: C1 – “Na função que exerço , estou sempre pronta para servir a instituição”.

Diante da justificativa apresentada pela C1, vale destacar que, se essa funcionaria foi contratada (concurso ou não) para exercer sua atividade como coordenadora pedagógica que incluir , segundo a resposta dela “...Planos diários...atividades dos projetos...**sugiro atividade**, coordeno o rendimento bimestral e reuniões de pais...acompanho a frequência dos alunos da Bolsa família”, e mesmo sabendo de algumas de suas funções, ainda afirma que seu apoio aos professores acontece de forma **parcial**, então nos questionamos onde esses professores devem buscar o apoio total para sanar os problemas que envolvem as praticas pedagógicas dessa escola? Embora essa questão seja tão óbvia, ou seja a equipe de docentes deve ter o apoio total da coordenação acadêmica a C1 ainda não se percebeu como coordenação e tanto é , que afirmou que seu apoio acontece de forma parcial.

O processo de aprendizagem dos educandos pode ser influenciado por vários fatores, mas quando a questão é: de quem é a responsabilidade de promover de fato essa aprendizagem, a equipe de coordenadoras e professoras indicaram desde a escola, o educando, a família e o sistema educacional, e suas indicações estão apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7. Indicação das Coordenadoras e professoras que participaram da pesquisa quanto ao responsável pelo déficit dos educandos em leitura, interpretação e produção textual. Serra do Mel-RN, 2019.

Apontado pelas coordenadoras	Responsável pelo déficit do educando em leitura, interpretação e produção textual	Apontado pelas professoras
C1; C2	O estudante por não se interessar	P1; P3; P4
C4	Os professores por não tentar reverter esse quadro	P3
	A coordenação pedagógica por não intervir adequadamente	P2; P3; P4
C1; C2; C3; C4	A família por não estimular os estudantes a leitura	P1; P2; P3; P4
	A falta de projetos de incentivo a leitura	P2; P3
C1; C3; C4	O sistema educacional que sobrecarrega o professor e este não tem como desenvolver um bom trabalho pela quantidade de alunos	P1

Fonte: dados da pesquisa de campo (2019)

Embora as coordenadoras e professoras indicaram que são diversos os responsáveis pelo déficit dos estudantes, inclusive o próprio estudante, Percebe-se que todas as coordenadoras e todos as professoras que participaram da pesquisa indicaram a família como responsável pelo déficit do educando em leitura, interpretação e produção textual, pois consideram que a família deveria estimular o hábito de leitura nos estudantes. Quanto as justificativas apresentadas, destaca-se:

C1 – “ A dificuldade de realizar a leitura é tida como em dos maiores obstáculo enfrentados pelos alunos. Os professores são preocupados com a situação. Mas essa realidade se faz presente em todas as instituições de ensino, independente do segmento. O mais preocupante é que vivenciamos a **falta de interesse das famílias** , que vêm a escola como espaço o qual seus filhos ficam para os mesmo poderem trabalhar”.

C2 – “O maior problema que simplesmente **é a família** que participa muito pouco das atividades e também das reuniões.”

P1 – “Porque se no processo de ensino e aprendizagem essas três questões fossem resolvidas melhoraria bastante a aquisição da leitura e interpretação e produção textual dos nossos educandos”. P1 refere-se as alternativas assinaladas por ela: “O estudante por não se interessar”; “A família por não estimular os estudantes a leitura”;

“O sistema educacional que sobrecarrega o professor e esse não tem como desenvolver um bom trabalho devido a quantidade de alunos”.

P3 – “A educação só acontece se todos estiverem de mãos dadas, um ajudando o outro. Todos os acima se complementam”.

Embora todas as justificativas apresentadas estejam coerentes e refletindo realidades, fave salientar a argumentação da P3, a qual faz menção ao trabalho em equipe onde todos se unem em prol de um objetivo comum: um ensino de qualidade que promove aprendizagem significativa para todos. Rodrigues (2013) afirma que criar um ambiente que reúna elementos motivadores em que a criança sinta prazer na realização das atividades é necessário e para isso é imprescindível um planejamento adequado na organização do trabalho pedagógico, pois assim teremos uma aprendizagem significativa para os alunos e neste ínterim, afirma a autora que a ludicidade como ferramentas no processo de aprendizagem na alfabetização é uma proposta eficaz.

Para promover aprendizagem de Ferreiro (2004) ressalta que a escola precisa estimular o educando através de uma aprendizagem que a ele faça sentido, ou seja uma aprendizagem significativa, e para isso é necessário que as praticas pedagógicas adotadas incluam metodologias atrativas.

A organização do trabalho pedagógico deve estar focada no desenvolvimento do aluno. É preciso, entretanto, reconhecer que cada aluno apresenta ritmo e maneira diferente para realizar toda e qualquer atividade (RODRIGUES, 2013).

Corroborando com Silva (2015b), o papel do coordenador pedagógico, é ser parceiro e agente capaz de contribuir com o trabalho do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e faz-se necessário identificar quais as formas de realização e organização do trabalho dos coordenadores, em especial junto aos professores alfabetizadores, organização esta que sendo bem articulada e sistematizada poderá enriquecer o trabalho do professor, bem como seu desenvolvimento profissional. Quanto ao trabalho em parceria entre coordenadoras e professoras, perguntamos a esses agentes educacionais como acontece na a sistematização dos trabalhos do cotidiano escolar e suas respectivas respostas estão apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8. Concepção das coordenadoras e professoras a respeito de como é sistematizado o trabalho da coordenação pedagógica no cotidiano escolar. Serra do Mel-RN, 2019

