

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL

**EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre
diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças
sobre a notação alfabética**

**RECIFE
2013**

ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL

EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Artur Gomes de
Morais

RECIFE

2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

C117e Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira.
Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética / Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral. – Recife: O autor, 2013.
298 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Artur Gomes de Moraes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.
Inclui Anexos e apêndices.

1. Alfabetização. 2. Sistema de escrita alfabética. 3. Consciência fonológica. 4. Educação infantil. 5. Prática docente. 6. UFPE - Pós-graduação. I. Moraes, Artur Gomes de. II. Título.

372.2 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-04)

ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL

EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes
1º examinador/ presidente

Prof. Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
2º examinador/ interno

Prof. Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque
3º examinador/ interno

Prof. Dr.^a Denise Lopes de Carvalho
4º examinador/ externo

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva Cruz
5º examinador/ externo

Prof. Dr. Alexandro da Silva
Suplente/ interno

Prof.^a Dr.^a Alina Galvão Spinillo
Suplente/ externo

RECIFE

2013



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFPE
Mestrado e Doutorado**



Ata da Reunião da Comissão Examinadora
da Defesa de Tese da doutoranda **ANA
CATARINA DOS SANTOS PEREIRA
CABRAL**

No dia trinta do mês de agosto de dois mil e treze, no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, em uma das salas de aula, em sessão pública, teve início a defesa de tese da doutoranda **ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL** intitulada **“EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética”**. A doutoranda, que já havia preenchido todas as demais condições exigidas para a obtenção do grau de Doutora em Educação, procedeu à defesa diante da Comissão Examinadora, indicada e homologada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação, na sua reunião extraordinária e aprovada pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, conforme processo nº 23076.038491/2013-14, constituída pelos seguintes professores: **Dr. ARTUR GOMES DE MORAIS** – Orientador/Presidente; **Dr^a. DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES**, **Dr^a. MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ**, **Dr^a. ANA CAROLINA PERRUSI ALVES BRANDÃO** e **Dr^a. ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE**. O Professor Artur Gomes de Moraes, na qualidade de Orientador/Presidente, dirigiu os trabalhos e, após as formalidades de praxe, convidou a candidata a discorrer sobre o conteúdo da tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Comissão Examinadora. Em seguida, a referida Comissão reuniu-se para deliberar e atribuiu, por unanimidade, a menção **APROVADA** e recomendou a publicação da pesquisa. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e, para constar, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por mim e pela Comissão Examinadora. Recife, 30 de agosto de 2013.

Morgana Marcelly Costa Marques (Secretária do PPGGE) _____

Prof. Dr. Artur Gomes De Moraes _____

Prof^a. Dr^a. Denise Maria de Carvalho Lopes _____

Prof^a. Dr^a. Magna Do Carmo Silva Cruz _____

Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão _____

Prof^a. Dr^a. Eliana Borges Correia De Albuquerque _____

“Em vez de nos perguntarmos se ‘devemos ou não devemos ensinar’, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (FERREIRO, 1985, P.99).

Dedico este trabalho a Luana, que tornou a minha vida ainda mais feliz.

AGRADECIMENTOS

(...)

Onde quer que eu ande
No caminho está você
Onde quer que eu vá
Tenho uma palavra amiga pra me acompanhar
Como eu sou feliz!
Toda essa felicidade agradeço a você – você!

(...)

(Benito de Paula)

A Deus, fonte inesgotável de força, tranquilidade e amor que me ensina constantemente a: “mudar as coisas que podem ser mudadas, aceitar as que não podem e ter a sabedoria de perceber a diferença que existe entre as duas”.

Ao meu orientador, Artur Morais, agradeço pelo interesse, incentivo e dedicação com que acolheu todos os meus trabalhos; e, ainda, pelos valiosos encontros de estudo vivenciados ao longo desses 10 anos, nos quais, com muito respeito, me ouvia e valorizava o meu conhecimento, sempre levando-me a refletir sobre as minhas decisões acadêmicas. Com isso, tive a oportunidade de conviver com um profissional exímio e de uma incansável dedicação aos saberes sobre educação. Muito obrigada!!!

Às professoras, que, com muito carinho, abriram as suas salas de aula e trocaram valiosos conhecimentos que permitiram a construção deste trabalho.

Às crianças, fonte de aprendizagem e de enriquecimento que, com muita alegria, participaram deste estudo. Para elas, esse trabalho foi construído.

Aos meus pais, que, com muito esforço, sempre incentivaram minha trajetória de vida.

A Fábio, por ter compreendido as minhas ausências e por sempre ter acreditado no meu sucesso.

Aos meus familiares, avós, irmãos, tios, tias, primos e primas, que, durante toda a minha trajetória, sempre estiveram ao meu lado, discutindo sobre educação, ora incentivando-me nos estudos, ora me ajudando na elaboração dos dados, ora ouvindo minhas angústias; e, em vários momentos, me fazendo ainda mais feliz, por ter uma família tão presente e amiga de todas as horas.

Às professoras Eliana Albuquerque e Andréa Brito, além de grandes professoras, amigas e conselheiras. Muito obrigada por todas as contribuições, incentivo e torcida.

À professora Telma Ferraz, um exemplo de profissionalismo e dedicação aos saberes da educação, obrigada por todas as aulas, contribuições e incentivos, fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisadora.

A Alex Silva e Ana Carolina Perussi, pela leitura atenta e pelas valiosas sugestões no período de qualificação deste trabalho.

Às amigas, Ana Cláudia, Ana Gabriela e Fátima pela cumplicidade, energia positiva, pelo carinho imensurável e apoio nos momentos críticos. Apesar da distância, essa história foi construída conjuntamente.

À Tânia Rios, Solange Alves, Priscila Angelina, Jaqueline Carvalho, Sônia Virgínia, Magna cruz, Jorge, meu muito obrigada!

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, em especial, aos colegas do curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Garanhuns, pelo apoio no momento da coleta dos dados.

Aos colegas da turma 8 do doutorado, que fizeram a caminhada ser mais divertida.

Enfim, a todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuem para o meu sucesso profissional.

RESUMO

Nossa pesquisa teve como objetivo investigar a prática de professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. Especificamente, nos interessava identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula e entender por que as docentes realizaram determinadas atividades, por que elas agiram de tal forma; identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam de fato, para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e qual a possível relação de tais conhecimentos com o tipo de ensino recebido. Selecionamos duas escolas do município do Recife que priorizavam o ensino da língua numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, uma atendendo a um grupo sociocultural médio (escola particular) e outra atendendo a alunos de meio popular (escola pública); duas escolas no município de Garanhuns, que priorizavam a leitura, produção de textos e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, ensinados de maneira convencional, sendo também uma particular e outra pública, que atendiam a grupos socioculturais equivalentes aos do Recife. Utilizamos três procedimentos metodológicos: a) *Observações participantes* das aulas ministradas pelas professoras (15 observações em cada turma), no início, no meio e no final do ano letivo; b) *Entrevista semi-estruturada*, no final do ano, a fim de examinar quais concepções permeavam a prática das professoras sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita e identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos e funções da escrita. c) *Aplicação de Sondagens com os alunos*, também no início, no meio e no final do ano. As crianças, nesses momentos, foram solicitadas a fazer 6 tarefas. Realizamos, inicialmente, um “ditado de palavras”, a fim de avaliar as hipóteses de escrita. Em seguida, solicitamos a “escrita de letras e palavras que existem e não existem”, a fim de identificar como as crianças compreendiam certas propriedades ou restrições do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento. Por fim, realizamos três tarefas de consciência fonológica (identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, identificação de palavras que rimam e identificação de palavras maiores), a fim de avaliar a evolução dos alunos nessas habilidades metalinguísticas. Os dados revelaram que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho sistemático, envolvendo o ensino da notação escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o SEA, de forma lúdica e articulado às práticas de letramento. No entanto observamos que, apesar de as professoras considerarem o ensino da produção de texto importante, as mestras não consideravam esse eixo como foco da educação infantil. Ao longo deste estudo, também percebemos a necessidade de repensar e reinventar as metodologias para ensinar a escrita alfabética na educação infantil. Dessa

maneira, defendemos que não podemos eliminar o ensino da escrita dentro das turmas de educação infantil, com o argumento de que as crianças dessa faixa etária devem viver em um ambiente lúdico, distantes de qualquer relação com o ensino da linguagem escrita, estando de acordo com Brandão e Leal (2010), Moraes (2012), Ferreiro (1993). Nosso objetivo é o de defender que as crianças da Educação Infantil, das redes públicas de ensino, de grupos socioculturais menos privilegiados também têm o direito de refletir sobre a notação escrita, de iniciar a compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, aprender o que a escrita nota e como a escrita cria notações. Nosso estudo revelou que, desde o final da educação infantil, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita funciona e podem ser ajudadas a desenvolver uma série de conhecimentos, tanto relativos aos aspectos conceituais quanto aos convencionais da escrita alfabética. No que diz respeito à relação entre o tipo de ensino recebido e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, identificamos que o que determinou o alto desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas não foi o nível sociocultural, mas a didática das professoras. As turmas que realizaram um trabalho sistemático envolvendo a reflexão sobre as unidades que compõem a palavra, a partir de textos que exploram o extrato sonoro da língua, foram as que mais avançaram. Nosso estudo sugere que o desenvolvimento das habilidades fonológicas na educação infantil favorece que as crianças, desde cedo, iniciem o processo de compreensão do SEA e deve urgentemente ser encarado como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação.

Palavras-chave: alfabetização, sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, prática docente, educação infantil.

RESUMÉ

Notre recherche tient à étudier la pratique des enseignants de la maternelle (enfants de 5 ans) afin de comprendre les relations entre les pratiques d'enseignement et les connaissances des enfants sur la notation alphabétique, par différentes méthodes d'enseignement. Plus précisément, nous nous sommes intéressées à identifier et analyser quelles activités les enseignants interrogés ont mis en priorité pour permettre aux étudiants de réfléchir sur le système d'écriture alphabétique et d'identifier les connaissances des enfants au sujet de la notation alphabétique, et la relation possible entre ces connaissances et l'éducation reçue. Nous avons choisi deux écoles de la ville de Recife qui donnent la priorité à l'enseignement d'un point de vue de la réflexion sur l'écriture alphabétique : un groupe socioculturel qui fréquentent une école (école privée) et les autres élèves d'origine populaire (école publique) , deux écoles de la municipalité de Garanhuns qui priorisent la lecture et la production de textes et la réflexion sur le système d'écriture alphabétique, enseigné de manière classique, et aussi une école privée et une école publique qui gardent des ressemblances aux groupes socioculturels de Recife. Nous avons employé trois instruments: a) Observation-participante des cours enseignés par des professeurs (15 observations dans chaque groupe), au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire, b) Entretien semi-structuré à la fin de l'année, afin d'examiner quelles conceptions imprègnent la pratique des enseignants sur l'enseignement de l'écriture alphabétique et de la langue écrite avec le but d'identifier et analyser les activités des enseignants interrogés ; c) Sondages auprès des élèves, au début, au milieu et à la fin de l'année. Les enfants, à ces moments, ont été invités à faire six tâches. Nous avons effectué un premier " dicté de mots" afin d'évaluer les hypothèses d'écriture des enfants. Ensuite, on leurs a demandé d' «écriture des lettres et des mots qui n'existent pas» afin de déterminer comment les enfants comprennent certaines propriétés ou les restrictions du système d'écriture alphabétique, aussi bien que le niveau de connaissances de l'apprenant sur cette connaissance. Enfin, nous avons réalisé trois tâches de conscience phonologique (identification des mots qui commencent par la même syllabe, l'identification des mots qui riment et identification du mot le plus grand), afin d'évaluer les progrès des élèves dans les compétences métalinguistiques. Les données ont révélé que les groupes qui ont progressé le plus sont ceux dans lesquels les enseignants ont mené une action systématique, prenant en compte l'enseignement de la notation écrite, à partir de différentes activités de réflexion sur le SEA, dans un esprit ludique. Cependant, nous avons observé que, bien que les enseignants considèrent l'enseignement de la production de textes importante, les ils n'ont pas tenu compte de cet objectif de l'éducation. Tout au long de cette étude, nous sommes également conscients de la nécessité de repenser et de réinventer les méthodes d'enseignement de l'écriture alphabétique dans l'éducation de la petite enfance. Ainsi, en faisant valoir que nous ne pouvons pas éliminer l'enseignement de l'écriture dans les classes d'éducation de la petite enfance, avec l'argument que les enfants de cet âge doivent vivre dans un environnement ludique, loin de toute relation avec l'enseignement de la langue écrite, nous sommes d'accord avec Brandão et Leal (2010), Morais (2012), Smith (1993). Notre objectif est de protéger les enfants des groupes

socio-culturels défavorisés qui ont aussi le droit de réfléchir sur la notation écrite, pour qu'ils puissent comprendre le fonctionnement du système d'écriture alphabétique. Notre étude a révélé que, depuis la fin de la maternelle, les enfants manifestent de l'intérêt à comprendre comment fonctionne l'écriture et peuvent être aidés à développer un ensemble de compétences. En ce qui concerne la relation entre le type d'éducation reçue et le développement des compétences métalinguistiques identifiées, ce qui a déterminé la haute performance des élèves dans les différentes tâches proposées ne fut pas le niveau socioculturel, mais la pratique des enseignants. Les groupes qui ont effectué un travail systématique de réflexion sur les unités qui composent le mot, avec des textes qui explorent la sonorité de la langue, étaient les plus avancés. Notre étude suggère que le développement des compétences phonologiques à la maternelle, favorise le processus de compréhension du SEA et devrait, de toute urgence, être considéré comme l'un des enseignements centraux de la notation écrite à ce niveau de l'écolarisation.

Mots-clés: alphabétisation, système d'écriture alphabétique, conscience phonologique, pratique d'enseignement.

ABSTRACT

This research investigates the practices of Kindergarten teachers (age 5) to understand the effects of different reading instruction methodologies. Specifically, how, why and in what circumstances teachers teach the Alphabetic Writing System (SEA), and how these methods impact students' learning. We investigated a middle class private school and a lower class public school in Recife, and compared them with two schools in the countryside municipality of Garanhuns that used more conventional methods and were socioeconomically equivalent. We used three methodologies in this study: A). Participant Observation, 15 observations in each class group, at the beginning, middle, and end of the school year. B). Semi-Structured Interviews at the end of the school year, to discover which methodologies were prioritized to help students acquire SEA. C). Tasks to measure students' knowledge at the beginning, middle and end of the school year, using six tasks: dictation of words, and writing of letters and words that exist and do not exist, in order to see whether students understand the rules and constraints of the written language and can articulate them at their level. Finally, we performed three phonological tasks (identifying words beginning with the same syllable, words that rhyme, and words longer than others, in order to evaluate the evolution of students' metalinguistic abilities. Our data show that in the most advanced classes, teachers systematically approached writing in a ludic way and applied continuous activities that led students to reflect upon the SEA. This study shows us that we must review and reinvent methods for teaching alphabetic writing in kindergarten education. We strongly disagree with the thesis that children of this age group should work solely in a ludic atmosphere far from written language, and are in agreement with Brandão, Leal (2010), Morais (2012), and Ferreiro (1993) in this regard. Our conclusion is that the concept and practices of writing, reflecting upon its function and uses, are especially important to students in lower socioeconomic groups in public schools. Our study also showed that from the end of their fifth year, students show interest in understanding how writing works, and can be helped to learn the conceptual and conventional aspects of writing. We found that meta-phonological abilities depend not on socioeconomic status but on teachers' performance. The most advanced class groups worked systematically on the parts of words, using texts that explored sound similarities in the language. We suggest that the development of phonological abilities initiates a process of understanding written language, and should be taken as the core of writing education at this stage.

Key Words: alphabetic writing system, reading instruction, phonological awareness, teaching practices, kindergarten education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil Acadêmico e profissional das professoras.....	107
Quadro 2 – Organização da rotina da professora 1 ao longo das quinze observações.....	159
Quadro 3 – Organização da rotina da professora 2 ao longo das quinze observações.....	165
Quadro 4- Rotina da professora construída pela escola e compartilhada com todas as crianças.....	166
Quadro 5 – Organização da rotina da professora 3 ao longo das quinze observações.....	170
Quadro 6 – Organização da rotina da professora 4 ao longo das quinze observações.....	174
Quadro 7- Ocorrência de Atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 1.....	175
Quadro 8 - Ocorrência de Atividades envolvendo a leitura de textos - professora 1.....	191
Quadro 9- Ocorrência das Atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 2.....	195
Quadro 10 - Ocorrência das Atividades envolvendo a leitura de textos- professora 2.....	207
Quadro 11- Ocorrência das atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 3.....	211
Quadro 12 - Ocorrência das Atividades envolvendo a leitura de textos - professora 3.....	226
Quadro 13- Atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 4.....	232
Quadro 14 - Ocorrência das atividades de leitura de texto- Professora 4.....	240

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1- Ditado de Antonielle, aluna da escola particular D, no mês de fevereiro de 2010.....	115
Fig. 2- Ditado de Stefanie, aluna da escola particular D, no mês de fevereiro de 2010.....	116
Fig. 3- Ditado de Ana, aluna da escola C, no mês de fevereiro de 2010	117
Fig. 4- Ditado de Ítala, aluna da escola A, no mês de fevereiro de 2010.....	118
Fig. 5- Ditado de Leonardo, aluno da escola pública A no início do ano de 2010.....	127
Fig. 6- Ditado de Paulo José, aluno da escola pública A, no início do ano de 2010.....	128
Fig.7- elemento produzido por Marcela, aluna da escola particular C.....	142
Fig. 8- elemento produzido por Wana, aluna da escola particular C.....	142
Fig. 9- elemento produzido por Bruna, aluna da escola particular C.....	143
Fig.10- elemento produzido por Raquel, aluna da escola particular C.....	143
Fig. 11- Palavra que existe e não existe produzida por Bruna, aluna da escola particular C.....	145
Fig. 12- Palavra que existe e não existe produzida por Lucas, aluno da escola particular C.....	145
Fig.13- elemento produzido por Samyle, aluna da escola particular D.....	148
Fig. 14- elemento produzido por Marcela, aluna da escola particular C.....	148
Fig. 15- elemento produzido por Wana, aluna da escola particular C.....	149
Fig. 16- elemento produzido por Bruna, aluna da escola particular C.....	149
Fig. 17- elemento produzido por Raquel, aluna da escola particular C.....	149
Fig. 18- elemento produzido por Artur, aluno da escola particular C.....	150
Fig. 19- elemento produzido por Lucas, aluno da escola particular C.....	150
Fig. 20- Elemento produzido por Bento, aluno escola particular C.....	150
Fig. 21 e 22- Organização da Sala da professora I.....	158
Fig. 23- Organização da turma da professora 2 para as atividades propostas.....	160

Fig 24- Quadro com o calendário e contagem de meninos e meninas.....	162
Fig. 25- Calendário colado no caderno dos alunos mensalmente.....	162
Fig. 26 e 27- Organização da sala da escola C.....	169
Fig. 28 e 29- Cartazes colados nas paredes da sala da professora 3 (Calendário, ajudantes da semana e aniversariantes de cada mês).....	169
Fig 30 e 31- Centro de Linguagens Sala do Zeca e Sala da Lolita.....	173
Fig 32 e 33- Quadro com eixos temáticos colados na parede da sala e quadro da sala de aula com atividade de exploração da letra cursiva.....	173
Fig. 34, 35 e 36- Atividades realizadas pela professora 1 para exploração da cantiga “Pintinho Amarelinho”.....	187
Fig. 37- Os alunos nos pequenos grupos participando do jogo Caça Rimas..	190
Fig 38- Atividade realizada no dia 28 de abril de 2010- 2ª observação.....	198
Fig. 39- Atividade realizada no dia 28 de abril de 2010- 2ª observação.....	200
Fig. 40- Atividade realizada no dia 12 de maio de 2010- 3ª observação.....	203
Fig. 41- Atividade realizada no dia 26 de maio de 2010- 5ª observação.....	206
Fig. 42- Atividade envolvendo o projeto “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza”.....	215
Fig. 43- Atividade envolvendo o projeto “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza”.....	215
Fig. 44- Atividade envolvendo análise fonológica.....	224
Fig. 45 e 46- Outras atividades envolvendo análise fonológica realizadas ao longo do ano.....	224
Fig. 47, 48, 49- Outras atividades envolvendo análise fonológica realizadas ao longo do ano.....	224
Fig. 50 Alunos no momento de leitura livre.....	231
Fig. 51- Quadro de letras trabalhadas no livro didático adotado pela escola proposto ao final de cada unidade aos alunos.....	233
Fig. 52 - Exemplo de algumas atividades propostas no livro didático.....	233
Fig. 53, 54, 55 e 56- Atividades propostas no caderno dos alunos.....	238

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Conhecimentos das Crianças sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo.....	122
TABELA 2- Hipóteses de Escrita Apresentadas pelos Alunos ao Longo do Ano Letivo.....	125
TABELA 3 - Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – ao longo do ano letivo.....	131
TABELA 4 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo do ano letivo na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba.....	135
TABELA 5 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo do ano letivo na tarefa de identificação de palavras que rimam.....	137
TABELA 6 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo do ano letivo na tarefa de identificação de palavras maiores.....	138
TABELA 7 - Frequências de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir letra que não existe – ao longo do ano letivo.....	141
TABELA 8 - Frequências de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir palavra que não existe – ao longo do ano letivo.....	144
TABELA 9 – Frequências de diferentes tipos de justificativas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir letra que não existe- ao longo do ano letivo.....	147
Tabela 10 - Frequências de diferentes tipos de justificativas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir palavra que não existe- ao longo do ano letivo.....	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1. CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.....	26
1.1 A educação infantil e os avanços legislativos.....	15
1.2. O Atual “Imbróglio” das Prescrições Curriculares Brasileiras para o Tratamento da Linguagem na Ed. Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	29
1.3 Pesquisas sobre a Relação entre Frequência à Ed. Infantil e Desempenho no Ensino Fundamental.....	42
1.4 Mudanças Teóricas sobre o Ensino e a Aprendizagem da Linguagem Escrita e da Notação Alfabética: Influências sobre a Educação Infantil.....	45
1.4.1. A visão de “prontidão para a alfabetização” dominante até o início dos anos 1980.....	46
1.4.2. Revendo os preceitos dos tradicionais métodos de alfabetização e sua concepção associacionista de ensino e aprendizagem.....	48
1.4.3 Conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita.....	53
1.5 Letramento e Aprendizagem sobre a Língua Escrita e sua Notação.....	62
1.6 Implicações do Estudo da Psicogênese da Língua Escrita para a Educação Infantil.....	67
1.7 A Escrita Alfabética como Sistema Notacional e Estudos que Investigaram os Conhecimentos Infantis sobre as Restrições do Sistema Alfabético.....	71
1.7.1. As contribuições e Limitações da teoria da Psicogênese da Escrita.....	76
1.7.2. A Necessidade de se Refletir sobre a Notação Escrita já na Educação Infantil.....	78
1.8. O que é Consciência Fonológica e quais as suas Relações com a Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Infantil.....	80
1.9. Como Os Professores se Apropriam dos Saberes para Ensinar e Fabricar suas Práticas?.....	92
2- CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	101
2.1- Introdução.....	101
2.1.1. Caracterização das Escolas.....	102
2.1.2. Caracterização das Professoras.....	104

2.1.3. Caracterização dos Alunos Participantes.....	107
2.1.3.1 Alunos da Turma A.....	107
2.1.3.2. Alunos da Turma B.....	108
2.1.3.3 Alunos da Turma C.....	109
2.1.3.4. Alunos da Turma D.....	109
2.2. Procedimentos de Coleta de Dados.....	110
2.2.1. Procedimentos Usados na Coleta de Dados Relativos às Práticas das Docentes.....	110
2.2.2. Procedimentos Usados para Avaliar os Conhecimentos dos Aprendizizes.....	111
2.2.2.1. Tarefas e Procedimentos Usados para Avaliar os Conhecimentos Infantis sobre a Notação Alfabética.....	111
2.3 Plano Geral de Análise dos Dados.....	113
3-CAPÍTULO 3 Análises dos Resultados I.....	121
3.1 - Conhecimentos sobre a Notação Escrita Revelados pelas Crianças.....	121
3.1.1. Conhecimentos dos Alunos sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo.....	121
3.1.2. Evolução dos Níveis de Compreensão do SEA dos Alunos ao Longo do ano Letivo.....	124
3.1.2.1. Níveis de Compreensão do SEA dos Alunos ao Longo do Ano Letivo, Revelados pelo Ditado de Palavras.....	124
3.1.2.2. Níveis de Compreensão do SEA no Meio do Ano Revelados pelo Ditado de Palavras.....	128
3.1.2.3. Níveis de Compreensão do SEA no Final do Ano Revelados pelo Ditado de Palavras.....	130
3.1.3. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica.....	131
3.1.3.1. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica ao longo do ano letivo – análises quantitativas.....	131
3.1.3.2. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – análises qualitativas.....	135
3.1.4.. Desempenho dos alunos nas atividades sobre restrições do sistema alfabético.....	139

3.1.4.1 Desempenho dos alunos nas atividades sobre restrições do sistema alfabético – ao longo do ano letivo.....	140
3.1.4.2 Síntese das principais evidências sobre os conhecimentos das crianças acerca da notação escrita, ao longo do ano letivo.....	154
4. CAPÍTULO 4 Análise dos Resultados II.....	155
4.1 – As Práticas de Educação Infantil das Quatro Docentes Investigadas....	155
4.2- Como as Professoras Organizavam a Rotina?.....	155
4.2.1 – Atividades de Rotina da Professora 1.....	155
4.2.2. Atividades de Rotina da Professora 2.....	159
4.2.3. – Atividades de Rotina da Professora 3.....	165
4.2.4. – Atividades de Rotina da Professora 4.....	170
4. 3 – O que fizeram as professoras, ao longo do ano letivo, para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa para escrever?.....	174
4.3.1- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 1.....	175
4.3.2- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 1.....	192
4.3.3- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 2.....	195
4.3.4- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 2.....	207
4.3.5- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 3.....	211
4.3.6- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 3.....	226
4.3.7- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 4.....	231
4.3.8- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 4.....	240
4.3.9- Atividades de Produção Escrita nas Quatro Turmas.....	242
4.3.10- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE SÍNTESE: O que as professoras faziam e as possíveis relações com o que os alunos aprenderam.....	245
5- CAPÍTULO 5 Considerações Finais.....	253
Referências.....	257
Apêndice.....	265
Apêndice A – Roteiro de Entrevista.....	266
Apêndice B- Protocolo de Observação.....	269
Apêndice C- Escrita do nome e Ditado de Palavras.....	294
Apêndice D- Reconhecimento das propriedades do Sistema Alfabético de Escrita conforme o nível de explicitação alcançado pelo aprendiz.....	295
Apêndice E- Atividade de identificação de palavras que começam com o mesmo som.....	296
Apêndice F- Atividade de identificação de palavras que rimam.....	297
Apêndice G- Atividade de identificação de palavras maiores.....	298

INTRODUÇÃO

Conversa de duas crianças de 5 anos, no início do ano. Depois que terminaram a atividade de escrita de palavras, com apoio da figura, começaram a conversar sobre a tarefa.

Ana: Marcela, você não escreveu *lua*. Que palavra você escreveu?

Marcela: Eita! Escrevi *Rua*, errei (apagou e colocou o L).

Ana: (provavelmente imitando a professora): Marcela, se você esconder essa letra (colocou a mão em cima da letra e colocar o M qual é a palavra?

Marcela: (pensou um pouco) mu, mu, mua. Essa palavra não existe.

(As crianças continuaram a pintura das figuras das palavras que haviam sido escritas e continuaram conversando sobre suas escritas).

A partir da década de 1980, novos enfoques vêm sendo propostos em torno do aprendizado da leitura e da escrita, que deixa de ser visto apenas como uma aquisição das habilidades de “codificação e decodificação”. O sujeito, além de saber ler e escrever, também deve saber se comunicar através da leitura e da escrita. Houve, na realidade, uma ampliação da definição do que seria saber ler e escrever e uma radical mudança nas explicações para o aprendizado dessas capacidades.

Além disso, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos – em 06 de fevereiro de 2006, a partir da Lei nº 11.274 garantiu-se a inclusão das crianças de 6 anos nesse nível de ensino. Do mesmo modo, em 11 de novembro de 2009, a emenda constitucional nº 59 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade de ensino para as crianças a partir dos 4 anos de idade, a serem universalizadas em 2016. Diante disso, novos desafios foram impostos, tanto no que diz respeito ao atendimento dado às crianças de 6 anos, quanto em relação ao oferecido às crianças que fazem parte da educação infantil.

Nesse cenário, vêm sendo repensados os conteúdos a serem abordados nesses segmentos de ensino, as propostas pedagógicas, as políticas de formação continuada, a organização dos espaços físicos da sala de aula. Além disso, muitos debates vêm sendo travados por estudiosos da área sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil (cf. BRANDÃO e ROSA 2010).