Atuação das coordenadoras no âmbito da escola	
Indicação das coordenadoras de como atuam	C1 – “Colaborando para o desenvolvimento de uma forma contínua, para o ensino aprendizagem da comunidade escolar”
	C2 - Não respondeu a essa questão
	C3 – “Eu acompanho o professor através de planejamento, atividades desenvolvidas em sala de aula, como também com as avaliações diagnósticas
	C4 – “Promovendo intervenções quando necessário, visitas nas salas para observar se as aulas estão coerentes como planejamento, atenção maior com os alunos com dificuldades”.
Indicação das professoras de como as coordenadoras atuam	P1 – “O acompanhamento pedagógico acontece de forma parcial, o supervisor nos orienta nos planejamentos e sempre que necessitamos tirar algumas dúvidas”.
	P2 – “O acompanhamento pedagógico é feito através de extra-regência e planejamento bimestral”,
	P3 – “Em sua maioria, com algumas exceções apenas cobram planejamentos, diários, participação nos projetos, porém não são participativas a nos ajudar quando um aluno sente uma determinada dificuldade na leitura, escrita e etc...
	P4 –“Nos auxiliam oferecendo o suporte requerido; para o estudante aprenda da melhor maneira possível, como também fazem a ponte entre a família e a escola, discutindo aspectos dos alunos

Fonte: dados da pesquisa de campo (2019)

Constata-se no Quadro 8 que as respostas apresentadas pelo o grupo de coordenadoras e o grupo de professoras não convergem, pois na percepção das coordenadoras, estas estão desenvolvendo suas funções de forma a sistematizar o processo de ensino e aprendizagem e, em contra partida as professoras não sinalizaram que obtém um apoio sistematizado e efetivo apoio da condução do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.

De acordo com Silva (2015b) o coordenador pedagógico trabalha diretamente com o professor, com o trabalho realizado em sala de aula, assim deverá realizar ações que venha a contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de seus professores. O autor complementa que este profissional deve conhecer processos de aprendizagem, características e implicações do desenvolvimento da criança em alfabetização, as competências que os alunos devem alcançar ao final do ano, os métodos de alfabetização e as abordagens de avaliação da aprendizagem.

Na visão de Leite (2001), o trabalho conjunto da equipe pedagógica: coordenação e professores deve considerar o aperfeiçoamento das práticas sendo que o planejamento e a avaliação dessas práticas deveriam ser realizados como parte do trabalho coletivo dos professores e coordenadores pedagógicos, uma vez que tal condição possibilitaria a troca de experiências, bem como o aprofundamento da análise das práticas desenvolvidas, num movimento dialético envolvendo a relação ação-reflexão.

No que concerne aos pontos positivos e negativos do trabalho em equipe da coordenação e docentes, esses sujeitos indicaram que, os pontos positivos estão relacionados a orientações e sugestões repassadas pela coordenação, a responsabilidade com os planejamentos, os trabalhos bimestrais e as formações continuadas de professores. No aspecto negativo, foram citados: a falta de tempo para o planejamento estratégicos dos professores, falta de suporte adequado da coordenação, professores que apresentam resistência para aplicar projetos inovadores. Neste contexto, destaca-se os pontos negativos indicados em duas respostas de professoras e duas respostas apresentadas pelas coordenadoras, onde pode-se observar que esses dois grupos de profissionais que fazem educação enxergam os pontos negativos de ângulos diferenciados, ou seja o alinhamento de concepções é identificado apenas no grupo de professoras ou no grupo de coordenadoras:

P3 – “**Falta de suporte** pedagógico nas dificuldades apresentadas por alguns alunos, onde na maioria das vezes nos sentimos desamparadas.”

P4 – “**Falta de apoio** quanto ao atendimento às crianças que necessitam de acompanhamento”.

C1 – “ Na aplicação dos projetos há um pouco de **resistência**. Colocam dificuldades, mas terminam desenvolvendo o trabalho”.

C4 – “**Resistencia** de alguns em trabalhar inovações, como por exemplo: jogos, brincadeiras, diversos gêneros textuais, novas tecnologias e muito mais”.

Percebe-se que o grupo de professoras destaca a falta de apoio da coordenação pedagógica e por outro lado a coordenação pedagógica destaca a resistência das professoras para inovar, ou seja, para aplicar e testar novas práticas pedagógicas em suas aulas, contudo deve-se ter em mente que o coordenador pode e deve usar de sua autonomia e conhecimentos para conquistar a adesão dos professores para uso de sua indicação pedagógica. De acordo com Souza e Placco:

Um coordenador comprometido com seu papel de educador, cujos princípios da educação democrática constituem sua concepção do que deve ser a educação, investirá na construção de uma autoridade que exclui a coerção como meio de conquista, exercitando a responsabilidade, o auto-respeito, a autonomia (SOUZA e PLACCO, 2009, p. 36).

O trabalho da equipe pedagógica deve está pautado no objetivo da aprendizagem e somente será um trabalho eficiente se houver respeito, confiança e adesão a proposta que deve ser elaborada com a participação de todos os membros da equipe. Não se pode negar que o professor tem o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico de seus alunos, suas dificuldades, ritmos de aprendizagem etc, entretanto o coordenador também detentor de conhecimentos pedagógico, poderá propor estratégias que quando aplicadas de forma sistematizadas nas práticas pedagógicas dos professores poderá promover um processo de ensino e aprendizagem mais eficiente.

No processo de alfabetização da criança se inclui diversos conhecimentos para que haja de fato a aquisição de saberes sistematizados e para isso é envolvida aspectos da concentração, da atenção em operações cognitivas, ordenação, síntese, composição e decomposição, classificação, memorização, resolução de problemas e situações-problemas. Nesse complexo processo a criança deve se lançar sem medo no mundo da imaginação levando em considerações seus erros e acertos de forma livre e intencional (RODRIGUES, 2013).

Na concepção de Luck a equipe de gestão escolar incluindo a supervisão pedagógica desempenha um papel de liderança e coliderança, inerentes a suas funções e acrescenta que :

[...] é importante reconhecer que todo trabalho em educação dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional (LUCK, 2010, p.17).

Os conteúdos da disciplina Língua portuguesa trazem inúmeras possibilidades para serem trabalhados, ou seja, dentro dessa disciplina (embora, não somente nesta) é possível estimular o hábito da leitura através de diferentes estratégias pedagógicas. Neste sentido, foi apresentado algumas alternativas as coordenadoras para que estas pudessem assinalar conforme sua concepção, as práticas pedagógicas que envolve a disciplina de Língua Portuguesa e são desenvolvidas pelas professoras sob sua orientação. Salienta-se que nas alternativas elencadas era solicitado que o sujeito assinalasse a frequência que acontecia a determinada ação: Sempre (S); Poucas Vezes(P.V) ou Nunca (N). Essas mesmas alternativas foram apresentadas às professoras para que indicasse a frequência que aplica tais ações em suas práticas pedagógicas (Quadro 9).

Quadro 9. Concepção das coordenadoras e indicação das professoras quanto a frequência que determinadas estratégias pedagógicas são aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Serra do Mel-RN, 2019.

Concepção das coordenadoras			Estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa	Indicação das professoras		
S*	P.V**	N***		S*	P.V**	N***
C1 C2 C3	C4	–	Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos	P1 P2 P3 P4	–	–
C1 C2 C3	C4	–	Estimula os educandos a interagir com os conteúdos	P1 P2 P3 P4	–	–
C1 C2	C3 C4	–	Estimula os educandos a fazerem leitura em casa	P1 P2 P3 P4	–	–
C1 C3	C4	–	Os Métodos aplicados na aula de LP facilita aprendizagem	P2 P3 P4	P1	–
C1 C3	–	–	Desenvolve algum projeto de	P1 P2	–	–

C4			incentivo a leitura dos educandos	P3 P4		
C1 C3 C4	–	–	Faz o planejamento e preparação da aula de LP, considerando os déficits de alguns alunos	P1 P2 P3 P4	–	–

* S = Sempre; **P.V = Poucas vezes ; *** = Nunca. Fonte: dados da pesquisa de campo

Verifica-se que todas as ações que contribuem para promover um ensino aprendizagem eficientes foram apontadas pelas professoras como sendo ações que sempre estão presentes em suas práticas pedagógicas, contudo a P1 indicou que **não é sempre** que os métodos aplicados na aula de Língua Portuguesa facilitam a aprendizagem dos educandos. Entretanto, é de conhecimento dos profissionais que atuam como educadores da importância do planejamento e esse planejar requer uma serie de questões que não podem e nem devem ser negligenciadas quando o propósito for oferecer um ensino de qualidade. Neste contexto Farias e Amparo (2014) ao citar Zabala indica que na fase de planejamento, o educador se questione e reflita sobre sua sequência didática se essas contemplem atividades que:

- a) permitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas?
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir?
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem de novos conteúdos?
- g) que estimulem a autoestima e o autoconhecimento em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, p. 63-64)

Embora a equipe pedagógica saiba as ações que devem ser desenvolvidas e aprimoradas para facilitar a aprendizagem dos educandos, observa-se ainda do Quadro 9 que as ações de: Sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos;

Estimular os educandos a interagir com os conteúdos; Estimular os educandos a fazerem leitura em casa e Aplicar métodos na aula de LP que possa facilitar aprendizagem, foram apontadas como ações desenvolvidas com pouca frequência, ou seja poucas vezes aplica-se essas ações nas aulas de Língua Portuguesa e esse fato pode estar contribuindo para que os alunos com dificuldade em leitura, interpretação e produção textual continuem estagnados, sem avançar nas habilidades que seu nível escolar preconiza.

De forma geral Farias e Amparo (2017) descreve que todo planejamento requer uma sequência didática onde o nível de dificuldade apresentado nas atividades é crescente e relacionado com o desempenho obtido pelos educandos. Neste sentido a referida autora sugere que, ao planejar atividades de Língua Portuguesa no ensino Fundamental (1º ciclo) os educadores considerem a organização seguindo o sequenciamento de seis pontos básicos:

1 - Percepção - A primeira atividade da sequência dedica-se a conhecer os conhecimentos prévios das crianças acerca do assunto a ser trabalhado a seguir; e, introduzir a proposta de trabalho de modo significativo e funcional para os alunos, ou seja, dando sentido para o que eles irão aprender. 2- Diagnóstico - A segunda atividade preocupa-se em realizar de modo geral um diagnóstico dos alunos, inferindo de forma mais precisa o nível de desenvolvimento em que eles se encontram. Nesse momento a observação participante do pesquisador é fundamental. 3- Desafio - A terceira atividade deverá de algum modo apresentar um desafio que seja alcançável para o aluno, para que a partir deles possamos pôr em prática as próximas intervenções de trabalho de acordo com as dificuldades que eles apresentarem. 4- Intervenção - De acordo com os resultados apresentados na fase anterior do desafio, dividiremos as crianças em grupos de trabalho conforme às diferentes possibilidades de aprendizagem que eles nos apresentarem naquele momento, de modo que essa atividade promova o conflito cognitivo e mental do aluno com relação ao que ele já consegue fazer e o que ele poderá aprender a fazer. 5- Avaliação - A quinta atividade avalia a relação do aluno frente às novas aprendizagens e verifica principalmente se o aluno percebe que ele aprendeu. 6- Autonomia - A sexta e última atividade prevê o trabalho autônomo do aluno. A criança adquiriu a habilidade de realizar a atividade sozinha ou com menos apoio de colegas e professor? O aluno desenvolveu em certo grau aprendizagens ao longo do processo? (FARIAS e AMPARO, 2017, p.14-15)

Percebe-se que o educador que tem como meta a aprendizagem de seus educandos, deve desenvolver atividades planejadas e que estas sejam sistematicamente aplicadas e avaliadas quanto à sua eficiência no processo de

apropriação de conhecimento de sua turma. Os métodos de alfabetização, não podem ser aplicados como se esse processo se resumisse a uma ação mecânica. A complexidade desse processo requer reflexão e ação, além disso, acreditar e buscar a potencialidade de cada um dos educandos de sua turma.