De acordo com Baptista (2009), duas correntes podem ser definidas. A primeira defende o não ensino da leitura e da escrita, pois se acredita que há um distanciamento das crianças do tempo da infância. A segunda defende o

trabalho de alfabetização como ação compensatória, a fim de se obterem melhores resultados nas próximas etapas da educação básica. A autora argumenta favoravelmente sobre a necessidade do ensino da língua escrita na educação infantil, “entendendo-o como ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão e sua efetiva participação na sociedade contemporânea” (p.2).

Brandão e Leal (2010), ampliando o debate, apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem escrita em turmas da educação infantil¹. O primeiro deles, “A obrigação para a alfabetização”, propõe que as crianças concluam a Educação infantil com domínio de algumas correspondências grafofônicas. Acreditando que, para isso, basta o aprendiz fazer associações entre sons e grafias, são adotados exercícios preparatórios, nos quais as crianças vão memorizar pequenas unidades que compõem as palavras, bem como responder a atividades perceptuais e motoras.

No segundo caminho, designado pelas autoras como “O letramento sem letras”, a ênfase está relacionada aos outros tipos de linguagem corporal, musical, gráfica, não podendo haver qualquer trabalho sistemático envolvendo o ensino da linguagem escrita, que caracterize um ambiente escolar.

O último caminho, apontado e defendido por essas autoras, e que também corroboramos, é chamado “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”. Defendem que o processo de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética deve acontecer muito antes de as crianças entrarem nas turmas de “alfabetização”. Baseadas nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), que apontam que os pequenos sabem e pensam sobre a escrita antes do Ensino Fundamental, Brandão e Leal (2010) reconhecem a importância de se desenvolver um ensino sistemático sobre esse objeto de ensino, envolvendo as crianças, desde cedo, em práticas sociais de leitura e escrita.

Diante desse cenário, alguns questionamentos são suscitados por professores da área: qual o período adequado para o ensino da linguagem escrita? Que relações as crianças têm com a escrita, muito antes de entrarem na escola? Que atividades são essenciais em turmas com crianças de 4 e 5 anos? Não se pode ensinar sobre o funcionamento da escrita na educação

¹ Ao longo do nosso estudo, abordaremos quais vertentes teóricas estão por trás dessas diferentes formas de ensino apontadas pelas autoras.

infantil? Quais metodologias de ensino de linguagem são adequadas? Que tipo de ensino da escrita devemos praticar em turmas com crianças de 4 e 5 anos?

Mais uma vez, destacamos que defenderemos, neste estudo, que o processo de alfabetização deve-se iniciar na Educação Infantil, pois as crianças vivem em uma sociedade grafocêntrica, e muitas delas antes de ingressarem na escola já pensam sobre a escrita (c.f. MOREIRA, 1988; REGO, 1988), bem como se beneficiam com atividades que as levam a refletir sobre o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005a, 2012; LEITE, 2006; AQUINO, 2007) e sobre os usos e funções da escrita (CRUVINEL, 2009; GIRÃO, 2011).

Nesse sentido, corroboramos com Baptista (2009, p.2), quando afirma que “o acesso ao mundo da escrita pode se constituir numa possibilidade de inserção cultural e não na denegação do direito de a criança viver plenamente esta etapa da vida humana”.

Diante desse quadro, o conhecimento aprofundado das atuais práticas desenvolvidas na Educação Infantil é essencial para compreendermos a variabilidade de eficácia das ações dos docentes de nossas redes de ensino e identificarmos componentes daquelas que levam os alunos na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a melhor se apropriarem da linguagem escrita e de sua notação. Supondo que a qualidade das experiências com leitura e escrita, vivenciadas desde o final da Educação Infantil, é fundamental para assegurar aos alunos uma boa iniciação no mundo da escrita, torna-se urgente analisar, em detalhe, o efeito de distintas práticas sobre a evolução dos conhecimentos dos aprendizes a respeito da notação alfabética.

Diante do exposto, nossa pesquisa teve como objetivo investigar a prática de professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino. Nesse sentido, pretendemos, mais especificamente: identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; compreender a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula e entender por que as docentes realizaram determinadas atividades, por que elas agiram de tal forma; identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam de

fato, para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética; identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e qual a possível relação de tais conhecimentos com o tipo de ensino recebido. Para alcançarmos os objetivos propostos, esse trabalho foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo dedicado à fundamentação teórica, traremos algumas contribuições de diferentes vertentes teóricas para o ensino da língua, priorizando a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, abordaremos os avanços legislativos na Educação Infantil e o atual “imbróglio” das prescrições curriculares brasileiras para o tratamento da linguagem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Também discutiremos algumas pesquisas que tratam da relação entre frequência à Educação Infantil e o desempenho no Ensino Fundamental. Em seguida, abordaremos as mudanças teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética e suas influências sobre a Educação Infantil. Também discutiremos sobre letramento e a aprendizagem sobre a língua escrita e sua notação; as implicações da Psicogênese da Língua escrita para a Educação Infantil, suas contribuições e limites. Traremos, ainda, a discussão os estudos sobre consciência fonológica e discutiremos sobre o processo de apropriação e fabricação dos saberes pelos professores (SCHÖN, 2000,1995; NÓVOA, 1995, 1992; ZEICHNER, 1993; CHARTIER, 1998; FREITAS, 2005; FERREIRA; 2005).

No segundo capítulo, apresentaremos nossos procedimentos metodológicos, descrevendo os sujeitos participantes, assim como os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos utilizados para essa etapa.

Nos terceiro e quarto capítulo do nosso texto, apresentaremos as análises dos resultados relativos aos conhecimentos revelados pelos alunos sobre a notação escrita ao longo do ano letivo investigado e às práticas de ensino das professoras da Educação Infantil para o ensino do Sistema de escrita alfabética. Também apresentaremos uma síntese do que as professoras realizaram ao longo do período investigado e as possíveis relações com o que os alunos aprenderam.

Por fim, no quinto e último capítulo, faremos uma síntese dos principais resultados e apresentaremos nossas proposições para estudos futuros.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 A educação infantil e os avanços legislativos

Até 1988, as crianças com idade inferior a 7 anos não tinham direito à educação. O atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Nela se lê:

Art. 208. (*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os Municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e da adolescência, através da criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e do Conselho Tutelar. Nesse Estatuto, “criança” foi considerada como menor entre zero e 12 anos, e adolescente, o menor entre 12 e 18 anos de idade. No artigo 4º desse documento, são abordados os direitos básicos da criança e do adolescente e um deles é à educação (c.f. BARROS, 2008). Já o artigo 53 dispõe que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Ainda o artigo 54, inciso IV do ECA dispõe que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990)

Em 26 de dezembro de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil foi considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Naquele documento

ART 2

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996)

No Art. 29, a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Além disso, dispôs-se, no Art. 30º, que a educação infantil deve ser oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

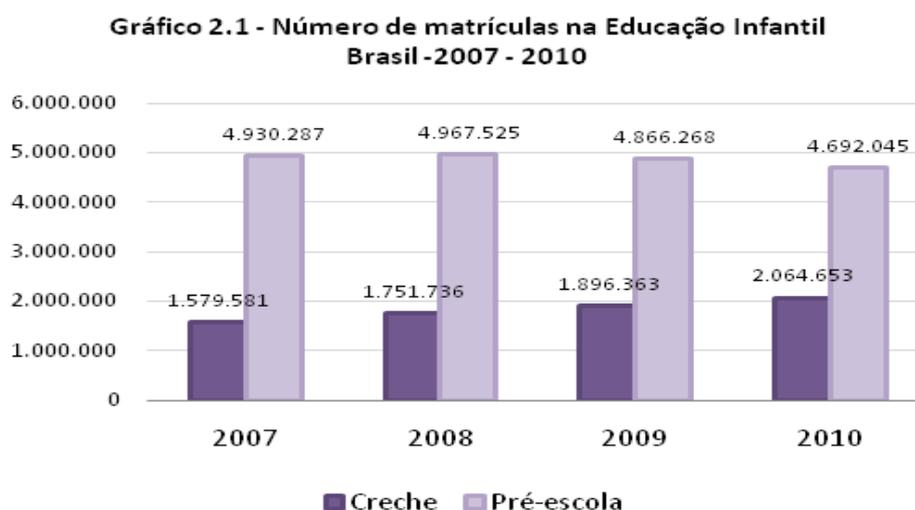
Diante do exposto, as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos passam a ser consideradas, oficialmente, espaços educacionais, que devem obedecer a uma regulamentação, elaborada pelos Conselhos de Educação. Devem ter autorização para funcionamento, o que implica a necessidade de projeto pedagógico, formação adequada de seus profissionais, espaços e materiais apropriados. Desse modo, independentemente da vinculação institucional, Assistência Social ou Educação, todas as creches e pré-escolas

integram o sistema de ensino e devem obedecer as diretrizes e as normas do respectivo Conselho de Educação (c.f. BARROS, 2008).

Diante disso, os governos Federal, Estaduais e Municipais voltaram suas preocupações para pensar e desenvolver políticas públicas voltadas às crianças da educação infantil. Além de estudiosos na área, a sociedade em geral e alguns órgãos privados assumiram a defesa por esse segmento de ensino (c.f. BARROS, 2008).

Apesar dos avanços legislativos, principalmente no que concerne à LDB, continuaram sendo muitos os desafios enfrentados, a fim de garantir uma Educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido, vislumbramos que não são muito eficientes as políticas públicas desenvolvidas, no âmbito oficial, que buscariam garantir uma educação infantil de qualidade. Os dados do Censo Escolar 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (Inep), aponta que houve uma diminuição da matrícula na Educação Infantil, em virtude de o Ensino Fundamental ter sido ampliado para 9 anos. Além disso, destaca que houve um aumento de 9% de crianças atendidas em creches, mas isso ainda é muito pouco, diante da necessidade da população. O gráfico abaixo ilustra essa evolução recente.



Fonte: MEC/INEP (2010)

Outro avanço, provavelmente mais determinante, no que concerne à garantia do acesso à Educação Infantil, diz respeito à emenda constitucional nº

59, de 11 de novembro de 2009, art 1º que alterou o Art. 208 da Constituição Federal. Esta dispõe que:

.....
 I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Além disso, o art. 6º, dessa mesma ementa apresenta que o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação (2011-2020), com apoio técnico e financeiro da União. “Meta 1: universalizar, até 2016, o atendimento da população escolar de 4 e 5 anos , e ampliar, até 2020, a oferta da Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”.

É notório que houve um significativo avanço legislativo no que concerne ao acesso das crianças à Educação Infantil. No entanto muito ainda precisa ser pensado sobre as práticas relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil, os conhecimentos que precisam ser garantidos para cada ano da Educação Infantil, o lugar do ensino e da ludicidade. Diante do exposto, considerando nosso objetivo de pesquisa, é importante discorrer sobre as prescrições curriculares para o tratamento da linguagem na Educação Infantil, em nosso país e sobre as pesquisas que tratam da relação entre frequência à Educação Infantil e desempenho no Ensino Fundamental.

1.2. O Atual “Imbróglio” das Prescrições Curriculares Brasileiras para o Tratamento da Linguagem na Ed. Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

O debate sobre ensinar ou não a ler e escrever na Educação Infantil sempre esteve presente nas discussões que norteiam essa etapa da educação básica. Como já explicitamos anteriormente, a partir da inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e dos baixos índices das avaliações

nacionais e internacionais, a discussão sobre o que deve ser ensinado às crianças da Educação Infantil revelou-se complexa, pois existem diferentes pressupostos teóricos sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado nessa etapa de ensino, e poucos são os documentos oficiais que procuram tratar dessas questões.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento do Ministério da Educação, que afirma “constituir-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade (...)” (BRASIL,1998), pouco aborda o ensino da linguagem escrita, apesar de considerá-la como um dos eixos básicos na Educação Infantil.

Em sua organização, destina um tópico para discutir sobre “Linguagem Oral e Escrita” e avança, ao defender a língua como instrumento de enunciação, em que as crianças, desde pequenas, muito antes de ingressarem na escola, já vivenciam diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, questiona a antiga concepção de prontidão para alfabetização, em que aprender a ler se resumiria a uma atividade de codificação e decodificação. Afirma que:

para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem”. Isso significa que alfabetização, não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras (p.122).

Nesse sentido, assume a seguinte perspectiva sobre a linguagem escrita:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (p.122).

Nesse sentido, o documento propõe que as crianças da Educação Infantil devem estar envolvidas em práticas de letramento, a partir de gêneros orais e escritos, e que o professor é o mediador desse processo. No entanto o

referencial, ao tratar sobre a linguagem, aborda superficialmente os direitos de aprendizagens necessários às crianças de 4 a 6 anos, no que concerne aos conhecimentos sobre a notação escrita, como pode ser observado nos quadros abaixo:

PRÁTICAS DE ESCRITA

- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia.

O quadro “Práticas de escrita” (BRASIL, 1998, p.145 enfatiza o eixo da Produção Textual, e poucos são os objetivos relativos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Além disso, os RCNEI não sugerem um quadro para esse eixo, alguns direitos de aprendizagem que aparecem em outros eixos (oralidade, leitura e produção de texto- práticas de escrita), podem ajudar as crianças a se apropriarem do SEA, mas há raríssimas propostas em torno desse conhecimento. Estas priorizam a mobilização de conhecimentos sobre os usos e funções da escrita e não há qualquer reflexão sobre a notação escrita, ou seja, não são sugeridas orientações didáticas ou objetivos de aprendizagem que permitam às crianças pensarem sobre as convenções relativas ao SEA, sobre seus segmentos sonoros e sobre as unidades que compõem os textos.

Como pode ser observado no quadro do RCNEI abaixo (BRASIL, 1998, p. 150):

Para favorecer as práticas de escrita, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- reconhecer a capacidade das crianças para escrever e dar legitimidade e significação às escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa;
- propor atividades de escrita que façam sentido para as crianças, isto é, que elas saibam para que e para quem estão escrevendo, revestindo a escrita de seu caráter social;
- propor atividades que permitam diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelas crianças;
- ajudar as crianças a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito — reler o que está ou foi escrito — para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo.

Do mesmo modo, não há clareza para o professor das especificidades que devem ser tratadas para cada eixo de ensino. É importante destacar que não estamos defendendo que os eixos devem ser tratados de forma desarticulada, mas julgamos importante que o professor tenha domínio sobre o que os alunos precisam aprender em cada ano da Educação Infantil.

Outro documento que versa sobre a Educação Infantil são as *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* (BRASIL, 2010). Estas propõem dois eixos norteadores para as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular: a brincadeira e as interações. Para isso, sugerem a garantia de algumas experiências e, dentre doze, duas referem-se à linguagem escrita:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- **Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;**
- **Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;**
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, P. 25-27).

Ao analisarmos esse quadro, percebemos que não são sugeridas “experiências” que precisam ser garantidas para cada ano da Educação Infantil, não são tratadas as especificidades para cada área do conhecimento, e não é proposta uma progressão do que poderia ser vivido/ensinado para cada ano da Educação Infantil. Ao abordar a linguagem, a proposta aponta que é necessário que as crianças vivam experiências com a linguagem verbal. Do mesmo modo, ao tratar, mais especificamente, sobre a linguagem escrita, aborda apenas o uso de narrativas envolvendo gêneros orais e escritos.

O documento, ao abordar o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, aponta que “a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010, p.30). Essa afirmação suscita a interpretação de que é proibido introduzir/ensinar na Educação Infantil qualquer conteúdo que seja trabalhado no EF. Dessa maneira, seria negado às crianças menores que 6 anos o acesso a alguns conhecimentos que julgamos necessários de serem trabalhados desde a Educação Infantil. Dentre estes, os relativos à notação escrita e à linguagem escrita. Esse tipo de afirmação parece não corroborar com a definição de criança apresentada no início do documento.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. (BRASIL, 2010, P.12).

Em contraste com os documentos brasileiros, a proposta curricular francesa (FRANÇA, 2009) é detalhada, para cada etapa da educação básica, são apresentadas habilidades que precisam ser adquiridas no final desta. Além disso, na França, a organização do ensino está dividida em ciclos de aprendizagem: o primeiro ciclo de aprendizagem, que ocorre na creche; o segundo ciclo, chamado de “ciclo básico de aprendizagem”, que, em geral, engloba as crianças do último ano da educação infantil e as dos dois primeiros anos da escola elementar; e o ciclo de consolidação, que corresponde aos três últimos anos do ensino fundamental.

No caso da proposta curricular para a educação infantil, foco da nossa pesquisa, esta sugere cinco áreas que estruturam a aprendizagem: a linguagem oral e escrita; aprender a viver juntos; desenvolvimento corporal; descobrimento do mundo; e o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e criação.

Para cada uma destas áreas, aponta diferentes atividades, formas de desenvolvê-las e os conhecimentos que serão mobilizados pelas crianças. Por exemplo:

- 1) Permitir às crianças participarem das trocas verbais da classe em situações reais de comunicação e gravar essas atividades, a fim de refletir sobre elas juntamente com os alunos;
- 2) Acompanhar as crianças nos usos da língua. Verbalizar ações com a ajuda de crianças mais velhas, ou de adultos;
- 3) Aprender a usar a linguagem para discutir eventos passados e futuros;

3.1- Utilizar vocabulário adequado com a ajuda do adulto, principalmente a partir de narrativas sobre fatos que aconteceram na sala de aula, de histórias simples e complexas.

3.2- Uso de marcadores para a temporalidade e de diferentes tempos verbais.

3.3- Memorização de poemas, rimas infantis e jogos de dedo para ampliar o repertório dessas crianças.

3.4- Utilização de marcadores de localização.

4) Familiarizar-se com a escrita francesa (a partir de 4 anos, às vezes, antes).

Segundo a proposta, “a maioria das crianças estão atentas às mensagens que as rodeiam. Elas tentam compreender o funcionamento e, muitas vezes, constroem hipóteses, mesmo imprecisas sobre as mensagens que as rodeiam. A Educação Infantil deve ajudar na apropriação progressiva das formas escritas da linguagem e do princípio alfabético que estruturam a escrita do francês: a representação da língua falada pelos símbolos escritos (grafemas) é essencialmente em nível das unidades distintivas (fonemas) e não no nível daquilo que se entende” (FRANÇA, 2009, p. 5).

De acordo com o documento, esse tipo de trabalho é o foco central do último ano da Educação Infantil, mas deve continuar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.1- Descobrir as principais funções sociais da escrita.

4.2- Familiarização com a escrita a partir da leitura de textos

4.3- Construção de uma cultura literária a partir de leitura de textos, reconto de história, interpretação do texto.

4.4- Consciência sonora a partir de rimas, jogos cantados, canções, poemas, trava-línguas. Identificar a sílaba como uma unidade sonora em diferentes posições nas palavras. A partir dos cinco anos, chamar a atenção das crianças que a língua contém sílabas semelhantes, perceber que palavras rimam. Utilizar jogos que permitam aos alunos encontrarem palavras que rimam, transformar palavras a partir da substituição de sílabas, comparar palavras que diferem por um fonema.

4.5- Atividades de escrita

Atividades de cobrir pontinhos, escrita do próprio nome, uso da escrita em letra maiúscula, mas sempre atentando para o traçado da letra, uso do teclado do computador para identificar as letras, uso da escrita cursiva para as crianças. O documento considera que este último, (...), deve ser oferecido às crianças da educação infantil quando elas já são capazes. A escrita cursiva exige um complexo gesto gráfico devido às sequências específicas de cursos em uma ordem pré-determinada e um único sentido (da esquerda para direita) (...). monitorizar os padrões de que já são capazes.

4.6- Exploração do funcionamento da escrita

Aos 4 anos, a criança deveria compreender que a palavra escrita corresponde à palavra falada e não à pessoa ou objeto que ela representa. A segunda conquista seria a criança

perceber que a escrita é composta por palavras separadas uma das outras. A terceira implica conectar unidades de som a unidades gráficas.

5- Não esquecer os alunos que não têm o francês como língua materna;

6- Avaliação e identificação da aprendizagem;

Confecção de um diário em que sejam anotados os avanços e os regressos dos alunos, a fim de ajudar na mediação do professor.

7- Contato com a língua estrangeira ou regional, a partir de atividades de memorização de frases, canções e rimas; imitação de diferentes ritmos de acompanhamentos de frases ouvidas, jogos sobre os sons da linguagem;

Também sugere habilidades, que devem ser adquiridas no final da Educação Infantil (FRANÇA, 2009). Trataremos, nesta pesquisa, das que envolvem o ensino da linguagem escrita. São elas:

1- Habilidades de comunicação

Ser capaz de:

- Atender às demandas da população adulta (3 ou 4 anos);
- Tomar a iniciativa nas diferentes situações de comunicação;
- Ouvir os outros, esperando sua vez de falar e permanecer em conexão;
- Compreender as instruções da classe;
- Dizer o que você está fazendo, ou o que um amigo está fazendo;

2- habilidades linguísticas da fala

- Recordar um evento que foi experimentado;
- Compreender uma história adaptada a sua idade e manifestar-se reescrevendo suas próprias palavras a narrativa da história;
- Identificar personagens de uma história (caracterização física e moral);
- Contar uma história conhecida com base numa sequência de ilustrações;
- Inventar uma história curta;
- Dizer ou cantar, pelo menos, uma dúzia de rimas de berçário ou execuções de dedos e, pelo menos, uma dúzia de canções e poemas;

3- habilidades – linguagem escrita

3.1- funções da escrita

- Aprender para que serve um painel da cidade, cartazes, jornal, livro, caderno, tela de computador... (isto é, dar exemplos de textos que podem ser encontrados nestes locais);

3.2- familiarização com a linguagem escrita e da literatura

Ser capaz de:

- Ditar um texto para um adulto, controlando a velocidade do fluxo;
- Reformular um trecho lido pelo professor;
- Contar a história de vários personagens fictícios encontrados em álbuns e histórias encontradas em sala de aula;

3.3- descoberta sonora da linguagem

Ser capaz de:

- Cantar sílabas orais;
- Reconhecer uma única sílaba em várias posições (inicial, medial e final);

Produzir assonância ou rima;

3.4- atividades gráfica e escrita

Ser capaz de:

- Escrever seu nome em letras maiúsculas e cursivas;
- Copiar as palavras em letras maiúsculas, cursiva, com ou sem a ajuda do professor;
- Reproduzir um padrão gráfico simples;

3.5- descoberta do princípio alfabético

Ser capaz de:

- Reconhecer o seu nome escrito em letras maiúsculas;
- Conhecer o nome e as letras do alfabeto (FRANÇA, 2009).

Ao analisarmos o documento francês, percebemos que este apresenta objetivos detalhados do que deve ser ensinado na Educação Infantil, na área de língua materna. Também sugere atividades que podem ser desenvolvidas ao longo daquela etapa, formas de acompanhamento dos alunos e, no final de cada área, é sugerido um quadro com os conhecimentos que precisam ser garantidos ao final da Educação Infantil. Esse tipo de proposta de trabalho sistemático se reflete diretamente na aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, é urgente pensarmos em como deve ser o tratamento dado aos direitos de aprendizagem na Educação Infantil. O que queremos que nossas crianças aprendam? É preciso ter metas de aprendizagem detalhadas para cada ano da Educação Infantil? Como devem estar organizadas as turmas de Educação Infantil? Quais profissionais devem atuar nesse nível de ensino? Como deve ser a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?!

Moss (2011), ao abordar a relação entre educação infantil e ensino obrigatório, em países membros da organização para a cooperação e desenvolvimento econômico, revela que as experiências das crianças nas instituições de educação infantil variam bastante. Há casos em que a pré-escola se integra ao sistema escolar, a pré-escola é frequentada pelas crianças por dois ou três anos antes de ingressarem no ensino obrigatório; em outros casos, acontecem em estabelecimentos não escolares (creche, jardim de infância, pré-escola), frequentados pelas crianças aos 12 meses, e algumas vezes, antes. A idade obrigatória para entrada na escola também varia entre os

4 e os 7 anos, mas, na maioria dos países, é aos 6 anos. As diferenças estruturais entre os países analisados são várias e o pesquisador compara como estão organizados os sistemas educacionais na França e na Dinamarca.

No caso da Dinamarca, as crianças entram no sistema de educação infantil por volta dos 2 anos de idade, a idade obrigatória neste país é aos 7 anos. Essas crianças, em sua maioria, vêm de jardins da infância ou de centros para crianças de diversas idades. No primeiro ano escolar, o trabalho é orientado por um conjunto bem pequeno de parâmetros curriculares e, aos 7 anos, as crianças frequentam a escola numa média de 20 horas semanais. Dessas horas, a maioria está destinada aos serviços de educação complementar.

Já as crianças francesas frequentam um único tipo de escola (école maternelle), por volta dos 3 anos de idade, mas a idade obrigatória é aos 6 anos, quando passam para o ensino elementar (école élémentaire) com frequência de 35 horas semanais. O currículo é bastante detalhado nos dois tipos de escola e a passagem da educação infantil para a escola elementar se dá no último ano da educação infantil, pois são consideradas como parte de um mesmo ciclo.

Esses dois sistemas de ensino são distintos, apresentam singularidades, um voltado para aprendizagem e a instrução (Francês) e no outro a educação infantil é considerada como espaço de vida, voltado para o “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a aprender”, “aprender a viver juntos” (Dinamarca). Essas diferenças se refletem na área do currículo e na forma como se concebe a relação entre educação infantil e escola obrigatória (c. f. MOSS, 2011). Diante dessa análise, esse autor aponta quatro tipos de relações possíveis entre educação infantil e ensino obrigatório.

Na primeira, intitulada “preparando as crianças para a escola”, o foco está em preparar as crianças para a cultura escolar, prontidão para escola obrigatória. As crianças precisam estar aptas para as tarefas escolares.

Na segunda, designada como “distanciamento da escola”, há uma defesa de uma abordagem estritamente didática da educação infantil. Educação infantil e escola primária são instituições completamente diferentes. A aprendizagem não deve estar centrada em metas de desempenho, as crianças são os agentes do próprio processo de aprendizagem. O foco está em

oferecer à criança oportunidades de brincar e se expressar, em um ambiente seguro e desafiador.

A terceira, denominada “Preparação da escola para as crianças”, envolve uma mudança da escola tradicional, a fim de atender as crianças. Mudanças a partir de aspectos básicos, como materiais ofertados, número de alunos na sala de aula, modificação das práticas de professores que utilizam métodos improdutivos. Esse tipo de mudança vem sendo discutido na Suécia e na Noruega, principalmente no que concerne à mudança na prática pedagógica. Para isso, há a defesa de transpor algumas atividades utilizadas no jardim da infância para os primeiros anos escolares: a brincadeira, a mediação do professor, a rejeição de medições e classificações, o ensino organizado por temáticas,

A quarta forma de relação, nomeada como “Colaboração entre escola e educação infantil”, é a posição defendida pelo autor. Este afirma a necessidade de encontrar um ponto de convergência entre escola e educação infantil, apesar de cada uma apresentar suas especificidades e assumirem, ao longo da história, perspectivas diferentes. Defende a ideia de que é preciso criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento.

Diante disso, Moss (2011) afirma que é indispensável repensar a relação entre educação infantil e ensino obrigatório, e pensar a educação no sentido amplo em que se garanta à criança exercer sua cidadania.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011) realizaram um estudo de caso com um grupo de crianças da rede municipal de Belo Horizonte, ao longo do ano de 2008 (turma do último ano da Educação Infantil) e no primeiro semestre de 2009 (1º ano do Ensino Fundamental) com o objetivo de examinar o processo de transição destas de um nível para o seguinte..

As pesquisadoras, ao acompanharem a turma, no ano de 2008, identificaram que o dia a dia das crianças estava organizado em torno das brincadeiras, das rodas de conversa. Também observaram um grande interesse das crianças pelos usos e reflexão sobre a escrita. O letramento estava presente tanto nas atividades propostas pela docente, como nas ações das próprias crianças. “A principal autora da sala de aula era a professora, e as crianças foram posicionadas como principais destinatárias da sua escrita” (p.7). As ações das crianças, no que concerne aos usos e às funções da escrita, se

manifestaram ao longo do período analisado de diferentes formas, em que as crianças, sem o comando da professora, praticavam as seguintes ações: comparavam o nome com o do colega, escreviam no diário de campo, escutavam a história, jogavam forca, tentavam escrever o nome com letra cursiva, escreviam em pequenos pedaços de papel (garatujas, rabiscos e letras), tentavam escrever cartas para os colegas e para a professora, tentavam escrever o seu nome e o nome dos colegas. No entanto as pesquisadoras também observaram que os alunos não tiveram oportunidades de pensar, de forma sistemática, sobre o sistema de escrita alfabética, apesar de fazerem perguntas sobre este à professora e à pesquisadora.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011), ao observarem a organização desse mesmo grupo de crianças, no primeiro mês, do 1º ano do Ensino Fundamental, identificaram que a maioria das atividades realizadas era de tarefas xerocadas e que 86% do tempo em que as crianças passavam na escola era destinado às atividades dentro da sala de aula. A forma de organização da escola, da sala de aula e os materiais utilizados eram diferentes dos utilizados na Educação Infantil. Os alunos organizavam-se em filas indianas; as cadeiras, na sala de aula, eram individuais; havia o uso do quadro negro; as atividades eram individuais; as brincadeiras aconteciam no horário do recreio; havia pouco uso de artefatos culturais na sala de aula em relação ao quantitativo destinado aos alunos na Educação Infantil; os alunos que terminavam a atividade deveriam ficar esperando os colegas sentados; o uso individual dos materiais na sala de aula impossibilitava que os alunos fizessem alguma atividade.

Quanto às atividades relativas ao funcionamento do SEA, no primeiro mês de aula, ainda no começo do primeiro ano, observaram a mesma quantidade de atividades voltadas para o treino de habilidades de coordenação motora e discriminação visual. Além disso, houve uma diminuição da variedade de gêneros textuais disponíveis às crianças, em relação ao que tinham constatado na Educação Infantil, e a professora continuou sendo a principal autora da escrita no Ensino Fundamental. As práticas educativas centravam-se no treino grafomotor e na produção de comportamentos considerados adequados.

Dessa maneira, as autoras concluíram que é necessário haver uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Diante das pesquisas apresentadas, fica clara a urgência de repensarmos as práticas na educação infantil e de como deve ser a transição dessas crianças para o Ensino Fundamental. Não podemos negar que as práticas lúdicas, envolvendo o “aprender brincando”, são essenciais para os alunos que estão iniciando o processo de escolarização, bem como alguns recursos utilizados nas turmas de Educação Infantil são imprescindíveis de serem disponibilizados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (mobiliário adequado, disposição de diferentes materiais didáticos - livros, brinquedos, temas que giram em torno de diferentes áreas, rotina estruturada, dentre outros), a fim de que não haja uma ruptura e, com isso, uma falta de articulação entre esses dois níveis de ensino. Da mesma maneira, para que as crianças não vejam a escola como um lugar em que não há espaço para o brincar, para as interações, para a criatividade, dentre outras questões. Também não podemos negar que, mesmo oferecendo tão pouco a essas crianças, tarefas sem sentido, algumas delas conseguem dar uma finalidade ao que está sendo proposto, tornando o momento prazeroso.

Outro aspecto que merece ser discutido, e que foi revelado pela última pesquisa apresentada, é o de que não podemos negar às crianças que estão nos dois últimos anos da Educação Infantil, principalmente, no último ano, uma reflexão sistemática sobre o funcionamento do SEA, pois esses sujeitos já revelam, desde pequenos, interesses em aprender e descobrir como funciona o nosso sistema de escrita. Diante disso, precisamos repensar os direitos de aprendizagens que devem ser garantidos nos dois últimos anos da Educação Infantil, no que concerne ao funcionamento do SEA e às práticas que são adotadas nesse nível de ensino.

A partir do que foi apresentado anteriormente, também é importante pensarmos na relação entre frequência à educação infantil e desempenho no Ensino Fundamental.

1.3 Pesquisas sobre a Relação entre Frequência à Ed. Infantil e Desempenho no Ensino Fundamental

Muitos são os estudos que apontam os impactos da Educação Infantil no Ensino Fundamental, mas pouco ainda se tem investido nesse segmento de ensino. Do mesmo modo, muitas políticas públicas desenvolvidas têm uma concepção eminentemente assistencialista para o atendimento das crianças da Educação Infantil. Em boa parte dos municípios do nosso país, há uma tentativa de se garantirem espaços que atendam às crianças a partir de 4 anos, mas a questão da qualidade e os investimentos nesse segmento de ensino, ainda não são considerados como prioridade, principalmente quando isso envolve o atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Campos et al (2011) abordaram resultados obtidos por um grupo de pesquisas, realizadas na Grã-Bretanha (OSBORN E MILBANK, 1987; BARBARA TIZARD et al., 1988; BRUNER, 1980; BRYANT et al., 1980; GARLAND, WHITE, 1980), Estados Unidos (CLARK, 1988; TRAVERS E GOODSON, 1980; RAMEY, DORVAL E BAKER-WARD, 1980); e na América Latina (POZNER, 1982; FILP et al., 1984; CAMPOS, HADDAD, 1992; ROSSETTI-FERREIRA, 1979; DANTAS, 1979; AZEVEDO, 1985; NEUBAUER et al. 1996), que procuraram avaliar os efeitos da frequência de crianças, de diferentes classes sociais, a programas de educação infantil e os impactos dessa frequência nos anos escolares posteriores. Esses autores acompanharam 13 mil crianças nascidas, no mesmo mês, aos cinco anos e aos dez anos. Os dados evidenciaram que as crianças que frequentaram escolas maternas (nursery schools) apresentaram melhor desempenho em linguagem aos dez anos, e as crianças que frequentaram a pré-escola (hall playgroups) tiveram melhores desempenhos em matemática. Além disso, também concluíram que as crianças mais pobres foram as que mais se beneficiaram com o atendimento desses programas.

Campos et al (2011) também abordaram outro estudo longitudinal, realizado em Buenos Aires, por Pozner (1982). Essa pesquisa acompanhou dois grupos de crianças. O primeiro composto por 515 crianças que haviam frequentado a pré-escola, e o segundo por 739 crianças que só frequentaram o 1º ano (crianças de 6 anos). Os dois grupos foram avaliados no final do 1º ano

e os resultados, novamente, revelaram que as crianças que tinham frequentado a pré-escola obtiveram melhores resultados que as demais.

Campos e colaboradores (2011) também desenvolveram uma pesquisa no ano de 2009, objetivando avaliar o efeito da Educação Infantil em seis capitais brasileiras, analisando o efeito da frequência em escolas com ensinos de qualidades distintas (estudo de qualidade). Do mesmo modo, também procuraram identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do Ensino Fundamental (estudo de impacto), contrastando grupos que tinham e não tinham frequentado a Educação Infantil..

Os estudos de “qualidade” foram desenvolvidos no Rio de Janeiro, Campo Grande, Florianópolis, Teresina, Fortaleza e Belém, em 20 instituições para cada cidade (municipais, privadas e conveniadas); já os estudos de impacto ocorreram apenas em Campo Grande, Florianópolis e Teresina, em 30 instituições municipais para cada cidade. Ao todo, foram avaliadas 102 instituições municipais (69,4%), 23 privadas (15,6%) e 22 privadas conveniadas ao poder público (15%). Do total de escolas pesquisadas, 93 (63,3%) atendiam exclusivamente crianças da Educação Infantil e 54 (36,7%) tinham matriculadas crianças dos outros segmentos de ensino. Em cada instituição, foi sorteada uma turma de creche ou pré-escola e foram aplicados os seguintes procedimentos para avaliar a qualidade dessas instituições: escalas de observação das turmas, entrevistas com as professoras, entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e com os diretores.

Os dados revelaram que as turmas da pré-escola (42%) obtiveram pontuações entre 3 e 5 pontos (numa escala que vai até 10, a média das escolas foi de 3,4) o que corresponde ao nível de qualidade básico, no que concerne ao “espaço mobiliário”, “rotinas de cuidado pessoal”, “linguagem e raciocínio”, “atividades”, “interação”, “estrutura do programa”, “relação entre pais e equipe”.

Para o estudo de impacto, participaram 762 alunos de escolas públicas que tinham sido submetidos à Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado a pré-escola (avaliada no estudo de qualidade) e 157 crianças que não frequentaram a Educação Infantil. Participaram desse estudo 68 escolas de educação infantil.

Os resultados indicaram que o grupo de crianças que frequentou a pré-escola alcançou uma média mais alta na Provinha do que o grupo-controle. Também identificou que os alunos advindos da pré-escola de boa qualidade tiveram melhores resultados que todas as outras crianças. As análises também revelaram que a idade da criança influenciou os resultados obtidos, bem como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o IDEB da escola de Ensino Fundamental.

Campos et al. (2011) concluíram, portanto, que a oportunidade de frequentar instituições de Educação Infantil, que ofereçam um ensino de qualidade, é um fator que aumenta as chances de sucesso na alfabetização das crianças, sobretudo para aquelas provenientes de meios desfavorecidos. Mas registram que a busca de relação entre sucesso no Ensino Fundamental e frequência à Educação Infantil não pode ignorar os outros fatores intra e extraescolares mencionados nos parágrafos anteriores, que não dizem respeito, apenas, ao ensino que ocorre na etapa anterior ao Ensino Fundamental.

No que diz respeito, especificamente, ao ensino de língua praticado com crianças de cinco anos, no âmbito de atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, cremos, assim como Brandão e Leal (2010), que é possível encontrar soluções não polarizadas, que permitam às crianças exercer sua curiosidade e seu direito de avançar na apropriação do SEA.

As autoras apontam três caminhos para o trabalho, envolvendo a linguagem escrita nas turmas de Educação Infantil, como mencionamos na introdução desta tese.

O primeiro é intitulado “A obrigação da Alfabetização”. Segundo as autoras, essa ideia estaria sustentada na defesa de que se não há pré-requisitos para o processo de alfabetização, as crianças poderiam terminar a Educação Infantil dominando algumas “associações grafofônicas”. Além disso, os que defendiam essa prática pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita corresponderia à aquisição de um código de transcrição, no qual bastava às crianças memorizarem as associações som-grafia para estarem alfabetizadas, pautadas em atividades baseadas nos “antigos métodos de alfabetização”.

O segundo é designado pelas autoras “O letramento sem letras”. Nesse caminho, as atividades na educação infantil recairiam sobre a linguagem corporal, musical, gráfica, dentre outras, e não era realizado qualquer trabalho envolvendo a linguagem escrita. A alfabetização para os defensores dessa perspectiva seria tomada como um conteúdo escolar e, segundo as autoras, proibida para as crianças da Educação Infantil.

O terceiro caminho, “ler e escrever com significado na Educação Infantil”, defendido pelas autoras, questiona a defesa de que a criança deve terminar a Educação Infantil alfabetizada, a partir de exercícios repetitivos; e também discordam da defesa de que não se deve envolver as crianças em atividades relacionadas com a linguagem escrita. Estas argumentam que é necessário “falar, sim, na Educação Infantil, sobre escola, ensino, escrita, alfabetização (...)” (p.19). Nessa perspectiva, Brandão e Leal (2010), fundamentando-se nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e na perspectiva sociointeracionista apontam:

“(...) a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância” (p.21).

Assim como as autoras supracitadas, acreditamos que não podemos transferir para a Educação Infantil práticas tradicionais de alfabetização que adotam um modelo engessado de ensino, no qual veem a aprendizagem distanciada de práticas lúdicas e prazerosas. Defendemos a necessidade de as crianças, desde pequenas, envolverem-se em diferentes tipos linguagens, mas não podemos negar às crianças o ensino da linguagem escrita, envolvido em práticas de letramento, pois, desde cedo, já demonstram interesse em compreender como funciona o nosso sistema de escrita.

Diante do exposto, abordaremos as mudanças teóricas referentes ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita e da notação alfabética e suas implicações para a educação infantil.

1.4 Mudanças Teóricas sobre o Ensino e a Aprendizagem da Linguagem Escrita e da Notação Alfabética: Influências sobre a Educação Infantil

1.4.1. A visão de “prontidão para a alfabetização” dominante até o início dos anos 1980

Até as décadas de 1960 e 1970, o eixo das discussões em torno do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na “pré-escola”, enfatizava aspectos “psiconeurológicos”, ligados a processos perceptivos, motores e mnemônicos. Nesse sentido, pregava-se a aplicação de atividades que desenvolvessem a “maturidade para alfabetização”, ou seja, a prontidão para a alfabetização.

É sabido que uma criança de nível de inteligência inadequado não pode pretender alfabetizar-se com a mesma idade cronológica que uma criança possuidora de nível mental normal. Da mesma forma, uma criança de inteligência normal, porém sem uma adequada maturidade e harmoniosa integração das funções específicas, não deve iniciar a alfabetização prematuramente. Cabe aos cursos pré-primários, através de um programa e currículo estruturado e graduado evolutivamente, preparar a criança normal e treiná-la, a fim de que adquira os instrumentos básicos e indispensáveis que constituem a prontidão para a alfabetização (POPPOVIC e MORAES 1966, p.10)

Para alcançar essa “prontidão”, treinavam-se os alunos nas habilidades de memória e perceptivo-motoras na pré-escola. Segundo Poppovic e Moraes (1966), prontidão se definiria da seguinte maneira:

O preparo de uma criança para o início da alfabetização e o processo de aprendizagem pedagógica em geral, dependem de uma complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução das funções específicas. Seus aspectos mais importantes são a linguagem, a percepção, o esquema corporal, a orientação espacial e temporal e a lateralidade (p.2).

Diante disso, acreditava-se que, no ensino da “pré-escola”, feito antes de as crianças iniciarem o processo de alfabetização, era necessária a aplicação de uma série de exercícios sistemáticos com o objetivo de desenvolver aptidões e atitudes ligadas à aquisição da linguagem escrita (c.f POPPOVIC e MORAES, 1966). Para isso, as autoras elaboraram um Programa de desenvolvimento de funções específicas, que deveriam ser desenvolvidas antes do início do processo de alfabetização.

Poppovic e Moraes (1966) defenderam uma série de exercícios que consideravam pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. Eles envolviam os sentidos (vista, olfato, paladar, audição e tato), “funções específicas” (orientação temporal e espacial e esquema corporal) e o grafismo (exercícios de linhas, exercícios de formas gráficas, fixação de letras confundíveis, fixação de tamanhos

diferentes). A partir do treinamento e da verificação, as crianças eram diagnosticadas como aptas ou não a iniciar a alfabetização. O trabalho com a leitura e a escrita era negado e as crianças da educação infantil eram estimuladas a desenvolver habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, dentre outras, a fim de obter êxito nos testes propostos.

Nesse processo de avaliação, testes de prontidão como o “ABC” de Lourenço Filho, eram apresentados como uma fórmula simples e de fácil aplicação, com o fim de diagnosticar e prognosticar as crianças como “maduras” ou “imaturas” (cf. MORTATTI, 2000).

No entanto, apesar da aplicação dos testes e da homogeneização das classes por níveis maturacionais, o fracasso escolar ainda estava presente nas avaliações nacionais. Questionando a validade dos testes de prontidão, Corrêa e Santos (1986) analisaram um grupo de crianças, a fim de identificar se as habilidades avaliadas por esses testes, realmente, eram constatadas em crianças alfabetizadas. Os resultados apontaram que todas as crianças da amostra apresentaram-se “imaturas” em, pelo menos, três das características maturativas consideradas necessárias à alfabetização. Conseqüentemente, algo de muito questionável repousava sobre os pressupostos daquele teste de prontidão.

Diante do cenário apresentado anteriormente, percebemos que não se levava em consideração o contato das crianças com a leitura e a escrita na Educação Infantil.. A pré-escola estava isolada do aprendizado da língua escrita (c.f. BRANDÃO E LEAL, 2010). Bastava ao aluno alcançar o domínio de habilidades motoras, visuais, auditivas, espaciais, dentre outras, para se alfabetizar. Do mesmo modo, não havia qualquer preocupação em compreender como as crianças construía o seu conhecimento em relação à linguagem escrita e à notação alfabética. A educação infantil estava isolada de qualquer contato com a língua escrita (c.f. FERREIRO, 1993). Como assinala essa autora,

O que deveria ser feito para ajudar a escola primária seria contribuir para o ‘amadurecimento’ dessas habilidades prévias que, segundo parece, ‘maturam’ em contextos alheios à língua escrita (discriminar entre formas arbitrárias que não são letra: distinguir direita/esquerda e em cima/embaixo em contextos que não envolvem letras (...)) (FERREIRO, 1993, p.65)

A aprendizagem da leitura e da escrita era concebida dentro da sala de aula como ensino de um código, ou seja, “não se considerava que a escrita alfabética consistia num sistema com propriedades que o aluno precisaria compreender” (MORAIS, 2005b, p.39). Nessa perspectiva, vivia-se a disputa entre diferentes métodos de alfabetização, desenvolvidos a fim de resolver os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita.

1.4.2. Revendo os preceitos dos tradicionais métodos de alfabetização e sua concepção associacionista de ensino e aprendizagem Você ora escreve todas as palavras em negrito com iniciais minúsculas, ora escreve com maiúsculas as letras iniciais das palavras. Uniformizar é preciso.

Galvão e Leal (2005) definem que (...) “o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita” (p.17).

Ao longo dos séculos, os métodos criados foram divididos em dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos partem de elementos menores que a palavra: letras, sílabas ou fonemas, considerados como “unidades simples”, para, depois, levar à leitura de palavras, frases e textos, isto é, unidades inteiras e significativas. “Acreditava-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico” (GALVÃO & LEAL, 2005, p.18). No grupo dos métodos sintéticos, podemos localizar três tipos principais: “alfabético”, “silábico” e “fônico”.

O método alfabético, segundo Araújo (1968), foi usado já na Grécia antiga e em Roma, já no ano 68 A.C. A criança era levada a combinar as letras, repetindo-as exaustivamente. Primeiro o sujeito decorava o nome das letras, pela técnica da soletração, depois as combinava em sílabas, que também deveriam ser memorizadas uma a uma e, só posteriormente, formava palavras.

Já no método silábico, os alunos são incentivados a memorizar “padrões silábicos”, partindo de uma visão adultocêntrica, do “mais simples” (vogais, encontros vocálicos, sílabas formadas por consoante e vogal), para, depois, serem apresentados os “padrões mais complexos” (dígrafos, encontros consonantais). Depois de memorizadas as sílabas, os alunos partiam para a formação de palavras, porém estas

só eram compostas por sílabas que já haviam sido ensinadas anteriormente. Em seguida, eram apresentados textos estruturados com frases soltas e desconexas, com palavras que já tinham sido treinadas previamente (GALVÃO E LEAL, 2005).

Outro método sintético é o fônico, cuja retomada encontra defensores, atualmente, no Brasil e em outros países. Este é baseado no som das letras.

Basicamente, trata-se de fazer pronunciar as letras, aprendidas uma de cada vez, de acordo com seu valor fônico, como se pronunciam enquanto unidades das palavras. Desta forma, o método fônico possuiria a vantagem de não criar interferências entre o conhecimento dos nomes das letras e o conhecimento do som correspondente. Apesar do avanço apresentado pelo método fônico em relação ao método alfabético, não são eliminados os problemas dos mecanismos e repetitividade da aprendizagem, obrigando a criança a estar longe por um longo período de tempo dos significados das palavras e dos textos, verdadeiro objetivo da aprendizagem da leitura (ROAZZI, LEAL & CARVALHO 1996, p. 8).

Nesse sentido, fica claro que o método fônico dá mais ênfase ao reconhecimento do fonema que à compreensão do texto, além de desconsiderar o processo evolutivo desenvolvido pela criança até apropriar-se do SEA. Interpretam a aquisição da escrita como mero domínio de um código de transposição de grafemas e fonemas.

Resumindo, podemos perceber que todos os métodos sintéticos não estão preocupados com a funcionalidade da linguagem. Como abordam Ferreiro e Teberosky (1979), ao criticar aqueles métodos:

A aprendizagem da leitura e da escrita é (*vista como*) uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de conceber a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som (p.22).

Os métodos analíticos, na década de 1890, segundo Mortatti (2000), foram considerados como “revolucionários”, “mais modernos” ou “modernos”, pois foram propostos com o objetivo de combater os métodos sintéticos e se propunham partir de unidades significativas da linguagem. Sendo assim, tinham como pressuposto partir das unidades maiores – palavras, frases ou textos –, para depois segmentá-las em unidades menores.

Segundo Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 9), nos métodos analíticos:

A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica.

Esses métodos podem ser divididos em três tipos: “palavração”, “sentenciação” e “global”.

No processo de “palavração”, a criança memoriza uma série de palavras e depois se ensina a formar orações e textos. Araújo (1968) apresenta um exemplo, no qual a professora, para motivar a leitura do texto “A história dos três ursos na floresta”, faria o ensino prévio de memorização de algumas palavras (*ursos, sopa, mesa, prato, cama, casinha, mato, estava*) e depois com uma frase (*A sopa estava no prato*).

No método de “sentenciação”, o professor coloca uma frase no quadro e, em seguida, essa frase será decomposta em palavras, que serão memorizadas pelas crianças. Quando o sujeito já conseguir “reconhecer” todas as palavras, então ocorrerá o ensino das sílabas desses vocábulos (ARAÚJO, 1968).

O método “global”, também conhecido como das “historietas” ou “dos contos”, se caracterizava pela apresentação, aos alunos, de textos pequenos, os quais seriam decorados, para, em seguida, serem divididos em unidades menores: orações, palavras e sílabas (ARAÚJO, 1968).

Com base nos métodos, durante séculos, diversas cartilhas foram produzidas e utilizadas, a fim de sistematizar o ensino e garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, ancorada nas habilidades de memorização e repetição (MORTATTI, 2000).

Dessa forma, percebemos que, ao longo da nossa história, muitos métodos foram desenvolvidos, a fim de resolver o problema de crianças, jovens e adultos que saíam da escola sem saber ler e escrever. Nesse sentido, como já dito, as discussões em torno do processo de aprendizagem da leitura e da escrita pressupunham que as crianças que saíam da escola sem saber ler e escrever eram portadoras de algum déficit mental ou, ainda, não estariam “prontas” para a alfabetização. Para alcançar a

“prontidão”, treinavam-se os alunos nas habilidades de memória e perceptivo-motoras, apontadas na seção anterior.

Vale lembrar, porém, que, apesar de terem aparecido diferentes métodos ao longo da história, as mudanças propostas se referiram apenas às unidades a serem ensinadas em sala (letra, sílaba, fonema, palavra, texto). Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, todos os métodos estavam pautados na concepção associacionista, na qual o indivíduo aprenderia através da cópia, da repetição e da memorização de unidades (fonemas, sílabas, palavras ou frases soltas), num processo cumulativo. Haveria sempre um controle e padronização da aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, mesmo nos métodos globais, a criança era privada de conviver com práticas de leitura e produção de textos reais, que circulam na sociedade.

De acordo com Albuquerque e Morais (2006), os alunos eram avaliados nas suas habilidades “psiconeurológicas” e “perceptivo-motoras” e só entraria na alfabetização quem passasse pelos testes de “prontidão”.

A prática escolar de alfabetização predominante na época permitia aos alunos lerem apenas o que o (a) professor (a) ensinara. Considerava-se que os alunos entravam na escola sem nada saber e aprenderiam todos igualmente, seguindo a sequência determinada no método utilizado pelo professor (ALBUQUERQUE & MORAIS, 2006, p.132).

Evidencia-se, portanto, que o ensino pautado nos antigos métodos não procurava compreender como o sujeito pensa, quais processos o levam a conhecer as propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2005b). Tampouco se levava em consideração os conhecimentos extraescolares construídos pelo sujeito sobre os usos e as funções da escrita, ou seja, as práticas sociais nas quais os sujeitos estavam inseridos. A criança era idealizada como uma “tábula rasa”, na qual o adulto iria “introduzir” os conhecimentos sobre a leitura e a escrita. O fácil e o difícil eram concebidos na perspectiva do adulto, não se pensava no sujeito como construtor, mas como espectador e receptor do conhecimento. Assim, bastaria ao aprendiz ter domínio sobre os aspectos gráficos e perceptivos, já que os aspectos conceituais seriam “transmitidos” prontos pelo professor. Como aponta Morais (2005b),

(...) julgávamos que, para aprender a escrever, era preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível e decorar os sons a que elas se referiam. Tudo era concebido como se não houvesse um cérebro mediando o que

a mão traçava e o que a boca pronunciava. Mais que isso, não se considerava que a escrita alfabética consistia num sistema com propriedades que o aluno precisa compreender (p.39).

Contudo, como observa esse autor, apesar de a escola (que usa os métodos de base empirista), a todo o momento, fazer com que as crianças memorizem unidades (fonemas, sílabas, palavras, textos), sem nenhuma reflexão, “...os alfabetizando pensam. Estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona” (MORAIS, 2005b, p.41).

As crianças que ingressavam na alfabetização, “...já tendo compreendido como o sistema de escrita funciona (por terem dado o estalo), precisavam fingir que não sabiam ler e escrever, para não serem repreendidos pela professora” (ALBUQUERQUE & MORAIS, 2006, p.132). Por outro lado, para os alunos que tinham dificuldade de compreender o SEA, não se pensava em atividades diferenciadas. Estes teriam que superar as dificuldades através da repetição e memorização (cf. ALBUQUERQUE & MORAIS 2006).

Nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1960, as avaliações nacionais do desempenho das redes públicas mostravam que o analfabetismo continuava atingindo patamares elevados. Além disso, uma grande parcela dos alunos estava ficando retida na 1ª série (MORTATTI, 2000). O fracasso escolar foi tomado como um problema que precisava ser solucionado e passou a estar relacionado à prática de ensino. Nesse contexto, questões foram levantadas sobre a eficácia da utilização dos métodos sintéticos ou analíticos, que não garantiam êxito da aprendizagem da leitura e do sistema de escrita.

As reflexões acima mencionadas foram potencializadas quando alguns estudiosos do processo de alfabetização abandonaram a concepção simplista e tradicional de base associacionista para a aprendizagem da escrita. Em lugar de entendê-la como o domínio de um código, tornou-se progressivamente hegemônica a concepção que a compreende como a aprendizagem de um sistema notacional, postulando-se que o sujeito precisa compreender como funciona (o sistema notacional) e cujo processo cognitivo envolve muito mais que repetição e memorização, constituindo uma tarefa complexa e conceitual (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1979).

Ao lado dessa vertente teórica, que passou a ser identificada, em nosso país, como a (teoria da) “Psicogênese da Escrita”, assistimos, nas últimas três décadas, à contribuição de outras perspectivas de estudiosos da linguagem. Os diversos estudos sobre letramento(s) e as muitas investigações sobre o papel da consciência fonológica na alfabetização também trouxeram novas explicações sobre como as crianças se apropriam da escrita alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos. Trataremos dessas novas concepções nas seções seguintes.

1.4.3 Conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita

Vigotski (1984), ao tratar sobre a linguagem escrita, já apontava que o ensino da escrita se resumia, muitas vezes, à aprendizagem das letras do alfabeto e da formação de palavras, ou seja, aos aspectos mecânicos da escrita e se deixava de lado a linguagem escrita como tal, ou seja, a concepção de que a escrita é um “sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p.126).

Nesse sentido, a escola tornaria a aprendizagem da escrita significativa às crianças, ao não levá-las a pensar sobre a linguagem em diferentes situações sociais. O aprendizado escolar da linguagem escrita pela criança não acontece na interação desta com o objeto de conhecimento, nesse caso, a linguagem escrita. As crianças passam boa parte do tempo na escola, aprendendo uma técnica, uma habilidade motora, o que não possibilita a vivência de atividades que lhes permitiriam pensar sobre os usos e as funções da escrita na escola.

Vigotsky (1984) fazia uma analogia entre a aprendizagem da linguagem escrita como técnica e o tocar piano, onde o sujeito pode aprender todas as notas musicais, saber quais teclas utilizar, mas não se envolver com a essência da música.

Diante disso, esse autor já propunha que o ensino da escrita deveria começar na pré-escola, pois as crianças, desde cedo compreendem a função simbólica da escrita. A escrita deveria ser encarada como uma atividade cultural complexa, e não como habilidade motora. Segundo ele, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. (...). A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (1984, p.143). As crianças precisam estar envolvidas em atividades em que as motivem a ler e escrever

Luria (1988) aponta que os conhecimentos das crianças sobre a escrita acontecem muito antes de as crianças entrarem na escola, e que, na maioria das vezes, não são valorizados quando os alunos ingressam no período escolar.

Em uma pesquisa experimental, esse autor (LURIA, 1988) solicitou a um grupo de crianças que não sabiam ler e escrever a tarefa de relembrar frases que foram apresentadas pelo pesquisador. A quantidade de sentenças sugeridas às crianças era enorme, o que impossibilitava a memorização. Diante disso, o pesquisador entregava um pedaço de papel e solicitava às crianças que escrevessem as palavras apresentadas. Algumas crianças insistiam dizendo que não sabiam escrever, e os pesquisadores procuraram mostrar a elas que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar de algo, e sugeriam que inventassem alguma coisa e escrevessem o que seria ditado. Algumas crianças, principalmente as de 4 e 5 anos, notavam no papel, utilizando rabiscos, a fim de simplesmente imitar a escrita do adulto, já outras crianças, principalmente as de 6 e 7 anos procuravam criar signos que as ajudavam a memorizar as sentenças propostas.

Sabemos que a capacidade notacional, a necessidade de registrar para memorizar, comunicar-se com os outros é algo social, específico do ser humano (KARMILLOFF-SMITH, 1992) e é desenvolvido pelo contato do indivíduo nas diferentes situações sociais.

Moreira (1988) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar os conhecimentos específicos das crianças sobre os usos da escrita, a partir do que revelavam saber sobre portadores de textos. Para isso, foram realizadas entrevistas, a partir do método piagetiano, com 16 crianças. A autora categorizou os grupos de crianças da seguinte forma: crianças de famílias de baixa renda que frequentavam o Jardim (JCB) e que frequentavam a 2ª série (2CB), crianças de família de classe média que frequentavam o Jardim (JCM) e as que frequentavam a 2ª série (2CM).