O acompanhamento individual de cada aluno, é um ato de demonstra que uma equipe pedagógica está comprometida com o desenvolver da sua turma, conhecendo as especificidades de cada um de seus alunos (SILVA, 2016). Entende-se a importância que a aquisição do sistema alfabético de escrita representa para as crianças e é inegável a sua relevância e suas implicações para a escolarização destas. Portanto, realizar uma análise acerca dos processos e elementos que direcionam a prática docente alfabetizadora se torna fundamental por permitir a compreensão sobre como está ocorrendo esse processo sob um ponto de vista concreto, isto é, a partir do cotidiano alfabetizador (GONÇALVES, 2016)

É possível que os problemas e dificuldades que permeiam o processo de alfabetização das crianças estejam também relacionados à desarticulação dos trabalhos desenvolvidos entre coordenação e professores, pois esses profissionais devem caminhar juntos no sentido de promover um processo de ensino aprendizagem de qualidade, mas quando isso não acontece, o que se denota são atores educacionais trabalhando de forma dispersa e por caminhos divergentes, afastando os alunos do caminho que os leva a aprendizagem significativa

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa trará benefícios tanto para a Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte como também poderá servir de modelo para que outras escolas que apresentam educandos com déficit de leitura, interpretação e produção textual possa adotar as novas práticas e minimizar esse impasse que poderá comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental.

Constatou-se na pesquisa, que os alunos respondentes, não tem estímulo de leitura por parte da família, que é fator ponderante no processo de alfabetização.

A partir dos dados coletados, pudemos constatar que o educando que não chega ao ensino fundamental II alfabetizado, interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem nas demais áreas de conhecimento, causando assim a repetência/evasão.

Averiguamos que se faz necessário, que a coordenação pedagógica da escola pesquisada, faça um trabalho comum, que falem uma linguagem única, para que o processo de alfabetização aconteça de fato. Percebemos, que o trabalho desenvolvido por essa equipe, não é feito coletivo, mas individual.

Apuramos que alguns professores, utilizam metodologias que contribuem para o processo de alfabetização, sobretudo precisam de apoio pedagógico no que se refere aos alunos que desenvolvem o déficit de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Livraria Almedina, 2ª ed., Coimbra, 2003.

ALVES, ANDREIA PATRÍCIA FOLGADO. **A supervisão pedagógica e a reflexividade docente**. Dissertação 44 fl. Mestrado em Supervisão Escolar. Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2013.

<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Alves.pdf>.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARÃO, MARTUSE SOUSA RAMOS; SILVA, ALENE MARA FRANÇA SANCHES; LIMA, ISABELA ARAÚJO; SANTOS, VERA MARIA DOS. A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: **Anais...V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. 17 a 20 de outubro, Olinda-PE. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID7934_03092018225642.pdf . Acesso em: 30 de março de 2019.

ARAÚJO, Maria José de Azevedo. **Escrita, Alfabetização e Letramento**. Aracaju: Gutemberg, 2010.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

BERMÚDEZ, ANA CARLA. Brasil cai em ranking mundial de ciências e matemática e empaca em leitura . Do UOL, em São Paulo. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-ciencias-e-matematica-e-empaca-em-leitura.htm?cmpid=copiaecola> . Acesso em 03 de dezembro de 2019.

BARRETO, I. A importância do processo de formação de leitores para o campo da comunicação social. **Revista Eletrônica Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 19-26, 2008. Disponível em:

<http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_10/contemporanea_n10_ivana_barreto.pdf>. Acesso em: 11 Mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 02 Abr. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 02 Abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394/96. Brasília, Atualizada, 2017. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 02. Abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 18 Mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA**, Secretária de Educação fundamental, Brasília – DF, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. In: CORREIA, D. A. ; SALEH, P. B. de O. (orgs), **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo. **Scipione**. 2005.

CARMINI, PATRICIA. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. (Tese de doutorado, 155p). Doutorado em Educação. Universidade Federal do rio grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128897/000975905.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

CARVALHO, MARLENE. **Guia prático do alfabetizador**. Ática, São Paulo, SP, 2002.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMPOS, MARIA CAROLINA. **Importância da comunicação na gestão do trabalho pedagógico**. Especialização 14p. Especialização em coordenação pedagógica. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CONSTITUIÇÃO: **República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Brasília. 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 26 Marc. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa científica e educativa**. São Paulo: Cortez, 1991.

ENGEL, GUIDO IRINEU. Pesquisa-ação. **Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FARIAS, JESSICA OLIVEIRA.; AMPARO, FLÁVIA VIEIRA DA SILVA DO. **Caderno de Atividades Diferenciadas para Alfabetização**. Rio de Janeiro CPII/ Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica 2017. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2018/04/FARIAS_JESSICA_OLIVEIRA_2017_produtoeducacional_reduzido.pdf. Acesso em 10 de novembro de 2019.

FERREIRO, EMÍLIA. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERMANIAN, JULIANA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES. **As Funções da Supervisão Pedagógica: um estudo de caso sobre a percepção dos atores educativos, entre teoria e prática, dentro da escola, em Portugal e no Brasil**. Dissertação, 137 fl. Mestrado em Supervisão escolar. Escola Superior de Educação de Santarém. 2016.

FRANÇA, J. M. A arte de se comunicar. In: **Anais do 4º Encontro Pedagógico e Cultural da Rede Municipal de Ensino**/Secretaria Municipal de Educação. Aracaju, 2006. p. 64-66.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.136-167, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 Marc. 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d`água, 1993.

FREIRE, Paulo. The politics of education: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª Edição. 1981. Ed. Paz e Terra. RJ.

FREIRE, Paulo. **CONCIENTIZAÇÃO**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Marisa Lajolo. (Org). São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed Atlas, 4ª ed., São Paulo, 2002.