Nas entrevistas, as crianças foram solicitadas, individualmente, a identificar determinados portadores de textos, a indicar as pistas utilizadas em sua identificação, a especificar a função daqueles textos e a dizer os conteúdos. Os portadores foram escolhidos a partir da representatividade em diferentes esferas sociais, relacionadas: ao lar (rótulo de leite em pó, instrução de jogo); à igreja (folheto de orações); à escola (mapa e dicionário); ao hospital ou à farmácia (bula, caixa de remédio, receita médica); ou a partir de seus usos em diferentes atividades de leitura e de escrita (revista em

quadrinhos, jornais, revista informativa, livro de história, carta, telegrama). Junto aos vinte portadores, foram acrescentados outros que apresentavam semelhanças formais com os primeiros, a fim de impedir-se o acerto por exclusão. Inicialmente pediam à criança que identificasse o portador, a partir da seguinte questão: queria que você me desse um 'mapa'. Caso os alunos identificassem corretamente o objeto, a pesquisadora seguia com outros questionamentos: *como você sabe que isso é um mapa? Como descobriu que é um mapa? (a fim de identificar as pistas formais); Para que serve o mapa? Para que a gente usa o mapa? (a fim de identificar os conhecimentos sobre a função); O que você acha que está escrito no mapa (a fim de identificar os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo).*

Os resultados revelaram que: 1) os alunos iniciavam seu processo de escolarização com conhecimentos sobre a escrita, mas a escola parecia não valorizar os portadores utilizados no dia a dia das crianças fora da escola; 2) os conhecimentos sobre os portadores de texto eram distintos, tanto em relação aos alunos do jardim e da 2ª série da classe média, como entre os alunos da 2ª série das duas classes sociais; 3) as crianças da classe média, de 2ª. série, utilizavam mais a leitura para identificar os portadores, do que seus pares de classe baixa, apesar de todas estarem alfabetizadas; 4) no interior de cada classe sócio-econômica, dois anos de escolaridade pareciam provocar diferenças no desenvolvimento dos conhecimentos sobre os portadores de texto, mas as crianças da classe baixa, após dois anos de escolaridade, estavam com o mesmo nível de conhecimento das crianças da classe média, ao concluir o jardim de infância; 5) as atividades escolares, ao enfatizarem a decodificação da informação, menosprezavam os conhecimentos sobre a escrita, o que pouco contribuía para que as crianças da classe baixa tivessem acesso aos usos e às funções da escrita, bem como para que as crianças da classe média ampliassem seus conhecimentos sobre a escrita; 6) as atividades escolares iniciais pareciam contribuir para a deformação das expectativas das crianças, em relação à linguagem escrita, dos vários portadores, como por exemplo, ao observar uma revista informativa, atribuíam como função a "pesquisa de letras do alfabeto" (reproduzindo, provavelmente, certas tarefas escolares). Nesse sentido, essa pesquisa evidencia que o maior ou menor contato das crianças com diferentes 'portadores de textos' poderá levá-las a identificarem portador, finalidade, conteúdo, função, características.

No entanto algumas limitações na pesquisa são evidenciadas: há certa confusão entre suporte e gênero, bem como na entrevista clínica, algumas vezes, o

entrevistador apresentava algumas pistas sobre o suporte e gênero. Ademais, a amostragem era pequena para fazermos generalizações (cf. MOREIRA, 1988).

Outro estudo brasileiro que aborda os conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita foi desenvolvido por Rego (1988), que procurou investigar a construção e descoberta da língua escrita por uma criança, no período dos 4 aos 7 anos de idade. Os dados foram obtidos através de observações, gravações e anotações em diário. Os resultados revelaram que a criança, muito antes de saber ler, demonstrou conhecer o conteúdo e a linguagem própria de alguns gêneros escritos, em função das suas experiências com a leitura e a escrita. Do mesmo modo, aos 5 anos, mesmo sem saber ler e escrever, era capaz de recontar uma história lida e, posteriormente, inventar a sua história, mantendo uma unidade de sentido e evitando a repetição excessiva de elementos coesivos.

A preocupação em fazer correspondências grafofônicas não surgiu no momento da criação das histórias, mas nas atividades envolvendo a leitura e escrita de nomes. Nesse sentido, ao ingressar na turma de “alfabetização”, a criança já havia feito uma série de descobertas sobre a língua escrita, que a auxiliaram no processo de aquisição desse conhecimento. Ela já tinha noção dos propósitos da escrita, que lemos e escrevemos com diferentes finalidades; era capaz de descontextualizar a linguagem e de produzir narrativas compatíveis com os estilos escritos de linguagem e já havia feito progressos quanto à reflexão metalinguística.

Brandão (1994) também investigou as relações entre produção e compreensão de histórias em crianças. Foram avaliadas 60 crianças com idades de 4, 6 e 8 anos. Os sujeitos dessa pesquisa foram submetidos a duas tarefas: produção oral de história a partir do tema “uma flor que vivia triste no jardim”; compreensão de uma história ouvida sobre o mesmo tema da atividade da tarefa anterior. Essa tarefa incluiu três itens: reprodução de uma história ouvida, fornecimento de um título para história e respostas a perguntas sobre a história.

Os resultados indicaram um progresso significativo com o avanço da idade, em relação ao desempenho nas tarefas. Aos 4 anos, 40% das crianças se negaram a produzir uma história ou apresentaram produções com enunciados desconectados, entretanto 25% das crianças apresentaram uma sequência temporal de eventos, onde a flor era o personagem principal. Além disso, 20% das crianças apresentaram uma estrutura causal, bem como 15%

narraram uma história com um episódio simples. Desse modo, as crianças, aos 4 anos, na tarefa 1, tiveram mais facilidade que na tarefa 2. Para as crianças de 6 e 8 anos, observou-se o contrário, as crianças apresentaram maior facilidade na tarefa de compreensão de história. O que levou a autora a concluir que a compreensão e produção mostraram-se como habilidades distintas.

Do mesmo modo, a autora (BRANDÃO, 1994) também concluiu que a proposição de um tema na tarefa de produção oral facilitou a constituição do texto pela criança; o tipo de tema escolhido favoreceu a produção de história com uma estrutura episódica; a utilização de expressões convencionais típicas de histórias não constituiu um aspecto determinante para as produções mais elaboradas; os desempenhos nos três itens avaliados na atividade de compreensão mostraram-se interligados em todos os grupos de idade investigados.

Nesse sentido, esse estudo aponta que as crianças desde pequenas têm conhecimentos sobre a linguagem escrita, bem como são capazes de produzir e compreender oralmente histórias fictícias.

Albuquerque e Spinillo (1997) também desenvolveram um estudo, no Brasil, investigando os conhecimentos metatextuais de crianças de 5, 7 e 9 anos, alunos de uma escola particular, sobre os gêneros história, carta e notícia. Para isso, duas tarefas foram realizadas: na primeira, a criança era solicitada a produzir oralmente uma história, uma carta e uma notícia; na segunda, a identificar se o gênero lido pelo pesquisador era uma história, carta ou notícia. A análise da primeira tarefa foi realizada a partir de categorias estabelecidas pelas pesquisadoras, considerando os elementos que caracterizavam os gêneros pesquisados; e os julgamentos da tarefa 2 foram analisados, considerando-se o número de acertos e os critérios adotados na identificação. As produções e os critérios utilizados variavam em função da idade e do gênero.

Os dados revelaram que, na produção de história, a maioria dos textos produzidos pelas crianças de 5 anos caracterizavam-se por ser “não história”, ou seja, apresentavam sequências de ações, frases ou se limitavam à parte inicial. Já as crianças de 7 e 9 anos conseguiram elaborar uma história com começo, meio e fim. Na produção de cartas, pareceu existir uma progressão

entre as idades. Para as crianças de 5 anos não houve uma preocupação com as características estruturais e linguísticas, e o que formularam se caracterizou, na maioria das situações, com uma mensagem afetiva; ao contrário, as crianças mais velhas conseguiram, em sua maioria, produzir uma carta completa. Quanto ao gênero notícia, metade das crianças de 5 anos não apresentaram, em seus textos, um conteúdo preciso, mas consideraram o conteúdo típico de uma notícia. Já aos 7 anos e 9 anos, boa parte dos sujeitos, considerou o conteúdo típico de uma notícia. Ao estabelecer relações entre os textos, as pesquisadoras não observaram diferenças significativas entre as crianças de 5 anos, nos três gêneros propostos.

Já com relação à identificação dos gêneros, o estudo constatou que as crianças de 5 anos ora não conseguiam identificar o gênero apresentado, ora identificavam os textos com justificativas indefinidas. Já as crianças de 7 e 9 anos identificavam os gêneros baseadas no conteúdo, função ou na forma linguística.

As autoras concluíram que, comparando as habilidades de produção e as metalinguísticas de identificação, notou-se que ambas variaram não apenas quanto à idade, mas quanto ao gênero. Além disso, as habilidades metalinguísticas pareciam estar associadas às oportunidades sociais de interação e usos desses gêneros textuais.

Fontes e Cardoso-Martins (2004) investigaram o impacto de um programa de leitura de histórias sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças em idade pré-escolar. Para isso, foram sujeitos da pesquisa 38 crianças, entre 5 e 6 anos, de baixo nível sócio-econômico, do município de Viçosa, Minas Gerais. Formou-se um grupo experimental e um grupo controle, e as crianças foram emparelhadas em relação às seguintes variáveis: sexo, idade, renda familiar, creche frequentada, tempo de frequência na creche e desempenho no teste de inteligência de Raven. Vinte e um pares de crianças foram formados em sete das 12 creches. Para cada par, uma criança foi designada, por meio de sorteio, para o grupo experimental e outra para o grupo controle. Os testes a que as crianças foram submetidas avaliavam: conhecimento dos nomes das letras, conhecimento dos sons das letras, conhecimento da escrita, leitura de palavras, vocabulário, compreensão de história.

As crianças do grupo experimental foram submetidas a um programa de treinamento, com duração de 4 meses, que consistiu na leitura e discussão de 16 livros de literatura infantil. Para isso, foram abordadas questões a serem discutidas com as crianças antes, durante e após a leitura. No pós-testes, foram aplicados os testes de vocabulário e de compreensão de história. Além disso, também foram realizadas entrevistas com os pais, a fim de coletar dados relativos a sua experiência com a linguagem escrita fora da creche.

Os dados de Fontes e Cardoso-Martins (2004) demonstraram que os dois grupos do estudo apresentaram o mesmo desempenho nas atividades aplicadas no pré-teste; o grupo experimental apresentou desempenho superior em relação ao grupo controle na compreensão de história I ($p=0,004$) e vocabulário expressivo ($p=0,015$); não ocorreu diferença significativa entre os grupos em relação ao ganhos referentes ao conhecimento dos nomes e sons das letras e conhecimento da escrita ($p>0,10$); em relação à compreensão de história II e o teste de vocabulário receptivo, também, o grupo experimental se sobressaiu ($p< 0,05$); Em relação às medidas de leitura e escrita, não foi encontrada diferença significativa entre os subgrupos; ocorreu diferença significativa quanto à compreensão da história I, favorecendo os subgrupos experimentais. E houve uma diferença marginalmente significativa no que se refere à compreensão da história II; a diferença para os ganhos com relação ao vocabulário expressivo não foi significativa entre os dois subgrupos, apesar de favorecer a maioria dos subgrupos experimentais; já em relação ao vocabulário receptivo, houve variações marcantes, favorecendo, mais uma vez, os sujeitos experimentais.

Nesse sentido, os resultados desse estudo sugerem que a leitura interativa de histórias para crianças em idade pré-escolar pode causar um impacto, unicamente, nas habilidades da linguagem oral. As autoras, dessa forma, partem da concepção de que a aprendizagem da leitura e escrita estaria estritamente ligada ao conhecimento dos sons e nomes das letras. Parecem desconsiderar, portanto, que o ouvir e dialogar a partir de histórias pode viabilizar a elaboração de hipóteses sobre o ato de ler e escrever, incluindo o objeto de conhecimento “a escrita”.

Também identificamos algumas limitações nesse estudo: a) a ausência de um programa de intervenção alternativo para o grupo controle, de modo a

não se trabalhar com grupos controle sobre os quais não se sabe o que ocorreu; b) o pequeno grupo de crianças que participaram das sessões de leitura, já que os subgrupos variavam de 2 a 3 crianças, o que se distancia muito das situações de salas de aula normais; c) a presença de uma pesquisadora experiente conduzindo as situações de leitura – e não uma docente normal – poderia ter influenciado nos resultados;

É importante, também, abordar estudos desenvolvidos fora do país, que procuram investigar os conhecimentos das crianças sobre a linguagem escrita, ou estudos que abordam a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros na sala de aula.

Palincsar e Duke (2004) descreveram cinco programas de pesquisas conduzidas por pesquisadores do CIERA, que investigaram os conhecimentos sobre o papel do texto e da interação leitor-texto no desenvolvimento e avanço das crianças pequenas. Baseadas em estudos prévios, as autoras partiram de duas questões iniciais: 1) crianças aprendem a usar e valorizar várias características textuais quando utilizam a leitura em práticas cotidianas? 2) os textos podem ajudar a melhorar/ampliar o aprendizado dos conteúdos da leitura, mesmo entre crianças pequenas? No nosso trabalho, abordaremos alguns estudos apontados pelas autoras.

O primeiro estudo abordado pelas autoras foi o de Menon e Hilbert (1999), que analisaram coleções de literatura de três programas frequentemente adotados na Califórnia com as crianças da educação infantil, a fim de investigar como eram propostas as atividades envolvendo o ensino da leitura. Para isso, caracterizaram os programas em três categorias: LC (literatura), PC (Phonics) e LP (literatura e Phonics), a partir de três critérios: contextualização, acessibilidade e generalização. Também dividiram os programas em 5 segmentos, cada um a ser estudado em diversos períodos do ano escolar. O estudo constatou que todos os programas não enfatizavam a leitura pelo aluno, apenas pelo professor; as crianças eram incentivadas de forma aleatória a pensar sobre palavras multissilábicas, sem haver um trabalho para que as crianças aprendessem a lê-las. Nesse sentido, as autoras destacam que há necessidade de observar como esses programas de leitura são construídos; priorizar textos que tenham palavras familiares às crianças; implementar e adquirir estratégias de estudo de palavras.

Duke (2000) procurou examinar se os tipos de textos para os quais as crianças são expostas afetaria sua habilidade de ler e escrever aqueles textos, mas não a sua leitura global e aquisição da escrita. Esse estudo foi realizado com crianças da educação infantil expostas, num primeiro nível, a textos informativos. Para isso, foram realizadas visitas a 20 salas de aula de crianças dessa etapa, em dez distritos de baixa renda e 10 classes privilegiadas, quatro vezes ao longo do ano. Em cada visita, a pesquisadora esteve atenta aos seguintes aspectos: o tipo de texto impresso nas paredes das salas de aula e em outras superfícies; livros e outros materiais da biblioteca; espaços de leitura dispostos na sala de aula e outras atividades que envolviam a impressão. Os resultados revelaram poucos textos do tipo informativo na sala de aula e havia pouco investimento do tempo escolar voltado para esse tipo de texto. Além disso, as salas de aula da periferia do município investigado tinham em média menos textos informativos nos seus ambientes e em atividades, se comparadas às salas que atendiam à classe alta.

Em uma segunda etapa desse estudo, Duke e colaboradores (2002) analisaram pesquisas que abordavam uso dos textos informativos com crianças. Os pesquisadores observaram que havia, conforme, as pesquisas, uma escassez de textos informativos nas salas de aula do Ensino Fundamental (e, em alguns casos, em todo o Ensino Elementar). Não encontraram nenhuma pesquisa para justificar a não atenção dada a esses textos nas séries iniciais; ao contrário, as pesquisas mostraram um número de estudos sugerindo que as crianças se beneficiavam da interação precoce com esses textos.

Em uma terceira fase desse mesmo estudo, Duke e colaboradores (2002), examinaram o que acontecia com as crianças que são expostas a um grande repertório de gêneros. Foram acompanhadas 30 turmas de 1º ano (6 anos) de 30 escolas do ensino fundamental, em 6 distritos de baixa renda. Os sujeitos da pesquisa foram distribuídos em três grupos: grupo experimental, cujos professores foram solicitados a diversificar os tipos de textos usados nas atividades (textos informativos, narrativos e de outras tipologias); grupos-controle, cujos professores recebiam algum suporte para material de leitura na sala de aula, mas não havia nenhuma especificação para diversificar os gêneros; no terceiro grupo, os professores não foram solicitados a operar com os materiais usados na sala de qualquer modo. Os resultados revelaram que,

no final do 1º ano, o grupo experimental, quando comparado ao grupo-controle, apresentou maior habilidade na leitura e na escrita de textos informativos e que essas diferenças se mantiveram até o segundo ano. Apesar das limitações desse estudo, os autores realçam a importância da inclusão dos textos informativos nas salas de educação infantil.

Outro estudo apresentado pelas autoras foi o de Purcell-Gates e Duke (2001), que procuraram investigar se ensinar as crianças sobre o propósito e características dos textos informativos e procedimentais facilitaria a leitura e escrita desses textos. Para isso, eles escolheram 16 turmas a partir de duas condições: imersão de textos autênticos para leitura e escrita de textos em ciências; explicitação das características da linguagem dos textos informativos e procedimentais. Os resultados indicaram que os professores, no grupo autêntico, tinham um ensino mais explícito. Entretanto esse ensino não levava a um maior desenvolvimento da habilidade de leitura de textos informativos e procedimentais e teve um pequeno efeito na habilidade de escrever esses textos.

Os estudos apresentados acima evidenciam que as crianças pequenas têm conhecimentos sobre a linguagem escrita, bem como também apontam que os materiais disponibilizados em sala, as práticas das professoras e o nível de instrução dos pais influenciam no envolvimento dessas crianças com a linguagem escrita. Nesse sentido, no tópico seguinte, abordaremos o conceito de letramento e a sua relação com a aprendizagem da língua escrita e de sua notação.

1.5 Letramento e Aprendizagem sobre a Língua Escrita e sua Notação

Ainda na década de 1980, em nosso país, as preocupações acerca do ensino da leitura e da escrita começaram a voltar-se para um novo conceito, o de “letramento”. Como observa Soares (1998), foi a partir da Primeira Guerra Mundial que se constatou que soldados americanos, que possuíam elevado grau de escolarização, apresentavam muitas dificuldades para ler e utilizar textos instrucionais nos quartéis.

Nesse sentido, vários estudos e pesquisas acadêmicas, no Brasil, como os de Kato (1986), Tfouni (1988 e 1995), Kleiman (1995) e Soares (1998 e 2002) elaboraram formulações sobre o que venha a ser letramento.

Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (1986, p.7) na introdução do seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística:

(...) a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas da sociedade que prestigia esse tipo de comunicação (p.7).

Kleiman (1995) assume a definição de Scribner e Cole (1981),

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática, de fato, dominante, que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (p.19).

Essa autora também discute duas abordagens sobre letramento centradas no “modelo autônomo” e no “modelo ideológico”, tal definido por Brian Street. O primeiro concebe a escrita como um produto completo, que não se vincula ao contexto, portanto, para interpretá-la, não há necessidade de conhecê-lo, ou seja, a interpretação estaria determinada pelo funcionamento interno do texto escrito. Já o segundo refere-se às práticas de letramento como aspecto de uma cultura e também como uma estrutura de poder de uma sociedade, isto é, as práticas de letramento se alteram de acordo com a concepção de escrita que o sujeito vivencia no seu cotidiano, segundo o grupo sociocultural no qual se situa.

Atualmente o termo letramento já pode ser encontrado em alguns dicionários, em muitos livros didáticos que dizem adotar essa proposta (de “letrar os alunos”), em falas de educadores, em diversas formações dadas em

nosso país e em textos acadêmicos. Enfim, esse termo se tornou bastante usual.

Assumiremos a definição utilizada por Soares (1998), segundo a qual, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita” (p.18).

Nessa perspectiva do letramento, não basta o indivíduo aprender a ler e escrever. Este precisa apropriar-se da leitura e da escrita e fazer uso real destas, ou seja, o sujeito aprende, de forma significativa, os usos e as funções da escrita.

Segundo Soares (2004), o termo letramento surgiu a partir da necessidade da criação de um conceito que “reconheça e nomeie as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p.6). Assim, Alfabetização e Letramento passaram a ser concebidos como fenômenos distintos, mas relacionados. No Brasil, houve a adoção do termo “letramento”, na França do “*illettrisme*”, em Portugal, do termo “literacia”, como alternativas para o “literacy”, empregado nos EUA e na Inglaterra.

Dessa forma, a partir da identificação e consolidação desse “novo” fenômeno, passou-se a medir não apenas a capacidade de o indivíduo ler e escrever, mas o domínio da leitura e da escrita como práticas contextualizadas.

Como já explicitado, anteriormente, no Brasil, até o Censo de 1940, era alfabetizado aquele que declarava saber ler e escrever, assinar o próprio nome. A partir de 1950, alfabetizado era alguém capaz de ler e escrever um bilhete simples; atualmente, o nível de alfabetização é medido por anos de escolarização. Assim, mesmo que de forma não explícita, a discussão sobre letramento sempre esteve vinculada ao processo de alfabetização.

Ainda segundo Soares (2004), a mistura desses dois conceitos vem trazendo uma “perda de especificidade”, o que ela chama “desinvenção da alfabetização”, no que diz respeito ao ensino do Sistema de Escrita e, conseqüentemente, da aprendizagem pelos alunos.

Diante dessa problemática, muitos educandos terminam o Ensino Fundamental sem ter se apropriado da leitura e da escrita. As causas desse fenômeno podem ser, segundo Soares (2004), a falta de “especificidade do

processo de alfabetização”, o sistema de ciclos e o princípio da progressão continuada. Um outro ponto fator seria o da mudança de paradigmas, a partir dos estudos sobre construtivismo e sócio-construtivismo. Em virtude da hegemonia conquistada por tais perspectivas (entre especialistas do meio acadêmico), passou a haver um incentivo da leitura e da escrita de textos, sem priorizar-se o aprendizado da notação escrita. As crianças, segundo a referida autora, “estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, o que parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento anterior a ele”. (p.11).

Porém, isso não deveria acontecer, pois,

a alfabetização desenvolve-se 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 se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.11).

Isso seria o que a autora chama de “*Alfabetizar Letrando*”, ou seja,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2002, p.47).

Por essa razão, concordamos que é importante levar o aprendiz a ler diferentes gêneros e com diferentes funções, definindo interlocutor, gênero a ser produzido e finalidades do mesmo, sem deixar de lado as atividades de apropriação do SEA. Como afirma Albuquerque (2005):

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos (p.18-19).

Julgamos importante que o professor da Educação Infantil ou alfabetizador das séries iniciais considere que, embora os sujeitos não saibam

ler e escrever, já possuem conhecimentos prévios das funções da escrita e das características de diversos gêneros textuais presentes no seu cotidiano e estes precisam ser mais e mais ampliados.

Caso esse aspecto funcional da aprendizagem da leitura e da escrita não seja valorizado, correr-se-á o risco de fazer com que as crianças, na escola, como afirma Soares (2003, p.73), passem por “um processo de “desaprendizagem das funções da escrita” (p.73). Nesse caso, é delegado à escrita um caráter escolar, e os alunos passam a ler e produzir pseudo-textos que não apresentam coesão, coerência; são frases soltas e desconexas, sem nenhum sentido para o aluno. Assim, a aprendizagem da escrita, através de situações de interlocução real, é abandonada e os alunos passam a ler e produzir textos que só circulam na escola.

Soares (1998), visando verificar a influência das cartilhas na forma como crianças compreendiam as funções da escrita, pediu a alunos em processo de alfabetização que escrevessem um texto espontâneo. A autora verificou que os aprendizes produziram textos cartilhados. No entanto, ao perguntarem se a professora iria ler o texto, com a resposta afirmativa, passaram a produzir, embaixo do texto cartilhado, um texto com finalidade social clara, um bilhete para a professora, com características de uma escrita espontânea e sem estarem presos a palavras ou frases memorizadas.

Por outro lado, fica evidente que, nesse processo de didatização do ensino, que implica um “letramento escolar”, não basta levar para a escola textos que circulam fora dela. Encontramos, nos últimos anos, uma crescente hegemonia em torno da defesa de que é preciso, no momento das atividades de leitura e escrita, dar uma finalidade aos textos lidos; discutir sobre as características do gênero trabalhado, sobre o que se deseja comunicar e qual o gênero textual é o adequado para fazê-lo; discutir sobre o destinatário, a quem vai se dirigir e sobre as esferas sociais de circulação dos mesmos (cf. BRANDÃO e LEAL, 2005).

Dessa forma, para lidar com cada gênero textual, faz-se necessário participar das práticas de linguagem em que estes estejam presentes. Scheneuwly e Dolz (2004, p.74), baseados em Bakthin, conceituam gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em

situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem”.

Por outro lado como, não podemos negar à escola seu papel de ensino-aprendizagem, notamos que “não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS & ALBUQUERQUE, 2005, p.96). Pois os textos, ao entrarem no universo escolar, já deixam de assumir o caráter exclusivamente social, em virtude das peculiaridades da própria instituição.

Nesse sentido, é fundamental que circulem, dentro da escola, os gêneros textuais que estão presentes no mundo e, para isso, é necessário que o professor crie situações de ensino com propostas concretas, envolvendo leitura e produção de textos.

Entretanto não podemos nos esquecer das atividades envolvendo a apropriação do SEA, pois o sujeito precisa conhecer as características estruturais e funcionais dos gêneros, mas deve compreender como o sistema de escrita funciona e dominar suas convenções, ou seja, aprender a ler e escrever com autonomia.

Diante dos novos pressupostos teóricos, que vieram a questionar os velhos métodos e que apontam que as crianças pensam sobre a escrita, conhecem características linguísticas de diferentes gêneros escritos e estabelecem relações sobre os seus usos e funções, mesmo sem saber ler e escrever, procuraremos, nos próximos tópicos, focar a teoria da Psicogênese da Escrita e os estudos sobre Consciência Fonológica, que têm nos ajudado a compreender como as crianças se apropriam do SEA.

1.6 Implicações do Estudo da Psicogênese da Língua Escrita para a Educação Infantil

Com a introdução, na década de 1980, dos estudos de Emília e Ana Teberosky (1979) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, abriu-se uma nova perspectiva, de tipo piagetiano, para explicar-se o aprendizado da leitura e da escrita e a ela nos dedicaremos.

Essas autoras procuraram compreender a evolução e construção da criança sobre o SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Como mencionado, se basearam na teoria de Piaget, segundo a qual o sujeito cognoscente, ao

interagir com informações sobre o meio, constrói saberes com base nos esquemas que já desenvolveu. Assim, embora Piaget nunca tenha estudado a linguagem escrita ou sua notação, o princípio construtivista de sua teoria foi aplicado a esse campo de conhecimento.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), ao analisarem os registros produzidos por crianças pré-escolares e em processo de alfabetização, perceberam a importância desses documentos como fonte de pesquisa sobre os conhecimentos prévios da criança.

Com a teoria psicogenética, colocou-se em questão a escrita concebida apenas como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, segundo a qual as unidades (orais e escritas) já estariam predeterminadas, como também estariam as regras de transcrição (FERREIRO, 1985). Nessa perspectiva Teberosky e Colomer (2003), afirmam que:

(...) Sob o ponto de vista da aprendizagem, as unidades - os sons - já estariam estabelecidos para o aprendiz, e apenas lhe faltaria transportar tais unidades do meio sonoro ao meio gráfico. O transporte consistiria em uma relação de codificação (p.60).

Segundo a visão tradicional criticada pelas autoras, faltava ao indivíduo apenas “o conhecimento das letras”, deixando-se de lado o fato de que a escrita é algo historicamente construído, ou seja, que o sujeito elabora uma série de hipóteses sobre como a escrita funciona. Ferreiro (1985) recorda que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (p.12). Segundo essa autora, há diferentes formas de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, “a escrita não é um produto escolar, mas, sim, um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (p.43).

Na escrita concebida como código, priorizavam-se os aspectos gráficos (ou figurativos, numa linguagem piagetiana (FERREIRO, 2001), o traçado da letra (movimento, formato, posição), a direção da escrita, ou seja, o “procedimento da escrita”, em detrimento da aprendizagem dos aspectos construtivos ou conceituais da escrita. Na apropriação desses aspectos conceituais, Ferreiro & Teberosky (1979, p. 133) distinguiram três grandes períodos:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético).

Em oposição à visão empirista, Emília Ferreiro (1985) defende uma concepção da escrita como representação da linguagem, processo no qual a criança tem que compreender duas questões básicas:

- 1) O que a escrita representa? O significado da palavra (conceitos, idéias) ou o significante (os sons que pronunciamos)? e
- 2) Como é construída a representação? Quais são os seus princípios?. O registro escrito se faz no nível da palavra, da sílaba, ou num nível menor que a sílaba, o dos fonemas?.

Essa série de questionamentos que os sujeitos terão que fazer não implica que inventarão um novo sistema de escrita, mas terão que compreender como esse está construído e funciona. Eles precisam entender o que a escrita nota (ou 'representa', 'grafa') e como a escrita cria essas notações (ou 'representações'). Nessa perspectiva, Teberosky e Colomer (2003) afirmam:

Como sistema de representação, o aprendizado da escrita consiste na apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Durante esse processo de apropriação, tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita. (p.55)

Porém, nesse estudo, optaremos por adotar o termo “notação”, em substituição ao termo representação. Como afirma Morais (2005b, p.33), o termo representação é muito ambíguo, assume significados diversos, dentre os quais o autor destaca dois: o termo sendo usado como sinônimo de “conhecimentos”, “concepções” (representação mental) e como “registro externo”, o registro aparente, o que vai para o papel, e que, nesse caso assume o sentido equivalente à palavra “notação”.

Nesse processo de apropriação da notação alfabética pela criança, foi observado que ela passa por alguns estágios: pré-silábico, silábico, silábico-

alfabético e alfabético. Ferreiro e Teberosky (1979) perceberam, então, que a escrita infantil segue uma linha evolutiva.

No nível pré-silábico, a criança não compreende a relação entre escrita e pauta sonora. Algumas crianças não distinguem, numa fase bastante inicial, desenho de forma escrita, icônico de não icônico. Há também, em seguida, uso de garatujas, de letras juntamente com números e pseudoletas. A criança, nesse período, pode apresentar algumas hipóteses, a fim de diferenciar uma escrita da outra, como a necessidade de estabelecer uma “variação intrafigural”, isto é, determinar a quantidade mínima de letras que uma escrita deve ter para poder ser interpretada (eixo quantitativo) e variar as letras internamente na palavra (eixo qualitativo). Em um momento posterior, o sujeito elabora um outro processo cognitivo: para tornar a escrita significativa, estabelece a “variação interfigural”, ou seja, passa a variar a quantidade de letras de uma escrita para outra (eixo quantitativo) e, algumas vezes, varia o repertório de letras de uma escrita para outra ou varia as posições das mesmas letras, sem variar a quantidade (eixo qualitativo) (cf. FERREIRO, 1982).

No nível silábico inicial, a criança começa a perceber a relação entre escrita e pauta sonora. Ao ler o que escreveu, inicia as reflexões quanto à relação entre sílabas pronunciadas e partes escritas, mas, ao escrever, não antecipa a quantidade de letras, em função da quantidade de sílabas. No nível silábico estrito, a criança representa cada sílaba por uma letra. Pode apresentar algumas correspondências grafofônicas com valor sonoro convencional - letra tendo relação com o som, etapa denominada por educadores como estágio “silábico de qualidade” ou realizar apenas análise quantitativa - coloca-se qualquer letra para representar as sílabas – etapa chamada por professores de “silábica de quantidade”. Como cita Ferreiro et al (1982):

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes de partes que se reconhece na emissão oral. Essas ‘partes’ da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras (p.24-25).

Nesse período, a criança, mantém algumas hipóteses, como a de que não é possível escrever com poucas letras (hipótese de quantidade mínima de letra) ou a hipótese de que não deve repetir a mesma letra em uma palavra sequencialmente, o que vai gerar conflitos que precisa resolver.

No nível silábico-alfabético, a criança começa a ficar insatisfeita com a quantidade de letras que está usando e percebe que as sílabas têm mais de uma letra. Ora mantém uma correspondência de uma letra para cada sílaba, ora escreve as sílabas completas. Essa fase é denominada por Emília Ferreiro (1985) de período de transição: “O período silábico-alfabético marca a transição entre esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos” (p.27).

Por fim, no nível alfabético, a criança preocupa-se em fazer correspondências com todos os fonemas. Após essas conquistas, inicia-se um longo caminho de aprendizagens sobre a norma ortográfica (FERREIRO et al, 1982).

Para entender a escrita como sistema notacional, é importante abordar uma linha típica da filosofia, chamada de semiótica, campo de conhecimento que estuda as representações externas, ou seja, as marcas externas produzidas pelos seres humanos e como elas adquirem significado (c.f. TOLCHINSKY, 2003).

1.7 A Escrita Alfabética como Sistema Notacional e Estudos que Investigaram os Conhecimentos Infantís sobre as Restrições do Sistema Alfabético

De acordo com Tolchinsky, 2003, o termo semiótica também é utilizado nas idéias piagetianas, ao tratar das representações externas produzidas pelos seres humanos, que possibilitam produzir e interpretar diferentes sinais e símbolos.

Nesse sentido, diferentemente de outros animais, os seres humanos são capazes de usar diferentes sinais, bem como produzi-los. Para explicar essa capacidade, Saussure (1916/1987) distingue dois componentes essenciais, a fim de compreendermos os signos linguísticos, são eles: o significado e o

significante. O primeiro seria o conteúdo do signo, e o segundo, o lado formal do signo.

Para Tolchinsky (2003), o processo de representação apresenta três consequências:

- a) não há objetos representacionais, por si mesmos, qualquer objeto pode ser transformado em uma representação externa durante o ato da interpretação;
- b) há objetos que são criados como objetos representacionais;
- c) representações internas devem ser consideradas como um tipo especial de representação (p.6).

A autora destaca, ainda, que é importante distinguir objetos transformados em representação por um intérprete, dos que são criados propositalmente para serem interpretados, como, por exemplo, o nosso sistema de escrita. O interesse de Tolchinsky (2003) versa na interpretação das representações externas. Para isso, a autora aponta algumas características desse tipo de representação:

- a) está sujeita a múltiplas interpretações;
- b) é deliberadamente criada, o criador antecipa o intérprete;
- c) é duradoura, persiste no tempo, tem suas próprias características;
- d) nunca é idêntica ao referente original, nem se constitui numa cópia;
- e) possibilita a interação entre o produtor e a coisa produzida, durante e após a produção.

Tolchinsky (2003) também aborda que desenho e escrita se diferenciam. Nosso sistema de escrita assume uma *natureza arbitrária*, pois as letras que notamos não remetem aos aspectos físicos ou funcionais dos objetos. Ao mesmo tempo é *convencional*, porque, em cada língua, se faz um acordo sobre os sons que cada letra pode substituir (por exemplo, a letra “A” representa determinados fonemas em português e outros em inglês). Assim como é sistemático, porque, para o sujeito compreender o funcionamento do alfabeto, precisa se apropriar de uma série de princípios que regem a construção desse e que têm a ver com as duas questões de tipo conceitual apontadas por Ferreiro (1985): o que a escrita alfabética nota e como cria suas notações.

Essa autora também aponta algumas condições do sistema notacional:

- a) são marcas intencionais copiáveis;
- b) não importa quem as produza ou quando são produzidas, então também são substituíveis.

Para apropriar-se da escrita, a criança precisa, portanto, compreender uma série de princípios que constituem o nosso Sistema Notacional Alfabético e que não envolvem apenas a memorização. Leal e Morais (2010), organizaram tais princípios ou propriedades de forma bastante sistemática. Segundo esses autores, para dominar o SEA, o indivíduo precisa compreender/aprender que:

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, P, p, ℙ, P);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.”

Na escrita concebida como Sistema de Notação, defende-se que esses conhecimentos são adquiridos de forma processual. A criança vai, aos poucos, formulando hipóteses e resolvendo-as, até conseguir compreender o Sistema Notacional Alfabético e memorizar suas convenções.

Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993) analisaram os conhecimentos de crianças espanholas de 4, 5 e 6 anos de idade de uma escola pública de um bairro de Barcelona, a respeito das propriedades dos sistemas alfabético e de numeração decimal. Primeiro utilizaram quatro cartelas com pares de figuras; em três dos pares, estavam desenhados os mesmos objetos em diferentes quantidades e, no quarto par, apareciam diferentes objetos, porém com as mesmas quantidades. Os nomes dos objetos escolhidos para a tarefa variavam quanto à quantidade de sílabas. Pretendiam verificar se as notações para os

nomes dos objetos difeririam das notações para as quantidades de objetos, se se diferenciariam em sua sintaxe ou em sua semântica; avaliar o uso instrumental de cada sistema, averiguando se a escrita era utilizada para o nome dos objetos e os números para a quantidade de objetos; explorar a relação entre conhecimento formal e a funcionalidade dos sistemas de escrita.

As pesquisadoras mostravam às crianças uma cartela e perguntavam o que havia desenhado. Imediatamente pediam que escrevessem para saber o que havia. Depois mostravam a mesma cartela e perguntavam quantos objetos havia, para então pedir que escrevessem para dizer quantos objetos havia e assim sucessivamente. Optaram por utilizar o verbo escrever quando pretendiam que as crianças representassem os nomes dos objetos e o verbo pôr quando pretendiam que as crianças representassem a quantidade. Também apresentavam uma justificativa às crianças sobre a realização daquela atividade, diziam que as figuras seriam guardadas dentro de um envelope e que era preciso escrever nas etiquetas o nome e a quantidade de objetos desenhados. Essa atividade permitiu averiguar se as notações se diferenciavam, e se sim, em quais aspectos, Assim como, verificar se as crianças apresentavam as mesmas notações, para as mesmas quantidades de objetos, e se diferenciavam suas notações para objetos com quantidades diferentes.

As autoras categorizaram, a partir da escrita das crianças, os tipos de registro que apareciam em suas notações, foram eles: diferenças e semelhanças por meios icônicos; diferenças de quantidade por meios não-icônicos; nem diferença e nem semelhança de uma cartela para outra; diferenças e semelhanças por meios não-icônicos; inscrições funcionalmente diferenciadas.

Elas constataram que: a) aos 4 anos, os alunos já tendiam a diferenciar escrita de palavras e de números; b) ainda usavam, aos 4 anos, marcas icônicas juntamente com símbolos similares a letras ou números, quando notavam “o que” havia ou “quantos objetos havia” numa gravura, mas, já naquela etapa, nenhuma criança produzia notações exclusivamente pictóricas; c) mesmo os alunos de 6 anos, que já dominavam os dois sistemas notacionais, muitas vezes, usavam a escrita alfabética, em lugar de algarismos, quando solicitados a notar “quantos objetos havia” numa gravura.

As autoras concluíram, então, que, por trás da evolução observada, existe um processo de explicitação contínuo, no qual as crianças inicialmente se apropriariam dos aspectos formais de cada sistema, para só depois dominarem completamente os aspectos de uso funcional dos mesmos.

Na tarefa 2, as pesquisadoras pediram às crianças que escrevessem uma palavra, uma letra e um número que não existe. Pediram que notassem o que não era inscrição do sistema. Para isso, partiam da suposição de que, para produzir uma inscrição que não pertencesse aos sistemas de notação analisados, as crianças precisariam transgredir intencionalmente. O objetivo dessa tarefa era o de ter acesso à representação interna das crianças, sobre os aspectos do conhecimento que poderiam ser internamente explicitados e, portanto, internamente manipulados; verificar a relação entre o uso comunicativo das notações e os aspectos transgredidos. Para isso, foram criados os seguintes grupos de respostas para análise da tarefa, a partir das diferenças gráficas e dos comentários orais explicitados pelas crianças: não transgredir (suas inscrições normais e suas inscrições que não existem não apresentavam nenhuma diferença evidente, produziam outra inscrição do mesmo tipo; as crianças que diziam que não podiam fazer e negavam-se a produzir), transgressões de aspectos gráficos ou sintáticos (as crianças traçavam um exemplar normal e depois começavam a acrescentar partes ou arredondar ângulos para fazerem uma deformação gráfica; as restrições sintáticas ocorriam nas combinações de elementos), transgressões da semântica interna (trabalhavam internamente a semântica de cada sistema, propunham como nomes que não existem palavras que não podem ser ditas). (Obscuro para o leitor.)

Os resultados indicaram que todas as crianças que conseguiram transgredir, produziram inscrições adequadas funcionalmente, tanto para a escrita quanto para os números. Também evidenciaram que só no grupo de crianças que explicitavam internamente a semântica própria de cada sistema (“fonologia para a escrita e cardinalidade para os números”) foi encontrada uma utilização de cada sistema segundo suas funções específicas.

Como já vimos, na escrita concebida como Sistema de Notação, defende-se que esses conhecimentos são adquiridos de forma processual. A

criança vai, aos poucos, formulando hipóteses e resolvendo-as, até conseguir compreender o Sistema Alfabético e memorizar suas convenções.

Do mesmo modo, julgamos importante salientar que o processo de aprendizagem da escrita requer mais que um método. Isso porque, assumindo uma ótica construtivista, concebemos que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, que ocorre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho como na interação com os demais.

1.7.1. As contribuições e Limitações da teoria da Psicogênese da Escrita

Diante do exposto, é importante destacar que a teoria da psicogênese, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe grandes contribuições para o campo educacional. Podemos listar alguns avanços, o primeiro, o de que a aprendizagem da leitura e da escrita deixou de ser concebida como a aprendizagem de um código, no qual bastaria ao aprendiz memorizar as relações som grafia. Diante disso, os métodos de ensino da leitura e da escrita foram repensados.

O “erro” do aluno deixou de ser visto apenas pela ótica do não acerto e passou a ser encarado como construção do conhecimento sobre a escrita. Colocou-se em questão a perspectiva de que os alunos erravam porque tinham algum problema neurológico. Para isso, as indagações estariam em compreender o que os alunos sabiam sobre a escrita, em como intervir no processo de ensino-aprendizagem, para que as crianças avançassem nas suas hipóteses sobre o SEA.

Outro avanço foi o de que passou a se valorizar o que as crianças pensam, sabem sobre a escrita, a visão adultocêntrica, sobre o que seria mais fácil para as crianças (primeiro vou ensinar as vogais, ditongos, as sílabas simples, depois as complexas), adotada por muitas cartilhas utilizadas nas turmas da educação infantil e nas turmas de alfabetização foi repensada. Como aponta Morais (2012):

Aprendemos que não é preciso controlar as palavras com que a criança se defronta, porque isso em nada assegura o seu avanço. Por um lado, se ela ainda não compreendeu o que as letras representam e como a escrita funciona, não vai, por exemplo, poder memorizar e usar convencionalmente ‘os padrões silábicos’ da cartilha. Por outro lado, se ela já está

bem avançada, vai, por conta própria, descobrir os valores sonoros que certas letras assumem, mesmo que ainda não tenham chegado a 'lição' do CH', por exemplo (p.74).

Outro avanço, tratado por essa teoria estaria na defesa de que as crianças aprendem sobre a escrita muito antes de ingressarem na escola, muito antes da alfabetização, estariam inseridas no mundo da escrita.

“(...) as atividades de interpretação e de produção escrita começam antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar; (...) a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade (FERREIRO E TEBEROSKY, 1979)

Apesar dos avanços decorrentes da teoria da psicogênese da língua escrita, algumas limitações foram reveladas pelos estudiosos da alfabetização ao longo desses anos.

Uma primeira falsa interpretação sobre a teoria da psicogênese da língua escrita está em tratar de uma teoria psicológica, que aborda a construção do aprendiz sobre o sistema de escrita alfabética, como uma metodologia de alfabetização. Dessa maneira, o foco central estaria em categorizar as crianças nos níveis de escrita sistematizados por Ferreiro e Teberosky (1979) e nenhuma relação sobre o que os alunos deveriam aprender, estando em uma determinada hipótese, era pensada. Era comum vermos, nas salas de aula, cartazes colados, indicando o nível de escrita das crianças, mas o professor não sabia o que fazer com aquilo.

Outra falsa interpretação está no discurso de que as crianças sozinhas irão aprender, cada aluno teria seu tempo, ritmo de aprendizagem, o conhecimento se daria de forma espontânea. Para isso, bastaria colocar as crianças em contato, diariamente, com diferentes situações de leitura e escrita, o que levou a altos índices de fracasso escolar. Havia uma falta de clareza sobre o que deveria ser ensinado em decorrência dos estudos do letramento e da negação ao uso dos antigos métodos de alfabetização, consequência do que Soares (2003) denominou de “desinvenção da alfabetização”. O ensino sistemático das correspondências grafema-fonema estava proibido, havia uma interpretação errônea de que fazer um trabalho sistemático, envolvendo a

palavra e as unidades menores que as palavras, estaria voltando-se aos antigos métodos de alfabetização e a práticas que deveriam ser abominadas.

Ao lado de tantas contribuições e de algumas lacunas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita a partir da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, é importante pensarmos nas relações que podemos estabelecer com a educação infantil.

1.7.2. A Necessidade de se Refletir sobre a Notação Escrita já na Educação Infantil

Ferreiro (1985), na tentativa de responder à pergunta: deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?, aponta que essa pergunta não pode ser respondida afirmativa ou negativamente. Primeiramente, porque os que defendem o não ensino da leitura e da escrita impossibilitam as crianças de realizarem qualquer contato com esse objeto de conhecimento.

Os espaços destinados a cada criança são identificados por meio de desenhos, para não deixar a criança ver neles escrito seu próprio nome. Os lápis são usados só para desenhar, mas nunca para escrever. (...) Às vezes a professora conta história, mas nunca lê em voz alta. É proibido ler. É proibido escrever. A escrita que tem o seu lugar no mundo circundante, deixa de tê-lo na sala de aula (...). (p.94).

Já os que defendem o ensino da leitura na pré-escola assumem como metodologia a “semelhança com o ensino do primeiro ano primário”, baseados em práticas tradicionais, que sugerem exercícios de coordenação motora, discriminação visual, cópia de letras, sílabas e palavras, dentre outras.

Assim, como as autoras, defendemos a necessidade de se refletir sobre notação escrita, usos e funções da escrita já na Educação Infantil, pois, como aponta Ferreiro (1985), “somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o saber sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (p.97). Desta maneira, corroboramos com Brandão e Leal (2010), que é papel da professora da Educação Infantil planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento. Em Brandão e Leal (2010), podemos encontrar uma sistematização de cinco tipos de atividades, baseadas em dois “eixos de trabalho”: a apropriação do SEA e o Letramento.

- 1- Atividades que promovem práticas de leitura e escrita significativas e semelhantes às vivenciadas no contexto extraescolar;
- 2- Atividades que promovem a escrita e a leitura pelas próprias crianças;
- 3- Atividades e jogos que estimulam a análise fonológica de palavras com e sem correspondências com a escrita;
- 4- Atividades e jogos que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de certas palavras;
- 5- Atividades e jogos que estimulam a discriminação perceptual e coordenação visomotora.

Segundo as autoras, essas atividades proporcionarão aos alunos refletir, de forma lúdica, através da interação com os colegas e com a professora, sobre como o Sistema de Escrita se constitui e funciona, atrelado às práticas de letramento.

Ferreiro (1985) afirma também que:

“A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando os dados contextuais; assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras” (p.99).

Ainda como sugere Morais (2012), partilhando das perspectivas acima: s “(...) a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (p.116).

Diante de tudo que foi explicitado, defendemos que é preciso refletir sobre a notação escrita, desde a Educação Infantil, a fim de que as crianças iniciem o processo de descoberta sobre o que a escrita nota e como a escrita cria notações. Para isso, as crianças devem ser ajudadas a desenvolver conhecimentos de natureza conceitual e convencional sobre o SEA.

Outra perspectiva que tem contribuído para o aprendizado da leitura e da escrita, que consideramos foco central da Educação Infantil, engloba as pesquisas sobre a “Consciência fonológica” e a ela nos dedicaremos no próximo tópico.

1.8. O que é Consciência Fonológica e quais as suas Relações com a Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação Infantil

A partir da década de 1970, diversos estudos procuram investigar a relação entre consciência fonológica (doravante, CF) e a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, muitas indagações são realizadas por pesquisadores e professores, tais como: o que estamos chamando de consciência fonológica? Que tipos de habilidades fonológicas o sujeito precisa ter para dominar o SEA? Em que a alfabetização pode ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica? A consciência fonológica é condição única para o sujeito dominar o SEA ou existe um trabalho cognitivo mais amplo que permite o desenvolvimento da consciência fonológica?

Ao falarmos do processo de aprendizagem da escrita alfabética, é válido ressaltar que concebemos que o sujeito precisa compreender o SEA, isto é, precisa dominar os seus princípios, para conseguir ler e escrever de forma convencional. Assim, entendemos que o trabalho com a consciência fonológica auxilia os aprendizes a refletirem sobre alguns dos princípios do nosso Sistema de Escrita.

Freitas (2004) define “Consciência Fonológica” como “a capacidade do sujeito refletir sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras” (p.179). Já Cardoso-Martins (1995) acredita que consciência fonológica é “a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos, (e) desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (p.103).

Neste estudo, adotaremos, a definição apresentada por Morais (2006): Consciência Fonológica “é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros da palavra” (p.60).

Concebemos, portanto, que a consciência fonológica é um conhecimento “metalinguístico”, porque o sujeito pensa sobre a linguagem e opera sobre ela. Esse conhecimento faz parte do domínio da metacognição, isto é, do conhecimento que um sujeito tem sobre seus próprios processos e seus produtos cognitivos (cf. MORAIS, 2006; FREITAS, 2004). Também é “fonológico” porque o sujeito irá refletir sobre as partes que compõem a palavra oral, ou seja, requer a habilidade de o indivíduo perceber que as palavras são

formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores. Isto implica capacidades de o indivíduo operar com os fonemas ou sílabas através de atividades que exijam contar, segmentar, adicionar, suprimir, substituir, de forma implícita ou explícita, rimas, aliteraões, sílabas, fonemas. (FREITAS, 2004; MORAIS, 2004).

Estamos, conseqüentemente, nos distanciando da perspectiva defendida por José Morais (1996), que afirma que devemos distinguir a consciência fonológica da “sensibilidade” fonológica, já que esta última teria a ver com a capacidade do indivíduo em perceber semelhanças e diferenças entre duas palavras, sem necessariamente ter que precisar identificar (explicitamente) o elemento semelhante ou diferente.

Dessa forma, interpretamos que a consciência fonológica não deve ser concebida como algo que o indivíduo “pode ou não apresentar”, pois a mesma é um conjunto de habilidades desenvolvidas pelo sujeito. Logo, alguns indivíduos podem apresentar um maior ou menor grau de determinadas habilidades de consciência fonológica, que pode ser desenvolvido por meio da realização de atividades, como pensar em palavras que começam ou terminam com o mesmo som, dizer uma palavra maior que outra, subtrair um fonema, etc.

A consciência fonológica apresenta diferentes níveis e cada um desses pode contribuir para o desenvolvimento dos outros, que irão repercutir no aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Freitas (2004), há três níveis de consciência fonológica: nível das sílabas, nível das unidades intrasilábicas e nível dos fonemas.

O “nível das sílabas” se caracteriza pela capacidade do indivíduo em segmentar as palavras em sílabas, ou seja, refletir sobre os segmentos silábicos da língua. Em geral, esse é um dos níveis mais perceptíveis de consciência fonológica para os sujeitos, pois, logo cedo, a maioria deles fazem a partição oral das palavras em sílabas, o que é um bom indicativo de que já possuem algum nível de consciência fonológica. Ferreiro e Teberosky (1979) defendem que a unidade fonológica natural de línguas como o espanhol e o português seria a sílaba, uma vez que esta é facilmente percebida na fala.

No “nível das unidades intra-silábicas”, o sujeito passa a perceber que as palavras podem ser divididas em unidades, às vezes, maiores que um fonema,

mas menores que uma sílaba, ou seja, as unidades intra-silábicas “Onset” e “Rima”. Nesse nível, o indivíduo passa a refletir sobre rimas e aliterações. Segundo Freitas (2004), a rima da palavra pode ser definida como sendo a igualdade entre os sons da palavra desde a vogal até o último fonema. A rima pode englobar desde a rima de parte da sílaba (café-boné), a rima da sílaba inteira (salão-balão), até mais que uma sílaba (chocolate-abacate).

O “nível dos fonemas” ou da “consciência fonêmica” compreende a capacidade do indivíduo de reconhecer que a palavra é um conjunto de fonemas. Segundo Haase (1990, p.94, apud FREITAS, 2004) “a ‘consciência fonêmica’ é a habilidade de manipular conscientemente os segmentos. Ela emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são constituídas de sons, que podem ser modificados, apagados ou reposicionados”.

Embora alguns pesquisadores tratem os termos “consciência fonológica” e “consciência fonêmica” como sinônimos, reduzindo o primeiro à capacidade de manipular fonemas, concordamos com Freitas (2004, p.181) ao afirmar que “consciência fonológica é algo mais abrangente, que envolve a manipulação de sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas”.

Para avaliar as habilidades de consciência fonológica no sujeito, diferentes tarefas foram pensadas e estas podem apresentar um menor ou maior grau de dificuldade. Como consequência dos debates na área, a consciência fonológica deixou de ser vista como “uma capacidade uniforme e passou a ser concebida como um conjunto (ou constelação) de habilidades, que permitem ao ser humano operar sobre os segmentos sonoros” (GOUGH e LARSON, 1995, p. 35).

Segundo Coimbra (1997, p.183 apud FREITAS, 2004), as tarefas tidas como simples são aquelas que exigem somente a realização de uma operação, seguida de resposta, como por exemplo, segmentação de uma palavra em sílabas (ca-va-lo). Já as tarefas tidas como complexas exigem a realização de duas operações: uma primeira, além de guardar na memória uma unidade enquanto é feita uma nova segunda operação, que requer a manipulação. Como exemplo, temos as atividades de substituição de fonemas, que proporcionam a substituição de um fonema específico e a identificação da palavra resultante. No conjunto, o leque de tarefas que assumem um caráter metafonológico pode requerer do sujeito:

- Segmentar uma palavra em fonemas ou sílabas;
- Contar os fonemas ou as sílabas de palavras;
- Comparar palavras quanto ao tamanho (número de sílabas ou fonemas);
- Identificar e produzir palavras semelhantes, porque têm segmentos sonoros (sílabas, rimas ou fonemas) parecidos, em determinadas posição;
- Adicionar, transpor ou subtrair segmentos sonoros como sílabas e fonemas;
- Fazer a síntese de sílabas ou fonemas, de modo a reconstituir uma palavra (MORAIS, 2006, p.62).

Ainda, com relação às tarefas, Morais (2006) afirma que aquelas que envolvem classificação e/ou identificação são mais fáceis do que as que envolvem segmentação fonêmica, pois esta última requer a manipulação de unidades da palavra não naturalmente conscientes para os falantes.

Diante do que foi colocado, é importante aprofundar as discussões no que se refere às pesquisas que analisam as relações entre consciência fonológica, apropriação da escrita e suas implicações educacionais.

Algumas pesquisas sugerem que a consciência fonológica seria consequência da alfabetização (MORAIS et al., 1979). Por outro lado, há resultados que apontam ser a consciência fonológica um pré-requisito para a apropriação do sistema de escrita alfabética (BRADLEY & BRYANT, 1987; CARRAHER & REGO, 1981)

Bradley e Bryant (1987) avaliaram 400 crianças entre 4 e 5 anos, a partir de um estudo longitudinal, quanto a sua consciência da rima e aliteração e o seu progresso posterior, na aprendizagem da leitura, nos três anos subsequentes. Eles avaliaram também o desempenho das crianças em aritmética, a fim de verificar a hipótese de uma relação específica entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura, em contraste com uma relação geral, que não fosse ligada a habilidades metalinguísticas específicas.

Para investigar a consciência fonológica, utilizaram o treinamento de 4 grupos. No primeiro grupo, foi ensinada a rima e aliteração; para isso, era mostrado às crianças um grupo de figuras, no qual elas iriam ser ensinadas a identificar quais dessas tinham nomes que terminavam ou começavam com o mesmo som, mas sem fazer qualquer correspondência com a escrita; no segundo grupo, as crianças, no primeiro ano, foram ensinadas a identificar rima

e aliteração sem correspondência escrita, porém, a partir do segundo ano, foram solicitadas não só a identificar palavras que começavam e terminavam igualmente, mas também a escrevê-las, com o auxílio de um alfabeto móvel, através da composição e decomposição de letras nas palavras, sem retirar a parte da palavra que começava ou terminava igual. Um terceiro grupo foi ensinado a categorizar figuras quanto a categorias conceituais; um quarto grupo não recebeu nenhum tipo de treinamento, pois era o grupo-controle. Dos quatro grupos estudados, o que obteve melhor desempenho foi o segundo grupo. Eles concluíram, nesse estudo, que consciência da rima e da aliteração é um elemento importante na apropriação da escrita alfabética.

Os autores verificaram, também, que as crianças com melhor desempenho na atividade fonológica, que já refletiam sobre rimas e aliterações antes da alfabetização (e durante o processo de alfabetização), obtiveram melhor desempenho na leitura. Consequentemente apontaram que a consciência fonológica é um fator causal para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita.

Entretanto, ao analisar seus resultados, não deram importância ao desempenho dos alunos em relação às atividades de consciência fonológica e escrita de palavras com uso do alfabeto móvel, nas quais os alunos, a todo o momento, estavam refletindo sobre as partes escritas que compõem as palavras, ou seja, os alunos que obtiveram melhores resultados não foram aqueles que apenas trabalharam oralmente, identificando casos de rima e aliteração, mas aqueles que elaboraram esses processos cognitivos, atrelados à escrita e reflexão dos sons semelhantes que existem dentro de determinadas palavras. Nesse sentido, entendemos, como Morais (2004), que a notação escrita seria fator promotor de consciência dos sons que compõem a palavra.