GOMES, ANA MARIA PAULA MARQUES.; VIEIRA, MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS. A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. **Revista Educação Especial** , v.28, n.53, 2015, ISSN 1808-270X ,p. 751-764. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3131/313141512019/> .Acesso em 01 de abril de 2019.

GONÇALVES, GISELE DOS SANTOS; BARREIROS, MARTA DE OLIVEIRA; BARREIROS, SHEYLA PRISCILLA DE OLIVEIRA; CORREIA, LETÍCIA CABRAL. Análise dos Fatores que Causam Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Espacios**. Vol. 38 (Nº 60) Año 2017. Pág. 11

GONÇALVES, ISLAYNE BARBOSA DE SÁ. O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: Concepções e práticas **Revista Científica da FASETE** 2016.1, p.53-67. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/o_processo_de_alfabetizacao_no_1_ciclo_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2019.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 21 Edição. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2002.

GERALDI, J. W. (org).**A aula como acontecimento**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2004.

GERALDI, J. W. (org).**Portos de passagem**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRANDO, Katlen Böhm. **O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização**. IX ANPEd Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 27 Mar. 2019.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. **Méthodologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993. 99p.

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

KLEIMAN, Angela. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura teoria e pratica/** Ângela Kleiman –4ª ed., Campinas. SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Leitura e o Sentido do Texto**. São Paulo. Cortez Editora, 2002.

LEITE, SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA. Alfabetização e letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. IN: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. 4º Ed. Campinas, SP: Ed. Komedi, 2001. (Coleção Alle: Alfabetização, Leitura e Escrita)

LIMA, N. P. **Perspectivas de letramento na escola pública**. 2010. Disponível em: <<http://www.cpgls.ucg.br/ArquivosUpload/1/File/V%20MOSTRA%20DE%20PRODUO%20CIENTIFICA/HUMANAS/5-.pdf>>. Acesso em: 13 Mar. 2019.

LIMA, R. R. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.tese** - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de pós-graduação em educação. Linha de pesquisa: organização escolar, formação e práticas pedagógicas. Cuiabá, Mato Grosso, 231 p, 2013.

LOVATTO, JOELMA VON KRUGER.; BRANCO, VERONICA. O domínio da leitura e da escrita: importância para as aprendizagens escolares e o exercício da cidadania. OS desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos. **Cadernos PDE**. Vol 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_port_artigo_joelma_von_kruger_lovatto.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2019.

MARTINS, MARIA HELENA. **O que é leitura?** Editora Brasiliense: Coleção primeiros passos, São Paulo, 2005.

MEIRA, MARISA EUGÊNIA MELILLO. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.61-70. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 29 de novembro de 2019.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.

MORAN, JOSÉ. Mudando a educação com metodologias ativas. IN: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. V. 2, PROEX/UEPG, 2015. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
Acesso em: 24 março 2019.

MORTATTI, M. R. I. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero et al. (orgs.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

OLIVEIRA, CLAUDIMERCIA LIMA DE. **Descortinando a EJA e suas práticas educacionais: o papel da educação de jovens e adultos no Brasil como modalidade diferenciada de ensino e emancipação dos sujeitos**. Dissertação, 117 f. Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2015.

PETRONILO, A. P. S. **Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita**. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, Brasília, 54 p.2007.

PINHO, ANA SUELI TEIXEIRA DE.; SOUZA, ELIZEU CLEMENTINO DE. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0663.pdf>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – COLOQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá, **Anais...Maringá**, 2007, p. 107-117. Disponível <http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf>. Acesso em 19 Mar. 2019.

ROCHA, SÍLVIA ROBERTA DA MOTA.; FIGUEIREDO, RITA VIEIRA DE. A influencia de um programa de leitura na transformação das condições sociais de aprendizagem na escola. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 245-258, set./dez. 2007.

RODRIGUES, LÍDIA DA SILVA. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação 98p. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2019.

ROJO. **Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONIONI A., MOTTA-Roth D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, I. M. **Avaliação, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores/as**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 151-167, mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a08v14n1.pdf>>. Acesso em 12 Marc. 2019.

SILVA, A. M.; COSTA, D. C.; RIBEIRO, P. R. S.; ALVES, R. B. C. ESCREVEU E LEU: as dificuldades de leitura e de produção textual apresentadas por alunos do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. **Cad. Pesq.** São Luís, v. 20, n. 2, maio/ago. 2013.

SILVA, ETYENE ALANA ROBERTO DA. **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: construção das crianças e trabalho pedagógico da professora de uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental**. Monografia, 29p. Graduação em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-RN, Natal, 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/3673/3/Psicog%C3%AAnese%20da%20l%C3%ADngua%20escrita_Artigo_2016.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2019.

SILVA, MÁRCIA PEREIRA DA; SILVA, CLEÂNIA DE SALES. As contribuições da relação família/escola para o processo de aprendizagem. **Form@re**. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n. 1, p.13-16, jan. / jun. 2015a. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/3673/2091>. Aceso em 04 de novembro de 2019.

SILVA, LENINE FERREIRA DA. Professores alfabetizadores e coordenação Pedagógica: um olhar diferente?.In: **Anais...EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2015b. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19117_9038.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2019.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. “**Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**”, in: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG. (2011

SOARES. M. **Letramento: um tema em três gêneros/** Magda Soares.-3. Ed.-1.reimp. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

SOUZA, L. S. **Metodologia do ensino da alfabetização**. Aracaju: UNIT, 2010.

SOUZA, D. C. M. C; FRITZEN, D, S; REYNALDO, M. C. S; FACHINI, M. A. A. **Práticas sociais de leitura e escrita e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem**. Instituto de Ensino Superior da Funlec (IESF). 2007.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Edições Asa, Rio Tinto, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS SERÃO COLETADOS

Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte
Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel - RN

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Milane de Oliveira Azevedo a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada**, a qual está sob a orientação da Professora Dra. Amanda Micheline Amador de Lucena e tem como objetivo: Avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos e propor junto a equipe pedagógico alternativas para sanar os déficits diagnosticados.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Serra do Mel - RN, em ____/____/2019.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável pela Instituição
ou pessoa por ele delegada

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Título da Pesquisa: Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.