Carraher e Rego (1981), com o objetivo de analisar a relação entre consciência fonológica e alfabetização, desenvolveram um estudo com 43 crianças, de alfabetização, de uma escolar particular, no Recife. As crianças foram avaliadas quanto ao “realismo nominal”, ou seja, “a relação entre o avanço da criança na alfabetização e sua capacidade de considerar as palavras como compostas de segmentos sonoros, em lugar de focalizar seus significados ou as propriedades dos objetos a que se referiam” (MORAIS, 2006, p.61). Para isso, foram solicitadas a identificar palavras maiores e

menores em relação ao número de sílabas e identificar e produzir palavras que começassem com o mesmo som. Além disso, também foram avaliadas na “habilidade de leitura” (as crianças foram solicitadas a ler quatro frases) e “análise fonêmica (teriam que segmentar palavras em fonemas). As autoras constataram que a superação do realismo nominal favoreceria o aprendizado da leitura, ou seja, a consciência fonológica seria um pré-requisito à alfabetização.

Numa perspectiva contrária, alguns estudiosos defendem que a consciência fonológica seria um facilitador do processo de alfabetização.

Como resume Freitas (2004 p. 179),

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente a partir de algumas habilidades que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de novas habilidades metafonológicas. O sujeito que desenvolve habilidades de analisar fonologicamente as palavras da sua língua, lança mão de tais habilidades para compreender como funciona o sistema de notação alfabética.

Morais (2004), em um estudo exploratório, buscou investigar como o nível de apropriação do SEA, alcançado por crianças, se relacionava ao desempenho por elas demonstrado em diferentes tarefas, envolvendo habilidades de reflexão fonológica. Para isso, ele examinou um grupo de 62 alunos, de 1º série em três ocasiões (fevereiro, julho e dezembro). Em cada momento de coleta, aplicou-se uma diagnose, para identificar em qual nível de hipótese de escrita estavam as crianças. Em seguida, os alunos responderam a oito tarefas, que mediam diferentes habilidades fonológicas: “segmentação oral de palavras em sílabas”, “contagem do número de sílabas de palavras”, “segmentação oral de palavras em fonemas”, “contagem do número de fonemas de palavras”, “identificação de palavras que compartilham a mesma sílaba inicial”, “produção de palavras com sílabas iniciais iguais”, “identificação de palavras que compartilham o mesmo fonema inicial” e “produção de palavras com fonemas iniciais iguais”.

O pesquisador observou que cerca de metade das crianças chegava à escola (1ª série) na hipótese pré-silábica da escrita, e os erros que cometiam se relacionavam, sobretudo, com os fonemas; era bem mais difícil para a

criança realizar a identificação ou produção de palavras com fonemas iniciais iguais que a identificação de palavras com sílaba inicial igual; as crianças alfabéticas, quando acertavam, não conseguiam verbalizar o fonema e o explicavam através da sílaba, ou nomeavam as letras. Essas evidências também foram confirmadas em um estudo com adultos (MORAIS, 2005a).

Nesse sentido, os dados apontam que fazer com que as crianças construam qualquer conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética a partir de habilidades fonêmicas será uma tarefa difícil até para as crianças que já alcançaram a hipótese alfabética de escrita.

Azevedo (2011) verificou que crianças já alfabetizadas, ao serem solicitadas a segmentarem fonemas de uma palavra um a um, não conseguiam fazer esse tipo de tarefa. O que estas faziam era dividir as palavras em sílabas ou soletravam e contavam cada letra das palavras. Num estudo posterior, Azevedo e Morais (2012), numa pesquisa com alunos do 2º ano do 1º ciclo, que apresentavam hipótese alfabética, ao responder as tarefas envolvendo consciência fonêmica, constataram que as atividades mais fáceis foram a de identificação de palavras com o mesmo fonema inicial e a de produção de palavras a partir da escuta de fonemas. Além disso, evidenciaram que os alunos, em sua maioria, demonstraram que pensavam em letras e não em fonemas. A pesquisa também revelou que a capacidade de segmentar e pronunciar fonemas mostrou-se “quase impossível” para todo o grupo.

Os dados dessa pesquisa nos levam a questionar as perspectivas teóricas e propostas de métodos fônicos que colocam a aquisição de certas habilidades fonêmicas, tais como a de isolar os fonemas das palavras, como condição necessária para a alfabetização

Em seu estudo de 2004 já mencionado, Morais também verificou que crianças com níveis mais avançados de compreensão sobre o SEA apresentavam melhores resultados na maioria das tarefas metafonológicas, excluindo as de segmentação de palavras em fonemas e contagem dos mesmos. Isso o faz pensar que algumas habilidades fonológicas são consequência da alfabetização, outras são desenvolvidas ao longo do processo de alfabetização e outras – em nível fonêmico – não são necessárias para alguém se alfabetizar (MORAIS, 2012). Naqueles dois trabalhos (MORAIS,

2004, 2012), o autor ratifica a importância de que algumas habilidades fonológicas devem ser trabalhadas desde cedo, na Educação Infantil.

Naquelas pesquisas, o autor constatou, ainda, que o “desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constituiria uma condição necessária para a apropriação do SEA, mas não seria condição suficiente para alcançar tal nível de aprendizagem” (MORAIS, 2004, p.188).

Como consequência, sugere a importância da realização, na sala de aula, de atividades que promovam algumas habilidades de consciência fonológica, para facilitar a apropriação do Sistema de Escrita, mas que sejam realizadas juntamente com a exploração da forma escrita das palavras em foco. Morais e Leite (2005) sugerem: “... Se o desenvolvimento de habilidades metafonológicas é uma condição para o aprendiz se apropriar do SEA, não vemos por que deixá-lo viver, solitariamente, esse tipo de relação com as palavras” (p. 87).

Além disso, Morais (2006) nos alerta para o dado de que não podemos tratar a consciência fonológica como uma prontidão para a alfabetização, já que a consciência fonológica se desenvolveria antes e durante a experiência escolar de instrução formal em leitura e escrita.

Ante as evidências há pouco revisadas, Morais (2006, 2012) defende que não se deve treinar as crianças em “segmentação” e “síntese de fonemas”, desde os primeiros anos de escolaridade, ou que se deva adotar o método fônico. Esse método, como já falamos anteriormente, tem uma visão associacionista de aprendizagem, concebe o nosso sistema de escrita como um código e acredita que, para o sujeito aprendê-lo, precisa ser capaz de pronunciar fonemas isolados em voz alta, para fazer as devidas “junções” com as letras equivalentes.

Leite (2006) desenvolveu um estudo longitudinal com o objetivo de analisar a relação entre a compreensão de escrita alfabética, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica e o reconhecimento do nome das letras, durante a alfabetização. Para isso, examinou 12 crianças de duas escolas, uma pública e outra particular. Esses sujeitos foram, em cinco momentos distintos do ano letivo, solicitados a responder a 12 atividades envolvendo a reflexão metafonológica. Um dos resultados encontrados foi a confirmação de que as crianças em níveis de escrita mais avançados sobre o

SEA apresentaram melhores resultados na maioria das atividades. Mas as atividades no nível do fonema também foram muito difíceis para todas as crianças, tal como haviam constatado Morais e Lima (1989) e Morais (2004, 2006). Ademais, a autora observou que não havia uma relação direta entre o conhecimento dos nomes das letras e o domínio da escrita alfabética. Esses dados, novamente, contrariam a perspectiva empirista própria dos métodos fônicos.

As pesquisas supracitadas ratificam o quanto um ensino que promova a consciência fonológica auxilia os alunos que estão iniciando o processo de apropriação do SEA e desmitificam a ideia de que o trabalho com o método fônico auxilia no processo de apropriação daquele sistema.

Diante de tudo que foi explicitado, é interessante nos questionarmos sobre como essas mudanças teóricas, presentes em estudos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem, vêm repercutindo na prática do professor dos anos finais da Educação Infantil.

Morais e Silva (2010) analisaram a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica no último ano da Educação Infantil e o tipo de ensino praticado nessa etapa da educação básica. Constataram que aquelas crianças já são capazes de vivenciar brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras, bem como que as crianças podem ser incentivadas na escola a refletir sobre segmentos sonoros como sílabas e rimas.

Aquino (2007), em um estudo longitudinal, teve como objetivo central investigar a relação entre consciência fonológica, notação escrita e o efeito do trabalho sistematizado de exploração de rimas no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética com crianças com idades em torno de cinco anos. Participaram do estudo duas professoras, de escolas distintas, que lecionavam no grupo V, segundo ciclo da Educação Infantil da rede municipal do Recife. A escolha das turmas de Educação Infantil esteve relacionada às práticas das professoras. A turma A contemplava um trabalho sistemático de exploração de rimas, a partir da leitura de textos rimados (poesias, parlendas, cantigas), enquanto a professora turma B não realizava um ensino sistemático envolvendo esse tipo de atividade.

Como procedimentos metodológicos, foram realizados: entrevistas, observações com as docentes e testes de sondagem dos alunos (ditado de

palavras e cinco atividades relacionadas ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, sendo três de identificação dos segmentos sonoros das palavras, quanto ao tamanho, aliteração e rima, duas de produção de palavras com segmentos sonoros iniciais e finais iguais). Os resultados da pesquisa indicaram que a turma A obteve avanços muito superiores em relação à turma B, quanto à aquisição da escrita, uma vez que a maioria das crianças da turma A (80%) concluíram o ano letivo no nível de escrita silábica, enquanto que apenas 14% das crianças da turma B concluíram com esse mesmo nível de escrita. No que se refere às habilidades metafonológicas, no caso dos acertos das atividades de identificação de palavras que rimam ou comparação de tamanho de palavras, os percentuais da turma A também se apresentaram muito superiores aos da turma B. No entanto, no que diz respeito à identificação de sílabas iniciais iguais, o percentual de acertos se aproximou nas duas turmas, o que pode revelar ser essa habilidade mais difícil que as outras. Os dados evidenciaram que um trabalho sistemático com textos que exploram o extrato sonoro da língua permite aos alunos desenvolverem algumas habilidades fonológicas, que têm se revelado essenciais para o processo de alfabetização.

Lima (2010) analisou diferentes práticas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) desenvolvidas em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens dos alunos. Os resultados apontaram que os alunos que mais avançaram foram os da turma em que a professora tinha como prática trabalhar o ensino da língua na perspectiva do alfabetizar letrando, com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais, priorizando atividades envolvendo o trabalho com exploração de rimas e jogos fonológicos.

Bezerra (2008) procurou investigar o desempenho de doze crianças e as suas interações em duplas, ao longo de uma sequência de três sessões, envolvendo jogos de análise fonológica, com alunos de 5 anos (grupo V) e com alunos do 1º ano do 1º ciclo. A autora optou em organizar as duplas pelos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, três duplas homogêneas, com o mesmo nível de escrita, e três duplas heterogêneas, com níveis de escrita distintos.

Constituídos os grupos, foram utilizados quatro jogos que mobilizavam os alunos a pensarem sobre a segmentação de palavras em sílabas, a contagem de sílabas, a comparação quanto ao tamanho das palavras, a identificação da sílaba inicial das palavras; a identificação de palavras rimadas e a identificação do fonema inicial.

Os dados revelaram que os erros cometidos pelos alunos, em cada jogo, foram encontrados em todas as duplas, independentemente do nível de conhecimento fonológico e/ou sobre o sistema de escrita demonstrado pelas crianças. Em relação às interações entre crianças, durante as sessões analisadas, não foi observada qualquer especificidade entre os desempenhos das duplas homogêneas e heterogêneas. Além disso, a sondagem final revelou um grande progresso, no que concerne aos avanços em relação ao nível de escrita e às habilidades fonológicas mobilizadas pelo jogo. Todas as crianças investigadas avançaram em suas hipóteses de escrita. No exame final, não havia nenhuma criança no nível pré-silábico de escrita, considerando que, no início do estudo, havia três crianças pré-silábicas, o equivalente a 25% da amostra.

Além disso, enquanto, no exame inicial, havia apenas um sujeito alfabético, no exame final, seis crianças se encontravam no nível alfabético de escrita, ou seja, 50% dos participantes do estudo. No que diz respeito à evolução das crianças nas diferentes habilidades fonológicas avaliadas, foi observado que houve desempenho significativo nas atividades de segmentação, contagem e comparação de palavras. Na atividade de identificação de sílaba inicial e de rima, as crianças apresentaram um baixo índice de acertos no exame inicial, mas, após as sessões dos jogos, houve um avanço considerável. A maioria dos alunos obteve 100% de acertos nessas atividades. Já na atividade de identificação dos fonemas iniciais apenas 50% das crianças conseguiram êxito.

Freitas (2003) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de identificar a relação entre consciência fonológica e aquisição da escrita em crianças falantes do português brasileiro. Para isso, treze sujeitos foram acompanhados longitudinalmente durante dois anos (do início da Educação Infantil até o final da antiga 1ª série- segundo ano do 1º ciclo), testados seis vezes ao longo da pesquisa. Também foram acompanhados dois grupos transversais: 10 crianças

da Educação Infantil e 10 crianças da antiga 2ª série. A autora evidenciou, na sua pesquisa, que as crianças da Educação Infantil já eram capazes de responder corretamente algumas tarefas metafonológicas mesmo não tendo vivenciado o ensino da escrita. Também verificou que todas as crianças aprimoraram suas habilidades metafonológicas a partir da aquisição da escrita e que esta estava relacionada ao nível de escrita em que se encontravam as crianças. Além disso, também constatou que todas as crianças apresentavam melhor desempenho nas tarefas referentes à consciência silábica, bem como observou que o desempenho em consciência fonológica foi aprimorado pelo ensino sistemático da escrita.

Goigoux et al. (2003) desenvolveram um novo dispositivo didático (*Phono*) a fim de ajudar os alunos da Educação Infantil, alunos da “grande seção-maternal” (GS- 5 anos, na França) a compreender o funcionamento da língua escrita, a partir de atividades que desenvolviam a consciência fonológica.

O projeto foi desenvolvido no ano de 2001-2002, em colaboração com uma equipe de instrutoras da GS e de professoras. O Programa *Phono* visava favorecer o ensino de procedimentos específicos que estão relacionados à análise fonológica, e ao desenvolvimento da conscientização sobre a natureza do aprendizado realizado, reflexão sobre as atividades e o que estas visavam ensinar: o princípio alfabético.

As tarefas planejadas envolviam, inicialmente, um trabalho fonológico oral, e, num segundo momento, a análise fonológica também voltava-se para as questões gráficas, ou seja, estabelecia relação entre o falado e o escrito.

Goigoux et al. (2003) apontaram que todos os professores interrogados no final do ano escolar se disseram muito satisfeitos com a utilização do *Phono*, pelas seguintes razões: o dispositivo contemplava a organização habitual da sala; era de fácil utilização, mas permitia variações e mudanças; o conjunto de tarefas propostas no centro de uma mesma lição mobilizava todos os alunos (tanto os mais hábeis, como os mais frágeis); a estabilidade e a regularidade do dispositivo permitiram verificar o progresso dos próprios alunos, dentre outras justificativas.

Também evidenciaram que a utilização do *Phono* na Educação Infantil possibilitou que praticamente todos os alunos atingissem um bom nível de

competências fonológicas, ao comparar seus conhecimentos no pré-teste e no pós-teste.

Diante do exposto, reconhecemos o quanto a escola pode ajudar as crianças da educação infantil a avançarem em sua compreensão sobre a escrita alfabética. Pensamos, contudo, que a educação oferecida nos anos anteriores ao Ensino Fundamental não deveria se restringir a ajudar os alunos a compreenderem o SEA. Tendo em conta as evidências revisadas em seção anterior, segundo as quais as crianças pequenas podem avançar simultaneamente nos domínios da notação escrita e dos gêneros textuais escritos, defendemos que, ao lado de favorecer os primórdios do aprendizado do SEA, devemos garantir também ao sujeito aprendiz, que tem menos de seis anos de idade, o direito de envolver-se, na escola, sistematicamente, em práticas sociais de leitura e escrita.

1.9. Como Os Professores se Apropriadm dos Saberes para Ensinar e Fabricar suas Práticas?

P1.: Não gosto de estar sempre preso ao uso do livro didático na sala de aula. Tem conteúdos que ele não contempla, como a letra maiúscula cursiva.

P2.: Eu também concordo, mas se a coordenação exige que a gente siga o que está ali...

P1.: Eu faço outras atividades, mesmo que seja no quadro com os alunos, mesmo que não sejam as do livro ou da ficha.

(fragmento de uma conversa dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, da rede particular de Garanhuns, na hora do lanche)

O fragmento acima pode suscitar diferentes interpretações: professores resistentes, professores que refletem sobre a prática, dentre outros, professores que questionam relações de poder que são estabelecidas na escola, dentre outras possibilidades. Neste estudo, temos como objetivo investigar a prática de professoras da Educação Infantil (grupo 5), a fim de compreender as relações entre prática de ensino e o conhecimento infantil sobre a linguagem escrita e sua notação, em função de diferentes metodologias de ensino. Nesse sentido, é importante compreendermos o que acontece no chão da escola: como as professoras organizam o seu dia a dia? O que revelam as relações entre professores e alunos? Por que os professores

pensam e agem de determinada forma? Ao tratarmos sobre vida cotidiana, precisamos refletir sobre o seu objeto, o cotidiano. O que está por trás desse conceito: o que é cotidiano? Quais as relações da vida cotidiana com a realidade social?

Ferreira (2005a) entende que a profissão docente é muito recente em nosso país, pois foi no período imperial que regulamentos e orientações foram propostos sobre a prática docente, para definir como o professor deveria agir e, com isso, saberes foram legitimados, a fim de atender a um projeto de modernização da sociedade brasileira.

Essa autora também afirma que, “até os anos de 1960, as pesquisas sobre os professores valorizavam, quase que exclusivamente, o conhecimento que o docente tinha sobre a sua disciplina (a relação professor-saber)” (2005a, p.53).

Já nos anos de 1970, foi dado um novo enfoque a essa relação:

percebe-se maior preocupação nos aspectos didático-metodológicos mais especificamente relacionados às tecnologias do ensino - o que fazer para que o aluno aprenda dando ênfase ao ensino dirigido, ao planejamento técnico e às tabelas de avaliação, colocando em segundo plano o domínio dos conteúdos a ser ensinados (FERREIRA, 2005a, p.53).

Ainda segundo Ferreira (2005a), nos anos de 1980,

“a atividade docente passa a ser vista com ênfase nas questões políticas e técnicas do trabalho pedagógico (...), o desempenho profissional dependia tanto do domínio do conteúdo a ser ensinado quanto do seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, principalmente os sociais” (p.54).

Há uma separação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional, na tentativa de se ter um controle sobre o professor (cf. NÓVOA,1995).

Desde então, estudos foram desenvolvidos sobre os “saberes construídos pelos professores”. Estes têm buscado elucidar como os docentes refletem “nas” e “sobre” suas ações. Os teóricos que investigam essa questão (por exemplo, SCHÖN, 2000,1995; NÓVOA,1992; ZEICHNER, 1995, 1993) abandonaram as antigas concepções, que tratam os professores como

técnicos executores, para defender o pressuposto de que os mesmos são “práticos reflexivos”; isto é, analisam e tomam decisões sobre suas ações.

Tardif (2002), ao situar a questão dos saberes na profissão docente, procura relacioná-los às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos. Para isso, destaca que o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares da escola, etc” (p.11). Dessa forma, Tardif (2002) nos revela que, como o saber dos professores transita constantemente entre o que os professores são e fazem, é um saber social, pois o mesmo é construído nas relações: entre os professores, entre os grupos sociais, com professor e alunos e nas construções sociais. Tardif (2002) ainda aponta que o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho.

Por isso, o saber docente é plural, carrega marcas da história de vida e carreira profissional e temporal, estando relacionado com o tempo. Logo, fica claro que o saber constitutivo do professor não é um saber único, científico. É um saber construído nas suas diversas relações, ou seja, não pode se organizar apenas em uma perspectiva teórica. Ele é dotado de práxis que se fundamenta em teorias (TARDIF, 2002).

Como nos revela esse autor, o saber docente é constituído de diversos saberes, “saberes disciplinares”, “saberes da formação profissional”, “saberes pedagógicos”, “saberes curriculares” e “saberes experiências”. Tardif (2002) expõe que os professores colocam os seus saberes em uma hierarquia, em função da utilidade no ensino. Além disso, os saberes experiências “parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (p.21). Ainda segundo Tardif (2002), “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc” (p.53).

Nesse sentido, os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações. Não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino dentro da sala de aula. Eles são profissionais que precisam

desempenhar um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho. Segundo Zeichner (1993),

Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino (p. 16).

Segundo Weisser (1998), o exercício desses saberes se efetua através de gestos profissionais principais, que são a preparação pedagógica e o regimento da aula. Essas duas formas sucessivas do trabalho do professor figuram os lugares onde se encontram as contribuições da pesquisa teórica e da formação. Traduzem-se num saber-organizar/planejar/prever e num saber-agir-e-fazer-agir, saber-reagir. A aquisição de saberes práticos sempre mais apropriados leva à experiência profissional.

Ainda segundo esse autor, os saberes da prática só surgem depois da leitura dos nossos atos profissionais, que estão relacionados, com uma epistemologia hermenêutica, com uma epistemologia da colocação em perspectiva semiótica de decisões passadas. Cabe a cada professor refletir para adaptar seu Fazer à pessoa que ele tem em sua frente.

Por essa razão, não podemos tratar o professor como aquele que vai “transpor as teorias” para dentro sala de aula, tal como elas lhe foram transmitidas. Porque os docentes não são apenas técnicos executores, tomam decisões sobre suas ações. Escolhem teorias, juntam teorias específicas com suas crenças particulares, são pessoas e refletem sobre suas ações. Assim, aplicam (teorias, propostas didáticas), porque tomam decisões: “Cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos (não apenas os que estão na ordem do dia)” (FERREIRA, 2005b, P.75).

Assim, se, por um lado, é preciso compreender que o saber científico serve para o professor direcionar sua prática e refletir sobre a mesma, criando situações didáticas para o ensino, por outro lado, em momentos específicos, em situações não muito usuais, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e, para

isso, se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica.

Nesse caso, pensando em sua qualificação profissional, seria necessário, conforme sugere Ferreira (2005b),

criar condições para que os professores possam compartilhar, discutir os diversos saberes que estão envolvidos na atividade docente e não simplesmente apresentar modelos e conteúdos. Dessa forma, os diferentes saberes construídos ou fabricados no cotidiano escolar possuirão elementos significativos e fundamentais para a construção de novos caminhos e novas práticas singulares (p.63).

Além disso, segundo Lahire (1998), em relação aos saberes, guardamos mais os saberes originários de nossas aprendizagens explícitas e não sabemos mais falar das disposições cognitivas, avaliadoras, afetivas, etc., construídas não conscientemente nos elos de interdependência que nos ligam a outros atores. Desse modo, quando os saberes não são objetivados, mas, pelo contrário, indissociáveis dos corpos que os praticam, a aprendizagem só pode ser feita sob a forma mimética (ver fazer/fazer como) e numa relação interpessoal. O importante é *ser* o que se faz e de não “*pensar em outra coisa*”.

Chartier (1998) desenvolveu uma pesquisa, um estudo de caso, com o objetivo de saber como uma professora poderia “teorizar reflexivamente” sua prática profissional, envolvendo a aprendizagem da escrita, no último ano da Educação Infantil. Ela percebeu que, na organização de suas práticas pedagógicas, os professores privilegiam principalmente as informações que são diretamente utilizáveis, o “como fazer”, melhor que o “por quê fazer”. Priorizam os protocolos de ação, antes que as exposições explicativas ou os modelos teóricos. Os discursos aos quais têm acesso são transformados, nessa perspectiva, em discursos para sua prática, até serem incorporados a ela.

Ante essas evidências, faz-se necessário compreender o pensamento do professor. Entender por que o professor organiza a turma de determinado modo, por que ele age de tal forma, por que ele realiza uma determinada atividade. Assim, não basta rotular um professor de “Tradicional” ou “Construtivista”, é preciso compreender a sua ação. De acordo com Ferreira (2005b) “...Dentro e fora das unidades escolares, existe uma forma de pensar

que não valoriza, ou coloca em segundo plano, o que é pensado e realizado pelos professores no seu cotidiano” (p. 73).

Da mesma maneira, Lahire (1998) declara que, em cada domínio de práticas, existe sempre um polo mais “representativo” do domínio, do que outros. Como, por exemplo, práticas de escrita, nas representações comuns, foi a escola que conseguiu impor sua concepção do que é “ler” e do que é “escrever”. Nesse sentido, compreender que “o que eles dizem do que eles fazem e do que eles sabem” depende muito mais das categorias de percepção que os sujeitos interiorizam ao longo de sua socialização. É poder ajudá-los a falar do que realmente eles fazem e sabem.

Da mesma maneira, Certeau (1994) aponta que o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela, e que a natureza dessas operações revela relações de forças. “Trata-se de combates entre o forte e o fraco, e das ações que o fraco pode empreender” (p.97). Esses jogos seriam o que o autor denomina de táticas e estratégias.

Segundo esse autor, as estratégias seriam o Cálculo (ou a manipulação) de relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica) pode ser isolado.

Já as táticas seriam a ação calculada, que é determinada pela ausência de um “próprio”; não tem lugar senão o do outro. Por isso devem jogar com o terreno que lhes é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha, a arte do fraco.

Goigoux (2002) realizou um estudo com professores de alfabetização com o objetivo de compreender como estes organizavam as atividades de leitura, nas interações com seus alunos, as táticas que as professoras desenvolviam para o ensino da leitura. Para esse autor, no momento de conduzir as atividades de leitura, seria necessário: 1) ter conhecimento do objeto de estudo; 2) saber como a criança aprende a ler; 3) saber conduzir a atividade.

Para isso, a partir de gravações de vídeos, utilizou dois componentes: entrevista de autoconfrontação e a análise didática de situações de leitura vivenciadas pelos professores. Os resultados apontaram que os professores realizavam operações regulares para o ensino da leitura, tais como: organizar e

gerir o trabalho coletivo de processamento de palavras; garantir a conclusão das fases de reconhecimento de palavras; guiar a decodificação.

Além disso, mais especificamente, ao abordar a prática de uma professora para o ensino da leitura, revelou que a mestra desenvolveu algumas “táticas” a partir da utilização de alguns dispositivos didáticos e pedagógicos. A docente também se utilizava de alguns artifícios para organizar o ensino da leitura, a fim de auxiliar na aprendizagem dos alunos, que o autor denominou de “esquemas profissionais”.

Esse estudo também revelou que os professores utilizavam vários “esquemas profissionais” em relação aos erros de leitura cometidos pelas crianças. Estes eram categorizados em graves, normais e marginais. À medida que os erros apareciam, os professores procuravam repensar o que havia causado determinada dificuldade nos alunos e relacionar com o que eles gostariam que as crianças aprendessem, intervir diretamente na aprendizagem das crianças.

Goigoux (2002) também indicou que a capacidade de fazer “ajustes de ensino” é uma característica de profissionais experientes e facilita na aprendizagem dos alunos.

Diante desse estudo, fica evidente que não é a atividade por si só, que irá revelar o que o professor está pensando, o que ele deseja que os alunos aprendam, mas suas ações no dia a dia da sala de aula. Outra questão é a importância de se conhecer o objeto de conhecimento que está sendo ensinado, a fim de que se possam elaborar questões/atividades/conduções que permitam às crianças, no momento do “não acerto”, reformular as suas hipóteses sobre o objeto de conhecimento que está sendo construído. Outro ponto que cabe acrescentar, na perspectiva que adotamos sobre a atuação docente, é a importância da formação continuada, que, muitas vezes, possibilita ao professor refletir, de forma consistente, sobre a prática de ensino. A partir dessa ação, criam-se novas táticas para alfabetizar, ou aprimoram-se essas táticas, de acordo com as experiências vividas por cada docente, no contexto em que sua escola ou sala de aula estão inseridos. Entendemos que “...mais que um lugar de aquisição de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p.18).

De acordo com Nóvoa (1995),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

Nesse sentido, o professor, nessas formações, deve ser tratado como um “prático reflexivo” e, para isso, é necessário juntar três dimensões (cf. SCHÖN, 2000) “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Por essa razão, Freitas (2005) propõe que “...os programas de formação continuada deveriam ser considerados como uma estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da imaginação pedagógica quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores” (p.21).

Ao mesmo tempo, Ferreira (2005b) revela que “os que fazem a prática também refletem sobre ela durante a ação. Principalmente quando vivenciam situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito, eles refletem também sobre seu saber profissional, o que os constitui como pesquisadores reflexivos” (p.72).

Assim concebida, a formação não é um momento de acumulação de saberes a serem aplicados pelos professores em sala de aula, “mas se dá através do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na figura do professor” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Concordamos, portanto, com a proposta de Freitas (2005), de que o professor:

...forma-se por meio do saber e das práticas mediante uma compreensão crítica de seu próprio processo de formação. Essa é a razão pela qual a ‘trajetória’ de vida dos professores se constitui no eixo articulador do itinerário formativo disponibilizado na situação de formação continuada. (...), a produção dos objetos de saber e dos conhecimentos mantém vínculo estreito com a história de vida pessoal e profissional dos educadores (p.41).