Pesquisadores Responsáveis: Milane de Oliveira Azevedo (Orientanda) e Amanda Micheline Amador de Lucena (Orientadora)

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo, cujo título é: **Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.** Tendo como objetivo principal: Avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos e propor junto a equipe pedagógico alternativas para sanar os déficits diagnosticados. E como objetivos específicos: Avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de uma escola pública no que concerne a alfabetização e letramento dos educandos; Descrever quais os fatores intra e extra escolar que podem estar contribuindo para que os alunos cheguem ao ensino fundamental II, com déficit no processo de leitura, interpretação e produção textual; Identificar o percentual de educandos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental que apresentam déficit de leitura e produção textual; Verificar como a coordenação pedagógica vem acompanhando o processo de ensino dos alunos com déficit e se esse apoio tem contribuído para promover o ensino aprendizagem eficiente; Realizar a sondagem, diagnosticando o nível psicogenético que se encontram os alunos com déficit de leitura e interpretação textual; Identificar possíveis “falhas” no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e sugerir junto a equipe pedagógica ações que possam estimular a potencialidade dos alunos no que se refere a leitura e letramento.

Diante do ponto de vista social e institucional, com esta pesquisa estar-se-á contribuindo para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte. Quanto aos riscos de participação nesta pesquisa, destacamos que a mesma não oferece riscos, o único problema que poderá surgir será a recusa do preenchimento do questionário. Destacamos que as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, portanto,

serão garantidos o absoluto sigilo e confidencialidade diante das informações que nos forem repassadas. O participante manifestará, através deste termo, o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, cuja assinatura deverá ser feita em duas vias, sendo uma sua e outra do pesquisador.

Na condição de participante, você está livre para negar-se a realizações que não considere convenientes e, até mesmo, abandonar o estudo a qualquer momento, em conformidade com a resolução 510/2016.

Agradecemos pela sua atenção e participação, manifestadas com a assinatura deste termo.

Pesquisadora Responsável

Contato com a Pesquisadora responsável:

Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.

Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel - RN

Telefone : (84) 98786-4357

E-mail: milanebibiano@gmail.com

Eu, _____, portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei, de acordo com a RESOLUÇÃO 510/2016, Capítulo III, Artigo 9º, todos os meus direitos abaixo relacionados:

- I. Ser informado/a sobre a pesquisa;
- II. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III. Ter sua privacidade respeitada;
- IV. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI. Ser indenizado pelo dano recorrente da pesquisa; Nos termos da lei;
- VII. O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Serra do Mel - RN, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Professor Respondente

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Coordenador pedagógico

Título da Pesquisa: Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.

Pesquisadores Responsáveis: Milane de Oliveira Azevedo (Orientanda) e Amanda Micheline Amador de Lucena (Orientadora)

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo, cujo título é: **Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.** Tendo como objetivo principal: Avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos e propor junto a equipe pedagógico alternativas para sanar os déficits diagnosticados. E como objetivos específicos: Avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de uma escola pública no que concerne a alfabetização e letramento dos educandos; Descrever quais os fatores intra e extra escolar que podem estar contribuindo para que os alunos cheguem ao ensino fundamental II, com déficit no processo de leitura, interpretação e produção textual; Identificar o percentual de educandos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental que apresentam déficit de leitura e produção textual; Verificar como a coordenação pedagógica vem acompanhando o processo de ensino dos alunos com déficit e se esse apoio tem contribuído para promover o ensino aprendizagem eficiente; Realizar a sondagem, diagnosticando o nível psicogenético que se encontram os alunos com déficit de leitura e interpretação textual; Identificar possíveis “falhas” no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e sugerir junto a equipe pedagógica ações que possam estimular a potencialidade dos alunos no que se refere a leitura e letramento.

Diante do ponto de vista social e institucional, com esta pesquisa estar-se-á contribuindo para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte. Quanto aos riscos de participação nesta pesquisa, destacamos que a mesma não oferece riscos, o único problema que poderá surgir será a recusa do preenchimento do questionário. Destacamos que as

informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, portanto, serão garantidos o absoluto sigilo e confidencialidade diante das informações que nos forem repassadas. O participante manifestará, através deste termo, o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, cuja assinatura deverá ser feita em duas vias, sendo uma sua e outra do pesquisador.

Na condição de participante, você está livre para negar-se a realizações que não considere convenientes e, até mesmo, abandonar o estudo a qualquer momento, em conformidade com a resolução 510/2016.

Agradecemos pela sua atenção e participação, manifestadas com a assinatura deste termo.

Pesquisadora Responsável

Contato com a Pesquisadora responsável:

Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.

Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel - RN

Telefone : (84) 9xxxx-5566

E-mail: milane@xxx.com

Eu, _____, portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei, de acordo com a RESOLUÇÃO 510/2016, Capítulo III, Artigo 9º, todos os meus direitos abaixo relacionados:

VIII. Ser informado/a sobre a pesquisa;

IX. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

X. Ter sua privacidade respeitada;

XI. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

XII. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

XIII. Ser indenizado pelo dano recorrente da pesquisa; Nos termos da lei;

XIV. O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Serra do Mel - RN, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Coordenador Pedagógico

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Pais ou responsáveis pelo estudante

Título da Pesquisa: Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.

Pesquisadores Responsáveis: Milane xxxxxx (Orientanda) e Amanda Micheline Amador de Lucena (Orientadora)

Você está sendo convidado/a para participar de um estudo, cujo título é: **Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada.** Tendo como objetivo principal: Avaliar o nível de habilidade em leitura e interpretação textual dos educandos com dificuldades nesses processos e propor junto a equipe pedagógico alternativas para sanar os déficits diagnosticados. E como objetivos específicos: Avaliar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de uma escola pública no que concerne a alfabetização e letramento dos educandos; Descrever quais os fatores intra e extra escolar que podem estar contribuindo para que os alunos cheguem ao ensino fundamental II, com déficit no processo de leitura, interpretação e produção textual; Identificar o percentual de educandos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental que apresentam déficit de leitura e produção textual; Verificar como a coordenação pedagógica vem acompanhando o processo de ensino dos alunos com déficit e se esse apoio tem contribuído para promover o ensino aprendizagem eficiente; Realizar a sondagem, diagnosticando o nível psicogenético que se encontram os alunos com déficit de leitura e interpretação textual; Identificar possíveis “falhas” no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa e sugerir junto a equipe pedagógica ações que possam estimular a potencialidade dos alunos no que se refere a leitura e letramento.

Diante do ponto de vista social e institucional, com esta pesquisa estar-se-á contribuindo para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte. Quanto aos riscos de participação nesta pesquisa, destacamos que a mesma não oferece riscos, o único problema que poderá surgir será a recusa do preenchimento do questionário. Destacamos que as

informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, portanto, serão garantidos o absoluto sigilo e confidencialidade diante das informações que nos forem repassadas. O participante manifestará, através deste termo, o CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, cuja assinatura deverá ser feita em duas vias, sendo uma sua e outra do pesquisador.

Na condição de participante, você está livre para negar-se a realizações que não considere convenientes e, até mesmo, abandonar o estudo a qualquer momento, em conformidade com a resolução 510/2016.

Agradecemos pela sua atenção e participação, manifestadas com a assinatura deste termo.

Pesquisadora Responsável

Contato com a Pesquisadora responsável:

Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte.

Rua Graciliano Ferreira Santos, Vila Rio Grande do Norte, Serra do Mel - RN

Telefone : (84) 9xxxx-5566

E-mail: milane@xxx.com

Eu, _____, portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, concordo em participar da pesquisa, pois estou ciente de que terei, de acordo com a RESOLUÇÃO 510/2016, Capítulo III, Artigo 9º, todos os meus direitos abaixo relacionados:

XV. Ser informado/a sobre a pesquisa;

XVI. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;

XVII. Ter sua privacidade respeitada;

XVIII. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

XIX. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

XX. Ser indenizado pelo dano recorrente da pesquisa; Nos termos da lei;

XXI. O ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Serra do Mel - RN, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo estudante

APÊNDICE E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Fatores que contribuem para os educandos chegarem ao final do ensino fundamental I com déficit de leitura, interpretação e produção textual: uma realidade a ser modificada** Na qual você participará de uma atividade que envolve leitura, interpretação e produção textual. Destacamos que para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Asseguramos que você não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa não oferece riscos, o único problema que poderá surgir será a recusa na participação nas atividades. Por outro lado, do ponto de vista social e institucional, esta pesquisa servirá para contribuir significativamente para a melhoria no processo de ensino aprendizagem na escola em que você estuda, bem como no desenvolvimento social e intelectual dos envolvidos direta e indiretamente.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei desistir de participar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e o qual repassarei para o meu responsável legal.