Nessa perspectiva, os estudos aqui revisados demonstram que é preciso valorizar os saberes fabricados no cotidiano do professor. Para isso, é necessário desconstruir a antiga concepção de prática docente a serviço das técnicas e dos métodos de ensinar, tendo em vista que os professores são sujeitos de suas ações e não aplicadores de manuais e receitas propostas em formações.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.1. Introdução

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva qualitativa, a partir de quatro Estudos de Caso.

Com isso, no ano de 2010, a pesquisa foi desenvolvida em quatro turmas da última etapa da Educação Infantil, que atendiam a crianças de 5 anos. Elegemos duas turmas da rede pública, uma da Secretaria de Educação da Rede Municipal do Recife e a outra da Secretaria de Educação da Rede Estadual de Garanhuns. Acompanhamos, também, duas turmas da rede particular de ensino, uma do município do Recife e outra do município de Garanhuns. Optamos pela escolha dos municípios do Recife e Garanhuns por apresentarem propostas de ensino distintas. As escolas do município do Recife, tanto a particular, como a pública assumiam ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, envolvendo a reflexão do sistema de escrita alfabética, sem desconsiderar as atividades de letramento, bem como diziam priorizar também outras atividades relativas às vivências da infância. Já as escolas do município de Garanhuns concebiam a aquisição da leitura e da escrita correspondendo à aquisição de um código de transcrição, no qual bastava aos alunos memorizarem as associações som-grafia.

Diante disso, a escolha das turmas observadas foi baseada em alguns critérios:

- Duas escolas no município do Recife que priorizassem o ensino da língua numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, uma atendendo a um grupo sociocultural médio (escola particular) e outra atendendo a alunos de meio popular (escola pública);

- Duas escolas no município de Garanhuns que priorizassem a leitura, produção de textos e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita de maneira convencional, sendo também uma particular e outra pública, que atendiam a grupos socioculturais equivalentes aos do Recife.

Para denominar as escolas adotamos nomes fictícios, “Escola A”, “Escola B”, “Escola C”, “Escola D”.

2.1.1. Caracterização das Escolas

Escola Municipal A

A escola A era de responsabilidade da Prefeitura Municipal do Recife, estava lotada no bairro da Várzea, região metropolitana, atendia às crianças de meios populares que residiam nesse bairro e no bairro de Brasilit . Funcionava em uma casa doada por um professor da Universidade Federal de Pernambuco, no ano 1992. Apresentava um espaço físico pequeno: 5 salas de aula, sala de direção junto com a secretaria, cozinha, dois banheiros para as crianças e um banheiro para os professores. Havia um pequeno parque com alguns brinquedos, no quintal da escola, mas, no horário do recreio, as crianças ficavam num minúsculo pátio vazio, na parte da frente, sob a supervisão de estagiárias, merendeira e do vigia. As aulas aconteciam no horário da manhã e da tarde com turmas de Educação Infantil, atendendo crianças de 4 e 5 anos. No ano de 2010, a escola atendeu a 10 turmas de Educação Infantil, 5 no horário da manhã e 5 no horário da tarde, totalizando 185 alunos e 10 professores.

Escola Estadual B

A escola B foi fundada no de 2000 e, até o ano de 2010, era considerada como Centro de Capacitação Infantil “Escola B”. No ano de 2011, passou a ser denominada como Escola Estadual “Escola B”. Funcionava no bairro de Heliópolis, Garanhuns, com crianças advindas de meios populares, das comunidades da Liberdade, Coab, Invasão, dentre outras. A escola é de responsabilidade da rede Estadual de Pernambuco. No ano de 2010, atendeu a 443 alunos, no horário da manhã e tarde, com turmas da Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos, e Ensino Fundamental, 1º e 2º ano. Nessa escola, funcionavam 16 turmas, com 16 professores, 8 turmas da Educação Infantil, 4 no horário da manhã e 4 no horário da tarde e 8 turmas do Ensino Fundamental, 2 turmas do 1º e 2º ano, no horário da manhã e 2 turmas do 1º e 2º ano no horário da tarde. Apresentava um bom espaço físico, 8 salas de aula,

biblioteca, laboratório de informática, pátio, parque infantil, secretaria e sala de professores.

Escola Particular C

A escola C foi fundada no ano de 1982, era da rede privada e funcionava no bairro de Casa Amarela, atendendo a crianças da classe média. Funcionava no horário da manhã e da tarde com turmas da Educação Infantil (crianças entre 1 ano e 8 meses e 5 anos) e Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano. Apresentava um bom espaço físico, dividido em três prédios: o primeiro atendia aos alunos da Educação Infantil, o segundo aos alunos do 1º ao 3º ano e o terceiro aos alunos do 4º ao 9º ano, 1 classe integrada com adolescentes entre 12 e 16 anos, que estão fora de faixa e apresentam dificuldades de aprendizagem. No ano de 2010, havia 15 turmas de Educação Infantil, 8 no horário da manhã (duas turmas de Infantil I, II, III e IV) e 7 no horário da tarde (duas turmas de Infantil, I, III e IV e uma turma do infantil II). Havia também duas salas de informática, biblioteca, quadra poliesportiva, 3 salas de professores, 5 salas da coordenação pedagógica, 02 salas de artes, 03 salas de psicomotricidade, 1 laboratório de ciências e matemática, 02 salas de vídeo, 4 salas de atendimento psicológico, sala de direção, pátio para atividades recreativas e três parques com brinquedos diversos. O horário do recreio funcionava nesses parques, supervisionados pelos professores e auxiliares. A escola, no ano de 2010, atendeu a 959 alunos, destes 268 eram da Educação Infantil.

Escola Particular D

A escola D foi fundada no ano de 1915, era de responsabilidade privada e funcionava no bairro de São José, Garanhuns. Atendia a turmas da Educação Infantil, crianças de 2 aos 5 anos; Ensino Fundamental, do 1º ano ao 9º ano, e Ensino Médio, apenas no horário da manhã. Apresentava um grande espaço físico, dividido em dois prédios. O primeiro atendia aos alunos da Educação infantil e Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano e o segundo prédio atendia aos alunos do 6º ao 9º ano e Ensino Médio. A escola, no ano de 2010, atendeu a 800 alunos, destes, 490 eram do Ensino Fundamental e 70 eram da Educação Infantil. Nessa escola, funcionavam 4 turmas da Educação Infantil,

com 4 professores e duas auxiliares. Havia também salas de informática, biblioteca, salas de professores, quadra poliesportiva, parques, horta e refeitórios. O recreio da Educação Infantil acontecia em um pequeno pátio, supervisionado por duas auxiliares, sem qualquer brinquedo; o do Ensino Fundamental, acontecia em dois parques e o do Ensino Médio, em outro pátio da escola. Essa escola adotava o sistema COC² de ensino (Curso Oswaldo Cruz).

2.1.2. Caracterização das Professoras

A professora 1 teve sua formação em escola pública, do Ensino Fundamental ao superior na cidade do Recife. Realizou o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no período de 1997 a 2002. Fez pós-graduação em Informática Educacional na Faculdade Freassinetti do Recife (FAFIRE). Tinha 9 anos de experiência no magistério. No ano de 2010, trabalhava na rede pública nos horários da manhã e da tarde. Desde 2007, lecionava em turmas da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, no horário da manhã e, no horário da tarde, em uma turma do 5º ano. No fragmento da entrevista abaixo, podemos observar quais atividades e objetivos a professora considerava importante de serem desenvolvidos nas turmas da Educação Infantil.

Queria que a maioria dos meus alunos chegasse pelo menos no nível silábico ou quantitativo ou qualitativo, no final do ano. E alguns até avançaram desse nível. E alguns ainda estão no

² Sistema de ensino utilizado em diferentes municípios do Brasil, desde 1986, sugere o uso de diferentes materiais didáticos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-vestibular. No caso da Educação Infantil, indica o uso de diferentes livros didáticos, organizados para as turmas de Maternal I, Maternal II, 1º estágio (Jardim I), 2º estágio (Jardim 2), nomenclatura usada pelo sistema. No caso desse último estágio, objeto de nosso estudo, eram adotados 4 livros didáticos (*atividades de fixação*, envolvendo o ensino de matemática e alfabetização; *matemática*; *Ciências e datas importantes*; *oral, corporal e plástica*; *uma letra outra letra*). Também apresentava como proposta aulas com “uma lousa digital”, atividades planejadas pelo professor que eram passadas em PowerPoint às crianças. Havia também uma proposta de trabalho com a turma do COC, onde cada personagem dessa turma assumia uma função relacionada às diferentes áreas do conhecimento (Lolita- Linguagem oral e alfabetização; Tina- Linguagem Plástica; Gino- Ciências naturais; Dudu- Linguagem musical; Zeca -Linguagem Matemática).

pré-silábico letra, mas acho que são poucos, eu acho, né? As atividades que acho importante são contação de história, a parte de música, a parte de textos assim, de vários textos pra trabalhar, a leitura, a compreensão de texto, a parte de artes, eu gosto. Eu acho assim, que é importante trabalhar, de dramatização, de expressão corporal, de matemática, a questão de contagem, de fazer relação conjunto, sequência numérica, a oralidade, pintura. Ai, muita coisa... (Entrevista realizada no ano de 2010).

A professora 2 teve sua formação básica em escola particular, do Ensino Fundamental ao Médio. Fez magistério no Ensino Médio e curso superior em Administração de Empresas na FARA (Garanhuns). Este último foi concluído no ano de 1983. Tinha 25 anos de experiência no magistério, na rede pública, nunca tendo ensinado da rede particular de ensino. Desde 2007, lecionava em turmas da Educação Infantil, com crianças de 4 anos e, no ano de 2010, lecionou, pela primeira vez, em uma turma com crianças de 5 anos. No fragmento da entrevista abaixo, são destacados os objetivos dessa professora para as turmas da Educação Infantil, mais especificamente para crianças de 4 e 5 anos.

O meu objetivo quando ensinava na turma de quatro anos, o que eu queria dos meus meninos que vêm de casa era: trabalhar a lateralidade, eu tinha que trabalhar a coordenação com minha criança, eu tinha que trabalhar a interação com os coleguinhas, aprender a dividir, ser sociável com todo mundo, ser carinhoso com os meninos. Também trabalhava muito com literatura. É assim... né, querendo falar não, mas tem muita professora da escola que quando vieram exigir que você tinha que ler todos os dias, eu já vinha lendo diariamente pros meus meninos, eu trabalho com literatura desde quando eu peguei "menino pequeno". Entendesse? Porque tem professores que não gostam muito de ler, né? Não gosta daquele horário, porque acha que aquele horário é uma perda de tempo. Eu nunca achei que você ler, nem brincar, nem desenhar, nem ele conversar sobre a leitura, que seja uma perda de tempo. Então, eu sempre gostei de trabalhar assim, quando me deram uma turma de cinco anos, eu pensei assim: Jesus! E ainda disseram assim: é quase uma Alfabetização. Eu queria que eles sássem lendo do pré II (refere-se às turmas com crianças de 5 anos). (Entrevista realizada com a professora no ano de 2010).

A professora 3 teve sua formação do Ensino Fundamental em escola particular, no Distrito Federal, Brasília, e fez magistério em escola particular na cidade do Recife. Coursou pedagogia, na Faculdade de Ciências Humanas de

Olinda (FACHO), no período de 1994 a 1998. Já tinha 19 anos de experiência no magistério. No ano de 2010, atuava nas redes particular e pública. Desde 2007, ensinava em turmas da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos. No fragmento abaixo, pode ser observada a proposta da professora para as turmas da Educação Infantil.

Acho que o nosso trabalho é um trabalho de fato diferenciado, né? Porque eles não terminam alfabetização aqui. Nem começa, né? É um processo, e a forma como eles concluíram o ano, com certeza vão ser futuros leitores competentes. O que eu faço com crianças é o aprender brincando, né? Eu acho que brincar de mímica, brincar de forca, brincar de é... de caça palavras, é... brincar de pular corda, brincar de esconder nome, esconder a pêra, como a gente fala, né? Eu acho que esse trabalho é que é o grande. Acho que, acho que eu nem conseguiria de uma forma tradicional. Apesar que também... a criança consegue se descobrir como leitor, escritor, mas eu acho que o grande encantamento é trabalhar brincando, né? Sem ser aquela coisa pesada, forçada, de ter que dar o conteúdo. A escola tem as metas, né? Bem claro pra todo o grupo do infantil quatro, né? Na sala de infantil quatro, o que a gente tem como meta principal em língua portuguesa especialmente é: reconhecimento de letra, sair escrevendo o nome todo, é... fazendo análise fonológica, compreendo que, que a palavra tá num contexto maior que é dentro do texto, né? Existe as frases, existe a palavra, existe a sílaba, existe a letra. A família silábica, até mesmo porque as crianças vão se apropriando de fato, desse conhecimento de ler e de escrever, sem trabalhar o b-a, "ba". Isso é o que encanta, né? Eles vão se apropriando desse trabalho de leitura e de escrita de forma lúdica mesmo.

A professora 4 teve sua formação, do Ensino Fundamental ao Médio, na rede pública de ensino. No Ensino Médio cursou magistério. Fez o curso de Pedagogia, em uma instituição particular, ISEP (Instituto Educacional de Pesqueira). Tinha 18 anos de experiência no magistério, todos vivenciados na rede particular de ensino. Desde 2007, lecionava em turmas da Educação Infantil, com crianças de 5 anos. Trabalhava apenas no horário da manhã. Na entrevista realizada no ano de 2010, apresentou algumas metas para as turmas com crianças de 5 anos.

Tenho como metas para a criança de 5 anos que reconheça o seu próprio nome, saiba escrever. É... ele reconhecendo o nome, lógico que ele tá reconhecendo o alfabeto, né? E que tenha a sua coordenação motora já bem definida. Apesar de

ser novinho ainda, de tá no processo de trabalhar a coordenação motora, mas que eles já tenham essa coordenação motora um pouco já mais definida. Um... de quatro a cinco anos que eu tenho, ele já tem a coordenação motora já bem definida, o conhecimento das letras do nome, porque na minha sala, eles não são alfabetizados, aí, só no primeiro ano. (Entrevista realizada com a professora no ano de 2010).

A formação das professoras foi organizada de forma sintética no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil Acadêmico e profissional das professoras

P	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Experiência no magistério	Anos de atuação na Educação Infantil	Horários trabalhados
P1	Instituição pública	Instituição pública (científico)	Instituição pública Pedagogia (UFPE)	Informática Educacional (FAFIRE).	9 anos	3 anos	Manhã: Educação Infantil- rede municipal Tarde: turma de 5º ano- rede municipal
P2	Instituição particular	Instituição particular (Magistério)	Administração de Empresas na FARA	-	25 anos	3 anos	Tarde: Educação Infantil- rede estadual
P3	Instituição particular	Instituição particular (Magistério)	Pedagogia (FACHO)	-	19 anos	3 anos	Manhã: Educação Infantil – rede pública Tarde: Educação Infantil – rede privada
P4	Instituição pública	Instituição pública (Magistério)	Pedagogia (ISEP)	-	18 anos	3 anos	Manhã> Educação Infantil- rede privada

P- Professora

2.1.3. Caracterização dos Alunos Participantes

2.1.3.1 Alunos da Turma A

No início do ano, a turma A era composta por 22 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, advindos de meios populares. No entanto foram sujeitos da nossa pesquisa 19 alunos (9 meninas e 10 meninos), pois uma criança não aceitou realizar as atividades propostas e duas solicitaram transferência da escola. Os pais exerciam funções como pedreiro, encanador, eletricitista, doméstica; outros estavam desempregados. Percebemos comprometimento e preocupação, de boa parte dos pais dos alunos, ao deixarem os filhos na escola, bem como em organizar os materiais escolares e o fardamento. Isso foi identificado pelas vivências nas escolas e pela boa frequência dos alunos em sala de aula, bem como pela participação dos pais dos alunos nas reuniões solicitadas pela instituição. Outro dado que merece ser destacado é o de que a maioria dos alunos dessa sala de aula tinha estudado na escola, no ano anterior (turma de “grupo IV”, conforme nomenclatura utilizada pela rede do Recife para as salas que atendem aos alunos com idade de 4 anos). A relação entre as crianças era de muita interação, não havia lugares marcados, elas escolhiam suas cadeiras, à medida que chegavam à sala, bem como não se estabelecia, no grande grupo, uma divisão entre meninos e meninas.

2.1.3.2. Alunos da Turma B

A turma B era composta, no início do ano, por 25 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Destes, 22 foram sujeitos da nossa pesquisa (11 meninas e 11 meninos), pois uma criança parou de frequentar as aulas, outra foi transferida e uma terceira não se disponibilizou a realizar as atividades de sondagem por nós propostas. A maioria dos alunos estudou na escola, no ano anterior, 12 alunos com a professora, também sujeito da pesquisa, que estava acompanhando a turma no ano de 2010. Já 8 alunos estavam iniciando o primeiro ano da vida escolar. Todas as crianças provinham de meios populares pouco favorecidos, alguns alunos moravam em comunidades distantes da escola e precisavam do ônibus escolar para o deslocamento. A maioria dos pais exercia as profissões de agricultor, doméstica, pedreiro, auxiliar de serviços gerais, dentre outras, mas havia muitos pais que não tinham uma profissão definida. A frequência dos alunos em sala era oscilante. Não parecia haver uma preocupação, por parte de alguns pais, com a higiene

dos filhos, organização do material escolar, frequência à escola. A interação entre as crianças para elaboração das atividades era constante.

2.1.3.3 Alunos da Turma C

No início do ano, a turma era composta por 14 alunos provenientes da classe média, que tinham idade entre 5 e 6 anos, mas apenas 9 alunos (6 meninas e 3 meninos) permaneceram na turma até o final do ano e foram sujeitos da nossa pesquisa. Três alunos solicitaram transferência para outro Estado, houve uma troca de alunos entre as turmas de 5 anos e um aluno apresentava necessidades especiais. É importante destacar que todas as atividades propostas pela pesquisadora foram realizadas por este aluno, mas estas não foram utilizadas como objeto de pesquisa, em virtude do ritmo de aprendizagem dessa criança ser diferenciado, o que poderia influenciar nos dados do estudo. Os pais exerciam as funções de professor, médico, dentista, advogado, músico, dentre outras. Destacamos que os pais das crianças participavam de boa parte das atividades propostas. Como a escola trabalhava a partir de projetos didáticos, encaminhava sugestões de livros, objetos, brinquedos que contribuía para o estudo da temática que estava sendo abordada, bem como auxiliavam na organização das atividades de casa, apesar de, na maioria das vezes, haver a possibilidade de as crianças realizarem as atividades sozinhas. Das 9 crianças, apenas uma não estudou na escola no ano de 2009, mas, de todo modo, tinha frequentado a Educação Infantil. A relação das crianças na sala, em alguns momentos, era um pouco conflituosa. Havia uma divisão entre os grupos das meninas e dos meninos, bem como entre os grupos de meninas. A professora precisou, em vários momentos, solicitar que as crianças brincassem juntas e estabeleceu alguns grupos para realização das atividades em sala de aula.

2.1.3.4. Alunos da Turma D

No início do ano, a turma era composta por 19 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, provenientes da classe média. No entanto, foram sujeitos da nossa pesquisa 16 crianças (10 meninos e 6 meninas), pois houve uma transferência e dois alunos não se dispuseram a realizar as atividades propostas. Os pais dessas crianças eram comerciantes, professores, enfermeiras, dentre outros. Havia uma preocupação dos pais com a organização das tarefas de casa, pois a escola, diariamente, as encaminhava e muitas delas precisavam da ajuda de um adulto, para serem resolvidas. A interação entre os alunos na sala era tranquila, mas havia poucos momentos para as brincadeiras. As crianças eram solicitadas a sentar em locais marcados, enfileiradas de frente para o quadro.

2.2. Procedimentos de Coleta de Dados

Considerando que nossas questões de pesquisa envolviam tanto a prática das docentes como conhecimentos revelados pelos alunos, relativos à notação escrita, três procedimentos metodológicos foram utilizados

2.2.1. Procedimentos Usados na Coleta de Dados Relativos às Práticas das Docentes

Adotamos dois procedimentos:

1- Entrevista semi-estruturada, no final do ano, tendo como objetivo identificar quais concepções permeavam a prática das professoras sobre o ensino do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita e identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas diziam priorizar para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos e funções da escrita. O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice A Também realizamos conversas informais, durante todas as observações, a fim de compreender a prática das professoras, o cotidiano de suas salas de aula e entender por que as professoras realizaram determinada atividade, por que elas agiram de tal forma, no intuito de aprofundar as questões e esclarecer as situações observadas.

2 – Observações participantes, de forma sistemática, das aulas ministradas pelas professoras (Apêndice B). Concordamos com André (1995) que, nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p.28). Tivemos

como objetivo identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam, para que seus alunos refletissem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os usos e as funções da escrita. Acompanhamos jornadas de aulas completas no início, no meio e no final do ano letivo, realizando 15 observações em cada turma.

2.2.2. Procedimentos Usados para Avaliar os Conhecimentos dos Aprendizes

As sondagens com os alunos também aconteceram de forma longitudinal, no início, no meio e no final do ano. As crianças, nesses momentos, foram solicitadas individualmente a realizar 6 tarefas, envolvendo diferentes habilidades cognitivas. O tempo gasto para concluir as duas etapas da tarefa com cada aluno girava em torno de 20 minutos. As tarefas propostas envolviam conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Todas as sessões das tarefas foram gravadas em áudio e transcritas. Com isso, tivemos como objetivo identificar os conhecimentos das crianças quanto à notação alfabética, e sua possível relação com o tipo de ensino recebido.

2.2.2.1. Tarefas e Procedimentos Usados para Avaliar os Conhecimentos Infantís sobre a Notação Alfabética

Para avaliar os conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética, solicitamos, inicialmente, a escrita do nome dos alunos e realizamos um “ditado de palavras” (vide Apêndice C), com palavras do mesmo campo semântico e com quantidade de sílabas diferentes (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas), tal como proposto por Ferreiro e Teberosky (1979). Nessa etapa, entregávamos uma folha em branco ao aluno, conversávamos que seria realizada uma atividade, perguntávamos “qual o seu nome?” e pedíamos que o escrevesse no papel do jeito que soubesse. Em seguida, propúnhamos a escrita do nome de algumas comidas, a partir do ditado de palavras, por exemplo, “escreva do jeito que você souber a palavra pão”.

Também convidamos os alunos a realizarem a “escrita de letras e palavras que existem e não existem” (vide Apêndice D), a fim de identificar como compreendiam certas propriedades ou restrições do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento, tal

como proposto por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993). Nessa tarefa, indicávamos aos alunos que iriam escrever coisas que não existem. Em seguida, solicitávamos que escrevessem uma letra e palavra que existem, e uma letra e palavra que não existem. Após a notação de cada letra e palavra era solicitado que justificassem verbalmente as suas respostas, por exemplo, “Escreva uma letra que não existe!”, “Por que você acha que essa letra não existe?”. Tais justificativas foram usadas como índice para analisarmos, qualitativamente, o processamento dos sujeitos sobre as propriedades do sistema de escrita.

Os alunos também foram solicitados a responder três tarefas de “consciência fonológica”. Estas eram atividades de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba (vide Apêndice E), identificação de palavras que rimam (vide Apêndice F) e identificação de palavras maiores (vide Apêndice G). Em cada tarefa, eram oferecidos dois exemplos relacionados à operação solicitada. Para as duas primeiras atividades, apresentávamos às crianças quartetos de figuras que designavam as palavras; no interior dos quartetos, dois vocábulos rimavam ou começavam com a mesma sílaba, por exemplo, ESCADA, TAPETE, ESTRELA, GALINHA e pedíamos que indicassem quais eram as duas que começavam igual ou que rimavam. No último tipo de tarefa, apresentávamos duas figuras, por exemplo, CASA E SAPATO e perguntávamos ao aluno qual era a palavra maior. Nas três tarefas, após cada resposta da criança, pedíamos que ela justificasse verbalmente sua escolha.

Nosso propósito foi avaliar a evolução dos alunos nessas habilidades metalinguísticas. Para isso, foram selecionadas e reelaboradas atividades usadas por Morais (2004). Para o planejamento das atividades de consciência fonológica, nos baseamos nos critérios utilizados pelo CONFIAS (2003).³ Estes eram:

- Selecionar palavras que fazem parte do vocabulário das crianças;
- Utilizar, nos itens de produção silábica e fonêmica, figuras correspondentes às palavras-modelo para auxiliar a memória das crianças e obter um instrumento lúdico;

³ *Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

- Usar, nos itens de identificação, palavras sem relação semântica com a palavra-modelo, para evitar a interferência de fatores semânticos (p. ex.: para a palavra-modelo 'camelo', não foi oferecido o nome de outro animal nas opções);
- Atentar para o molde e o número de sílabas das palavras, prevalecendo as estruturas consoante-vogal e consoante-vogal-consoante);
- Adotar, na maioria dos casos, uma progressão do número de sílabas das palavras utilizadas em cada item;
- Manter a tonicidade e o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas palavras a serem selecionadas, nos itens de identificação silábica e fonêmica;
- Contemplar, no item de identificação de rima, diferentes tipos de rima, tais como: última sílaba (coraÇÃO-injeÇÃO); últimas sílaba e vogal da penúltima (ovELHA-abELHA); duas últimas sílabas (marTELO-casTELO) e parte da última sílaba (fIOR- DOR).

Aquelas três tarefas metafonológicas foram empregadas porque, conforme observaram Morais (2010) e Morais e Silva (2010), elas tendem a ser menos complexas que tarefas envolvendo fonemas, e parecem estar relacionadas aos avanços que uma criança precisa realizar para alcançar hipóteses silábicas ou alfabéticas de escrita.

2.3 Plano Geral de Análise dos Dados

Para a análise das práticas de ensino, focamos, por um lado, nosso olhar nos discursos elaborados pelas professoras; nesse caso, revelado pelas entrevistas. Por outro lado, nos centramos também nas observações das aulas ministradas pelas mesmas e na aplicação da sondagem da evolução dos alunos. Dessa forma, optamos pela análise de conteúdo, por este ser um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem, seja ela oral ou escrita (cf. FRANCO, 2005). Nesse sentido, concordamos com Bardin (1977, p. 20), quando afirma que

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a 'inferência' de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Além disso, partilhamos com Franco (2005) que este procedimento é o mais adequado à análise do conteúdo manifesto e, com isso, ajudaria a caracterizar, em categorias, tanto o discurso e a prática das professoras, como as respostas dadas pelos alunos no momento da elaboração das atividades, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos.

Por isso, cremos, como afirma Franco (2005), que “O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (p.24).

Diante do que foi exposto, descreveremos quais categorias, em princípio, nortearam a análise dos nossos achados.

Para análise das entrevistas, partimos de categorias elaboradas com base nas perguntas realizadas às professoras, ou seja, “categorias a priori”, “...predeterminadas em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p.58). Foram elas: expectativas em torno da aprendizagem dos alunos; critérios para a organização da rotina e planejamento das atividades; atividades envolvendo a escrita; gêneros que circularam na sala de aula.

Na análise das observações, partimos de quatro categorias: “rotina”; “apropriação do SEA”; “leitura”, produção de textos”, “gêneros trabalhados em sala de aula” (inspiradas em ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005). Dentro dessas grandes categorias, nos baseamos em subcategorias elaboradas a partir das práticas das professoras. Para isso, tomamos como ponto de partida, nessa análise, as categorias já elaboradas por Ferreira, Albuquerque & Morais (2005).

Para investigar o desempenho dos alunos, analisamos a atividade de escrita espontânea (8 palavras), ao longo do ano letivo, usando as categorias ou etapas da psicogênese (cf. FERREIRO & TEBEROSKY, 1979, FERREIRO et al,1982). Categorizamos as hipóteses de escrita das crianças a partir dos seguintes níveis: *pré-silábico 1, 2 e 3, silábico inicial, silábico de quantidade, silábico de qualidade, silábico-alfabético e alfabético*.

O nível pré-silábico 1 se referia às crianças que ainda não compreendiam que existe relação entre escrita e pauta sonora e que continuavam utilizando desenhos, rabiscos, garatujas para notar palavras.