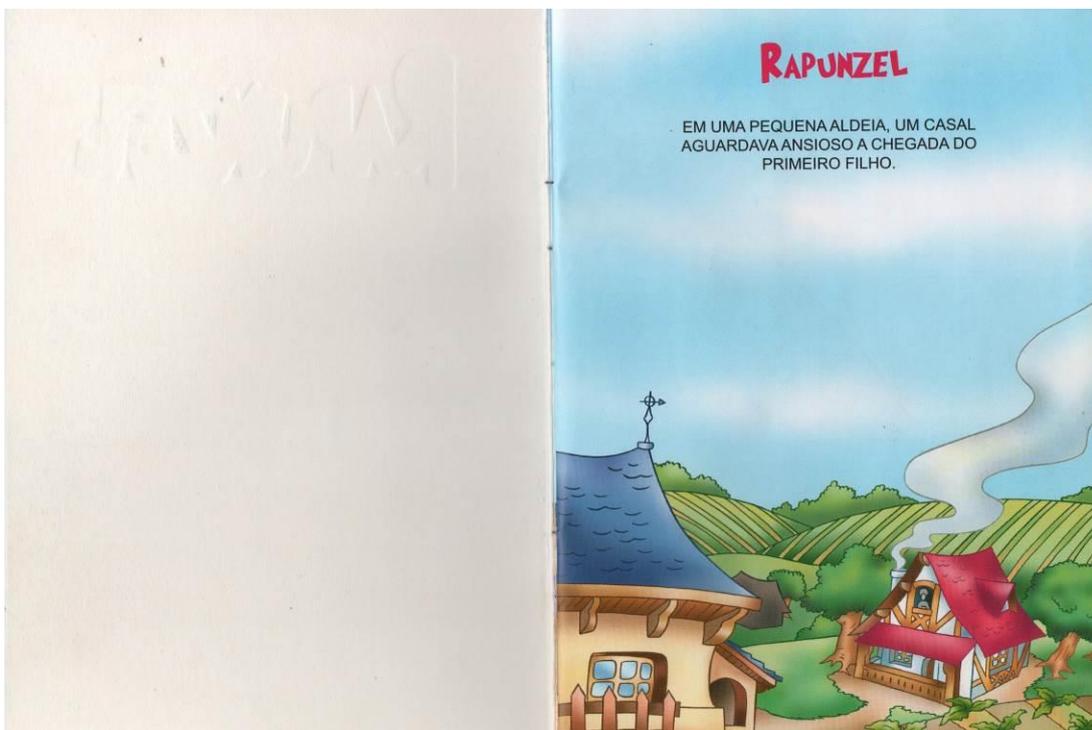
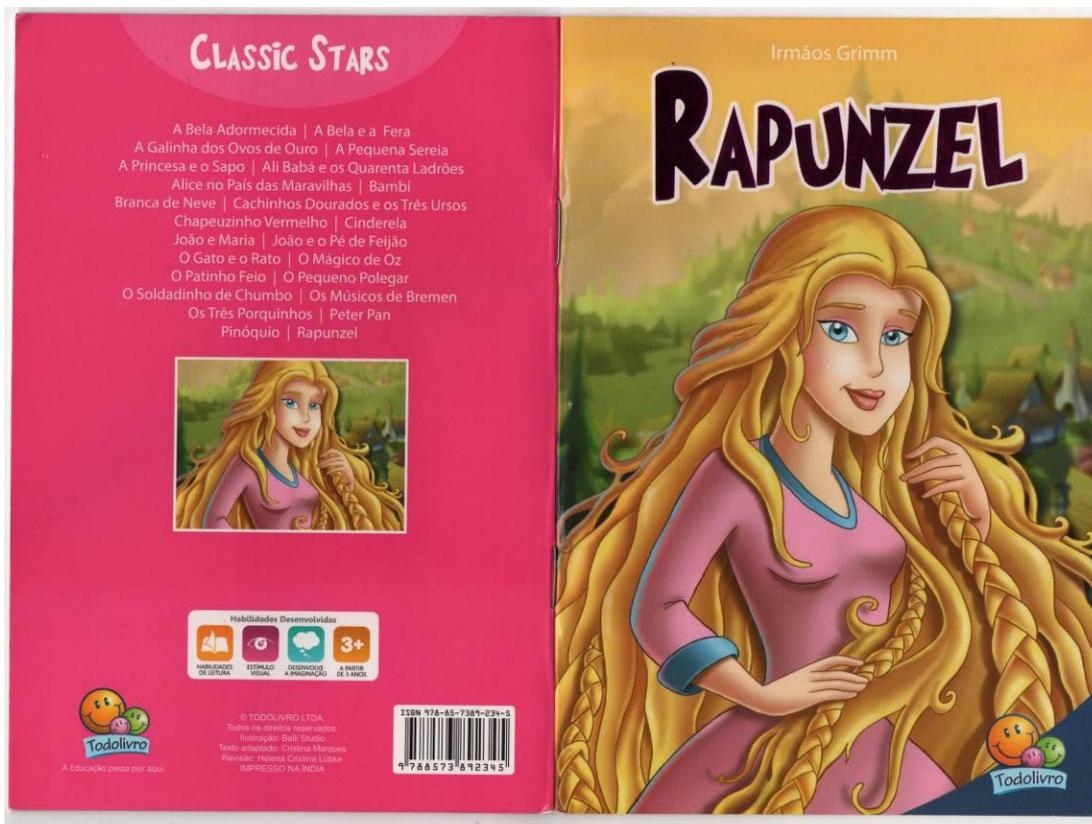
Serra do Mel-RN ____ de _____ de 2019.

Assinatura do pai ou responsável pela criança

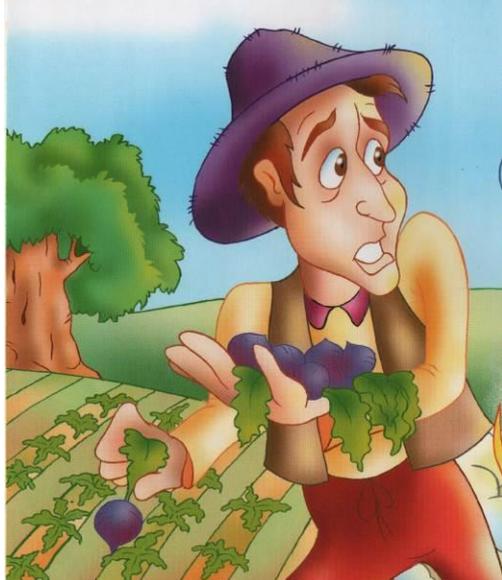
Assinatura da Pesquisadora

ANEXO

Livro/Texto explorado no teste de sondagem



A MULHER FICOU COM VONTADE DE COMER OS RABANETES DA HORTA VIZINHA.



A HORTA PERTENCIA A UMA BRUXA, QUE APARECEU NA HORA EM QUE O HOMEM, ESCONDIDO, APANHAVA ALGUNS RABANETES.



ELA FICOU FURIOSA E JUROU TOMAR A CRIANÇA ASSIM QUE NASCESSE.



QUANDO O BEBÉ NASCEU, A BRUXA APARECEU E LEVOU-O PARA BEM LONGE.





ENTÃO, UM DIA, A BRUXA DESCOBRIU SOBRE AS VISITAS DO PRÍNCIPE. CORTOU AS TRANÇAS DA RAPUNZEL E A LEVOU EMBORA. ESPEROU PELO PRÍNCIPE PARA VINGAR-SE.

QUANDO O PRÍNCIPE APARECEU, A BRUXA JOGOU AS TRANÇAS E, QUANDO ELE CHEGOU NA JANELA, ELA O EMPURROU.

ELE CAIU SOBRE UM ESPINHEIRO E FICOU CEGO.



O PRÍNCIPE, MESMO SEM ENXERGAR, CORREU O MUNDO PROCURANDO RAPUNZEL. UM DIA, BATEU À PORTA DE UMA CASA PEDINDO POUKADA E ALIMENTO. A MOÇA QUE O ATENDEU ERA RAPUNZEL, QUE LOGO RECONHECEU O PRÍNCIPE.



ELA, ENTÃO, CHOROU DE TRISTEZA, PORQUE
ELE ESTAVA CEGO. SUAS LÁGRIMAS CAÍRAM
SOBRE OS OLHOS DO PRÍNCIPE E ELE
VOLTOU A ENXERGAR.



O PRÍNCIPE LEVOU
RAPUNZEL PARA O SEU REINO.
CASARAM-SE E FORAM FELIZES
PARA SEMPRE.