Correspondiam àquelas escritas que não estão formadas por grafias convencionais (letras e números), utilizavam-se de grafismos primitivos para escritas das palavras (c.f. FERREIRO ET al, 1982), como podemos observar no exemplo abaixo:

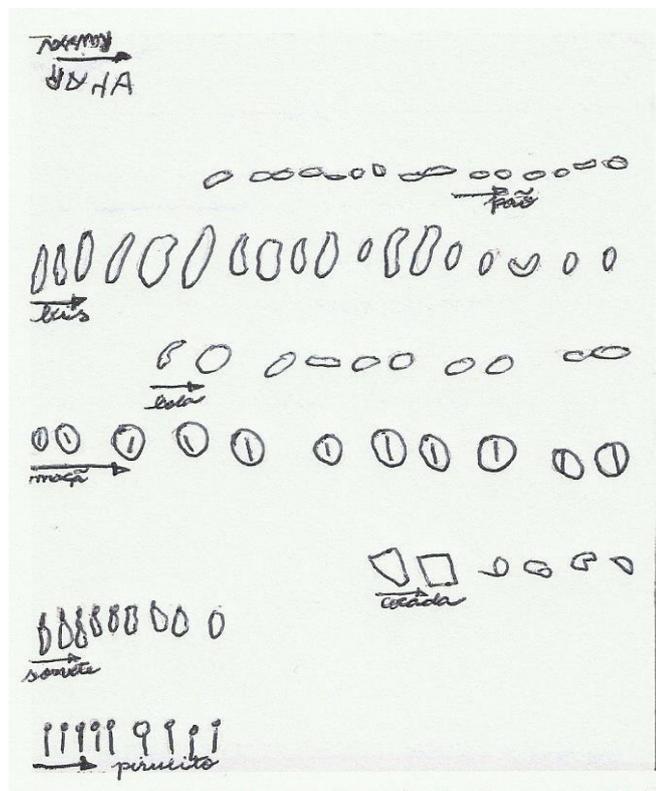


Fig 1. Ditado de Antonielle, aluna da escola particular D, no mês de fevereiro de 2010

O nível pré-silábico 2 correspondia à escrita que procurava utilizar grafias convencionais, fazia uso de letras, mas havia confusão em diferenciar letras de números. A criança não buscava estabelecer qualquer relação sistemática entre partes orais e partes escritas. Nesse período, podemos encontrar crianças que utilizavam somente letras para escrever; ou para algumas palavras, escreviam com letras e números, mas não variavam as letras de uma palavra para outra. Além disso, nesse mesmo período, categorizamos as escritas que apresentavam um repertório fixo com quantidade de letras variável, as grafias utilizadas aparecendo sempre na mesma ordem, mas as escritas tendo diferentes quantidades de grafias. Também foram agrupadas nessa hipótese as escritas que procuravam estabelecer mudança na quantidade de letras de uma palavra para outra, ou nas letras, internamente, nas palavras, mas o repertório era o mesmo. No

exemplo abaixo, podemos observar uma das crianças, que foram categorizadas nessa hipótese de escrita.

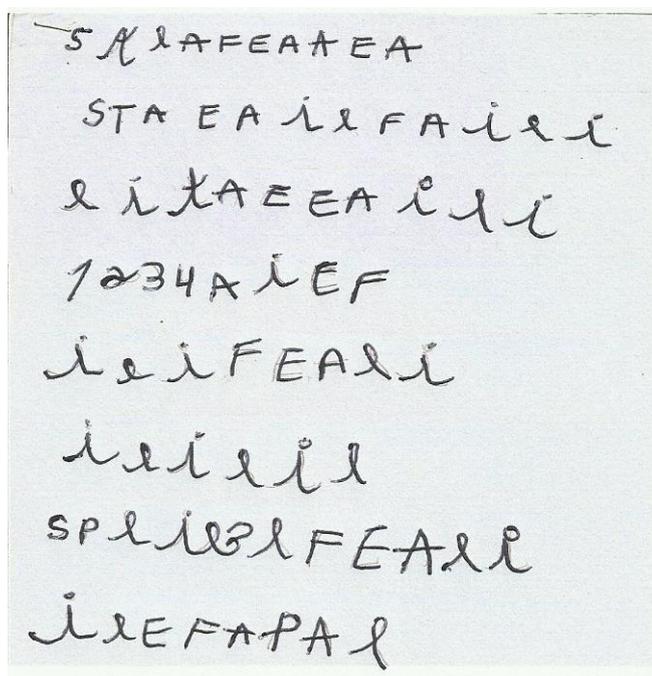


Fig.2. Ditado de Stefanie, aluna da escola particular D, no mês de fevereiro de 2010.

No nível pré-silábico 3, foram categorizados os alunos que procuravam a “lógica” da escrita, variando as letras de uma palavra para outra, estabelecendo variação interfigural (c.f. FERREIRO, 1985). Nesse tipo de escrita, a quantidade é variável e o repertório é variável, essas escritas procuravam variar a quantidade e o repertório para diferenciar a escrita de outras palavras (c.f. FERREIRO et al, 1982). Como pode ser observado no exemplo.

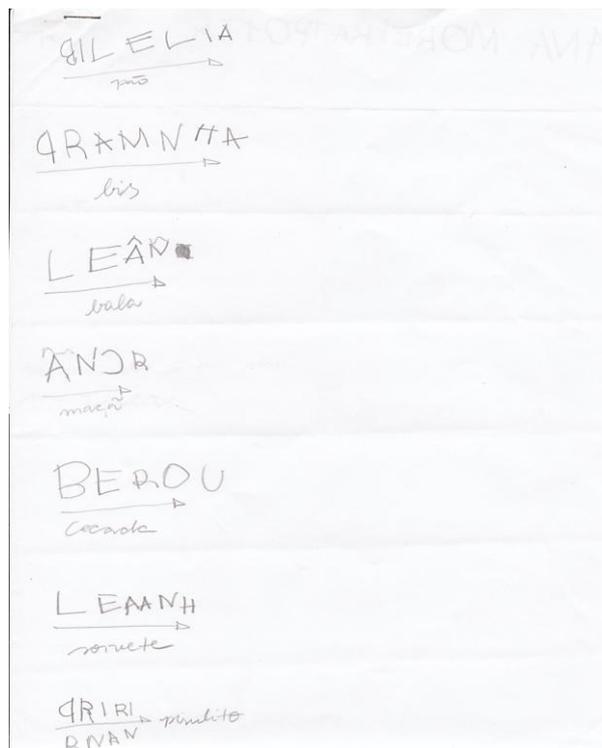


Fig.3. Ditado de Ana, aluna da escola C, no mês de fevereiro de 2010.

No nível *Silábico Inicial*, tínhamos as primeiras tentativas em escrever assegurando a cada grafia um valor silábico (c.f. FERREIRO et al, 1982). Nesse período, podemos encontrar escritas sem predomínio de valor sonoro convencional. As crianças começavam a perceber que existe relação entre escrita e pauta sonora, mas não antecipavam a quantidade de letras das palavras, em função da quantidade de sílabas orais das mesmas, ou seja, quando solicitados a escrever uma palavra, não notavam uma letra para cada sílaba, colocavam quantidades de letras aleatoriamente e, só quando solicitados a realizar a leitura da palavra, passavam a marcar uma letra correspondendo a uma sílaba. Em alguns casos, chegavam até a excluir as letras que “sobram”. Isso pode ser observado no exemplo abaixo:

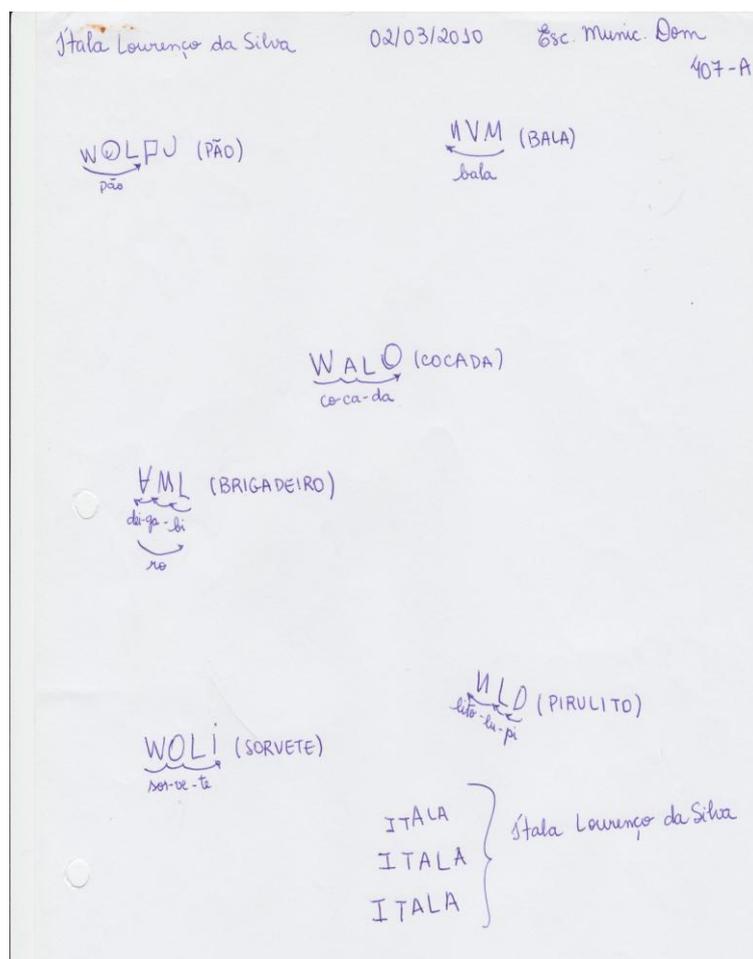


Fig. 4. Ditado de Ítala, aluna da escola A, no mês de fevereiro de 2010

Nessa hipótese, também poderiam ser encontrados alunos que já iniciaram as reflexões quanto à relação entre correspondências grafofônicas no início ou final da palavra. Escreviam uma quantidade aleatória de letras, mas, no início ou no final da palavra, colocavam uma letra que correspondia ao som convencional.

Na hipótese *silábica de quantidade*, o sujeito colocava uma letra para cada segmento da palavra, passava a estabelecer relação entre escrita e pauta sonora, mas ainda não buscava estabelecer correspondência grafofônica, realizava mais a análise quantitativa, colocando qualquer letra para representar a sílaba oral. A partir desse período, se consolidava a fonetização sobre a escrita.

Na hipótese *silábica de qualidade*, o sujeito colocava uma letra para cada sílaba, estabelecia relação entre escrita e pauta sonora e já apresentava algumas correspondências grafofônicas.

No nível *silábico-alfabético*, o sujeito começava a ficar insatisfeito com a quantidade de letras que estava usando para escrever a palavra e demonstrava perceber que as sílabas têm mais de uma letra, sem revelar, ainda, consistência para fazer a marcação de todos os fonemas.

Finalmente, no nível *alfabético*, os sujeitos preocupavam-se em fazer correspondência para todos os fonemas. Inicialmente tendiam a representar as sílabas com a estrutura consoante e vogal. Algumas vezes, chegavam a colocar uma letra aleatória para corresponder ao fonema dentro da sílaba. Depois começavam a perceber que as regras de correspondência grafofônicas são ortográficas e não fonéticas.

Para análise das atividades de escrita de letra e palavras que existem e não existem (3), ao longo do ano letivo, usamos as categorias desenvolvidas por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993), foram elas: não transgride e transgride.

- Não transgride: foram categorizadas as crianças que não conseguiram transgredir. Ao produzir uma letra e uma palavra que não existe, produziam a mesma grafia de uma letra ou palavra que existia. Também foram encaixadas nesse grupo as crianças que diziam não saber fazer uma letra ou palavra que não existe.

- Transgride sobre aspectos gráficos e ou sintáticos: transgrediam algumas características gráficas, deformavam ao máximo ou parcialmente o elemento produzido. Por exemplo, faziam um desenho para números que não existiam ou traçavam um elemento normal e depois faziam a deformação dos elementos produzidos. Já nas restrições sintáticas, a transformação acontecia, ao diferenciar o elemento que não existe, do elemento existente. Por exemplo, grafavam uma determinada palavra com muitas letras (palavra que existe), a que não existe era grafada apenas com uma.

- Transgride sobre aspectos semânticos: trabalham internamente a semântica do sistema, propõem palavras que não são possíveis de serem lidas. O significado das palavras, a correspondência fonológica transformavam-se em dados do sistema.

Para as atividades de consciência fonológica, realizamos uma análise quantitativa (análise do número de acertos por atividade - aliteração, rima,

tamanho) e qualitativa (análise das justificativas verbais que os alunos deram às respostas).

I

3- CAPÍTULO 3. Resultados

3.1 - Conhecimentos sobre a Notação Escrita Revelados pelas Crianças

Como já colocado anteriormente, avaliamos a aprendizagem dos alunos em relação aos seus conhecimentos sobre a escrita, no que concerne a sua notação: convenções do SEA; domínio do SEA; capacidades de as crianças reconhecerem conscientemente certas propriedades do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esse conhecimento, além de algumas habilidades de Consciência Fonológica. Nos tópicos seguintes, analisaremos o desempenho dos alunos nas tarefas que avaliavam seus conhecimentos sobre a notação escrita, ao longo do ano.

3.1.1. Conhecimentos dos Alunos sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo

De acordo com os estudos de Morais (2005, 2010), discutidos no primeiro capítulo, a aprendizagem do sistema de escrita envolve uma série de princípios, propriedades que a criança precisa reconstruir e saber como é o seu funcionamento, relacionadas tanto aos aspectos gráficos, procedimento da escrita, como aos aspectos construtivos, conceituais. Na tabela 1, podemos observar os conhecimentos dos alunos das escolas A, B, C e D, durante as três ocasiões de coleta de dados (I, M e F) em relação às convenções sobre o sistema de escrita alfabética.

TABELA 1 - Conhecimentos das Crianças sobre Convenções do SEA ao Longo do Ano Letivo

	Período	Escola A (pública)	Escola B (pública)	Escola C (particular)	Escola D (particular)
Escr. da Esqu./dir.	I	17 (85%)	19 (86,4%)	09 (100%)	16 (100%)
	M	20 (100%)	22 (100%)	09 (100%)	15 (93,75%)
	F	19 (95%)	22 (100%)	09 (100%)	16 (100%)
Esc. de cima/baixo	I	17 (85%)	21 (95,4%)	09 (100%)	09 (56,25%)
	M	18 (90%)	22 (100%)	09 (100%)	16 (100%)
	F	19 (95%)	22 (100%)	09 (100%)	16 (100%)
Separa Palavras	I	19 (95%)	22 (100%)	09 (100%)	13 (81,25%)
	M	20 (100%)	22 (100%)	09 (100%)	11 (68,75%)
	F	20 (100%)	22 (100%)	09 (100%)	16 (100%)
Esc. só c/ letras	I	18 (90%)	17 (73,3%)	09 (100%)	09 (56,25%)
	M	19 (95%)	19 (86,4%)	08 (88,8%)	13 (81,25%)
	F	19 (95%)	21 (95,4%)	09 (100%)	16 (100%)
Escreve primeiro nome	I	08 (40%)	06 (27,2%)	09 (100%)	08 (50%)
	M	19 (95%)	21 (95,4%)	09 (100%)	12 (75%)
	F	20 (100%)	22 (100%)	09 (100%)	15 (93,75%)

Em relação aos conhecimentos sobre as convenções do SEA, como podemos observar na tabela 1, desde o início do ano, a maioria dos alunos da escola pública já demonstravam compreender que se escreve da esquerda para direita (85%, escola A e 86,4%, escola B); de cima para baixo (85%, escola A e 95,4%, escola B); separavam as palavras no espaço destinado a sua escrita (95%, escola A e 100%, escola B), ou seja, tinham clareza de que é necessário haver o espaço entre as palavras, a fim de que estas sejam possíveis de serem lidas por outras pessoas; e, por último, 90% dos alunos da escola A escreveram palavras fazendo uso só de letras e 77,3% dos alunos da

escola B. É importante ressaltar que boa parte dos alunos que não escreveram utilizando apenas letras notavam as palavras com letras e números; na escola A apenas uma criança notou as palavras fazendo uso de garatujas e outra com rabiscos e o mesmo ocorreu na escola B, o que dá indícios de que estes já tinham superado a distinção entre icônico e não icônico (c.f. FERREIRO E TEBEROSKY, 1979). Além disso, também identificamos que, no início do ano, menos da metade dos alunos das duas escolas não sabiam escrever o primeiro nome próprio convencionalmente, apesar de boa parte dos alunos já grafarem algumas letras com valor sonoro. Além disso, algumas crianças colocavam todas as letras do nome, mas não apresentavam a sequência correta, ou grafavam apenas a primeira letra.

Já com relação às escolas particulares, todos os alunos da escola particular C iniciaram o ano demonstrando já terem consolidado seus conhecimentos sobre certas convenções do SEA. Escreveram as palavras ditadas atendendo sempre aos aspectos gráficos (ou convencionais) que avaliamos. Na escola particular D, boa parte dos alunos já possuíam, no início do ano, alguns conhecimentos sobre as convenções do SEA, embora seus resultados tenham sido bem inferiores aos registrados por seus pares da outra escola privada ou das duas turmas de escolas públicas.

Quanto à escrita dos nomes próprios, nas escolas particulares, em fevereiro, todos os alunos da escola C sabiam fazer o primeiro nome convencionalmente, o que talvez esteja relacionado às atividades desenvolvidas por essas crianças no ano anterior, bem como às suas experiências fora da escola. Na escola D, apenas metade dos alunos conseguiram escrever seus nomes convencionalmente. No entanto as crianças que não o fizeram utilizaram, para grafá-lo, algumas das letras do nome, não utilizaram letras aleatórias.

A análise da tabela ratifica que os alunos dessas turmas, no início e ao longo do ano, apresentaram ou adquiriram domínio sobre as convenções do SEA. Mesmo na turma D, em que um pouco mais de 50% dos alunos, no início do ano, escreviam palavras desordenadamente, e não escreviam utilizando apenas letras, demonstraram já ter compreendido essas convenções no final do ano. Além disso, percebemos que estes alunos estabilizaram a escrita do

nome próprio, utilizando-o como referência para a escrita de outras palavras e como elemento de compreensão do sistema de escrita.

Os dados evidenciam que crianças de diferentes classes sócio-econômicas, com diferentes tipos de ensino, já iniciaram a última etapa da educação infantil com razoável domínio das convenções relacionadas ao SEA, que não envolvem o valor sonoro convencional das letras. Isso talvez esteja relacionado ao fato de que boa parte das crianças já tinham iniciado a sua vida escolar no ano anterior ou em anos anteriores.

3.1.2. Evolução dos Níveis de Compreensão do SEA dos Alunos ao Longo do ano Letivo

3.1.2.1. Níveis de Compreensão do SEA dos Alunos ao Longo do Ano Letivo, Revelados pelo Ditado de Palavras

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), discutidos no primeiro capítulo, categorizamos os níveis de escrita dos alunos tomando como base a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Para isso, analisamos as escritas infantis a partir das seguintes categorias: (1) pré-silábico constituído por rabiscos/desenhos/garatujas; (2) pré-silábico com poucas variações de letras de uma palavra para outra; (3) pré-silábico com variações de letras de uma palavra para outra; (4) silábico Inicial; (5) silábico de quantidade; (6) silábico de qualidade; (7) silábico- alfabético; (8) alfabético. Na tabela 2, abaixo, pode-se analisar e comparar a evolução das quatro turmas, durante as três ocasiões de coleta de dados (I, M e F) em relação aos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1979).

TABELA 2- Hipóteses de Escrita Apresentadas pelos Alunos ao Longo do Ano Letivo

Níveis de Escrita	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
PS1	02 (11%)	01 (5,2%)	01 (5,2%)	02 (9%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (6,25%)	00 (0%)	00 (0%)
PS2	4 (21%)	03 (15,8%)	00 (0%)	19 (86,5%)	02 (9%)	00 (0%)	02 (22%)	00 (0%)	00 (0%)	15 (93,75%)	15 (93,75%)	07 (43,75%)
PS3	05 (26%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	17 (77,5%)	07 (31,8%)	06 (67%)	02 (22,2%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	02 (12,5%)
SI	07 (37%)	08 (42,3%)	05 (26%)	01 (4,5%)	03 (13,5%)	08 (36,4%)	00 (0%)	02 (22,2%)	01 (11%)	00 (0%)	01 (6,25%)	07 (43,75%)
SQT	00 (0%)	01 (5,2%)	01 (5,2%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)
SQL	01 (5%)	04 (21%)	03 (15,8%)	00 (0%)	00 (0%)	07 (31,8%)	00 (0%)	01 (11%)	04 (44,4%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)
AS	00 (0%)	02 (10,5%)	07 (37,3%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11%)	01 (11%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)
A	00 (0%)	00 (0%)	02 (10,5%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11%)	03 (33,6%)	03 (33,6%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)

I: início do ano

M: Meio do ano

F: Final do Ano

PS1: Pré-silábico com uso de grafismos primitivos (desenhos, rabiscos, garatujas);

PS2: Pré-silábico com uso de grafia convencional (uso de letras e números);

PS3: Pré-silábico com uso de grafia convencional, variam as letras de uma palavra para outra ;

SI: Silábico Inicial

SQT: Silábico de Quantidade

SQL : Silábico de qualidade

SA : Silábico-alfabético

A : Alfabético

Na tabela acima, é evidenciado que a maioria das crianças, **no início do ano**, tanto das escolas públicas, como das particulares já tinha conhecimento de que, para escrever, fazemos uso de letras. A confusão estava em diferenciar letras de números, ou seja, poucos alunos notaram as palavras a partir de desenhos, rabiscos e garatujas. No entanto encontramos algumas crianças que utilizavam somente letras para escrever, ou, para algumas palavras, escreviam com letras e números, mas variavam poucas letras de uma palavra para outra. Nesse sentido, utilizavam-se de símbolos convencionais. Os alunos da escola B e D foram os que apresentaram, em suas escritas, reflexões dessa natureza, no momento de registrar as palavras solicitadas, provavelmente ligadas ao tipo de ensino recebido no ano anterior, pois as professoras das duas escolas assumiram que havia uma grande preocupação no desenvolvimento de atividades relacionadas à coordenação motora.

Os dados também apontam que, no início do ano, as crianças pareciam ter pouco conhecimento sobre o repertório de letras do alfabeto e utilizavam, em boa parte de suas escritas, como referencial, algumas das letras do próprio nome. O nome servia como uma palavra estável, modelo para escrita de novas palavras.

Outros alunos, predominantemente, os das escolas A e C, procuravam a “lógica” da escrita, variando as letras de uma palavra para outra, estabelecendo variação interfigural (c.f. FERREIRO, 1985), e foram categorizados como pré-silábicos 3. A escola C, particular apresentou a maior representatividade nessa categoria, 06 crianças (67%) procuravam resolver o problema de natureza lógica, o de que palavras diferentes não podem apresentar a mesma escrita.

É importante também destacar que boa parte dos alunos das escolas B, C e D, por terem iniciado o ano, apresentando uma hipótese pré-silábica, não buscavam estabelecer qualquer relação sistemática entre partes orais e partes escritas, mas 42% dos alunos da escola A, iniciaram o ano letivo começando a perceber que existe relação entre escrita e pauta sonora, ou grafando algumas palavras com valor sonoro convencional no início ou final das palavras.

Dos alunos da escola A, ao iniciar o ano, 07 crianças encontravam-se no nível silábico inicial. Dessas 07, 04 crianças, colocaram letras aleatórias e segmentaram a palavra em sílabas, no momento da leitura; 02 crianças estabeleceram algumas correspondências grafofônicas no início da palavra e

uma realizou correspondências grafofônicas, apresentando uma escrita unigráfica, como pode ser observado no protocolo de escrita abaixo.

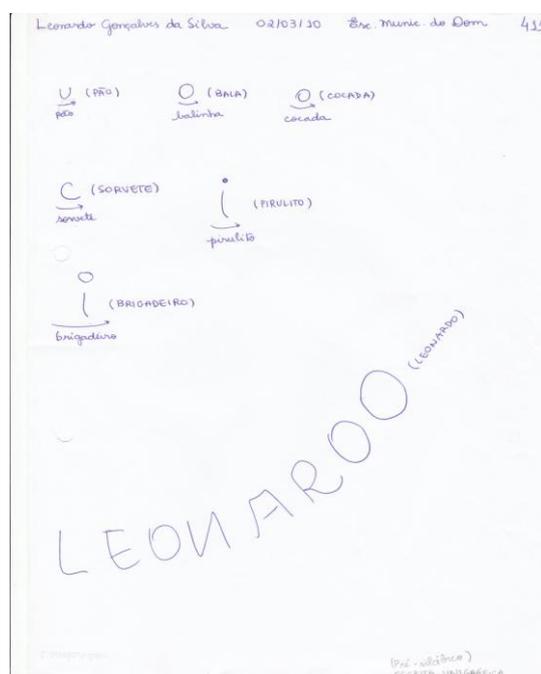


Fig. 5. . Ditado de Leonardo, aluno da escola pública A no início do ano de 2010

Além disso, na escola A, um aluno apresentou uma hipótese silábica de qualidade, na qual o sujeito colocava uma letra para cada sílaba, estabelecia relação entre escrita e pauta sonora e já apresentava algumas correspondências grafofônicas. Isso pode ser observado no exemplo:

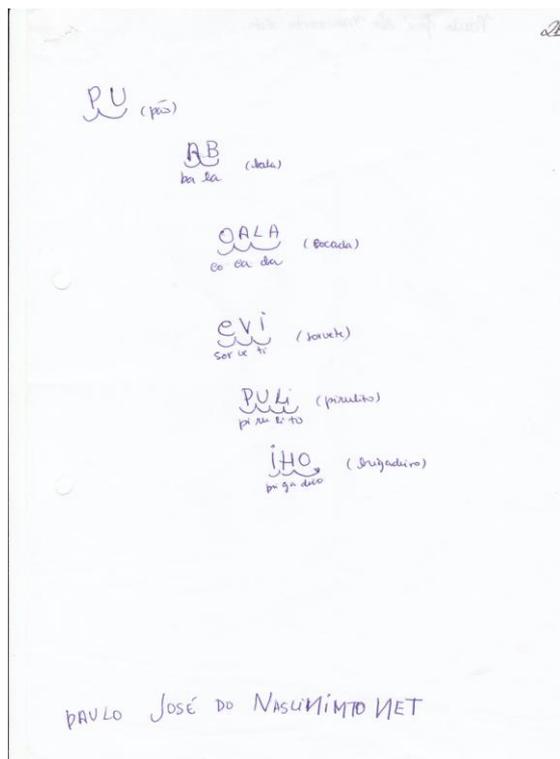


Fig. 6. Ditado de Paulo José, aluno da escola pública A, no início do ano de 2010.

Diante do que foi exposto, os dados revelam que, nos dois grandes grupos socioculturais, poucos alunos iniciaram o ano letivo estabelecendo alguma relação entre escrita e pauta sonora, ou correspondências grafofônicas no início e final das palavras, ou já tendo consolidado alguns correspondências grafofônicas. Entre os alunos da escola pública do Recife (Escola A) encontramos, proporcionalmente, uma maior incidência de aprendizes com hipóteses silábicas iniciais.

3.1.2.2. Níveis de Compreensão do SEA no Meio do Ano Revelados pelo Ditado de Palavras

Além disso, também observamos que houve progressão das turmas A, B e C do início para o meio do ano. Na turma D, apenas uma criança avançou do nível PS3, para um nível silábico inicial e uma do PS1 para o PS2. A maioria das crianças ainda encontrava-se, no meio do ano, sem ter compreendido o que a escrita nota. Na turma B, apesar de haver um avanço entre os níveis, do nível PS1 para o PS2, assim como na escola D, boa parte dos alunos iniciaram o mês de agosto sem perceber que a escrita nota uma sequência de sons.

Apenas 3 (13,5%) alunos dessa turma apresentaram uma hipótese silábico inicial de escrita.

Já nas turmas A e C, os avanços do início para o meio do ano foram bastante significativos, pois boa parte dos alunos dessas passaram a estabelecer relação entre escrita e pauta sonora, bem como algumas crianças já estabeleciam algumas correspondências grafofônicas com valor sonoro convencional.

Na turma A, apenas 04 alunos (21%) se encaixavam em uma das categorias de nível PS e 09 alunos (47,5%) já estabeleciam relação entre escrita e pauta sonora, mas ainda não apresentavam um predomínio, em suas escrituras, do valor sonoro convencional, colocavam qualquer letra para representar cada sílaba, ou só estabeleciam relação entre escrita e pauta sonora, quando eram solicitados a ler a palavra. Além disso, 04 (21%) já compreendiam que a palavra pode ser decomposta em partes e estabeleciam valor sonoro convencional, bem como 02 crianças (10,5%) passaram a estabelecer mais correspondências som/grafia, acrescentando mais letras dentro da sílaba.

Na turma C, havia apenas 02 crianças (22,2%) na hipótese PS3, 03 delas (33,2%) já estabeleciam relação entre escrita e pauta sonora, bem como 4 (44,6%) passaram a perceber que as palavras são formadas por segmentos menores que as sílabas, os fonemas. Dessa maneira, 01 criança avançou para hipótese silábico-alfabética e 03 para o nível alfabético.

Os dados sobre as hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos, ao longo do ano letivo, apontam que as grandes diferenças entre as turmas, provavelmente, estão relacionadas ao tipo de ensino recebido e não às diferenças entre classes socioeconômicas. As crianças da escola municipal do Recife e as crianças da escola particular do Recife foram as que apresentaram os maiores percentuais de progressão, ao longo do ano, o que desmistifica as teorias que insistem em atribuir necessariamente fracasso à rede pública. Acreditamos que esse fenômeno se deve ao fato de as práticas pedagógicas das escolas A e C estarem planejadas, de modo a favorecer reflexões sobre os diferentes princípios do SEA, distanciando-se do ensino mecânico e repetitivo, como veremos nos próximos capítulos.

3.1.2.3. Níveis de Compreensão do SEA no Final do Ano Revelados pelo Ditado de Palavras

Nesse sentido, na turma D, que apresentou um ensino mais conservador, boa parte das crianças permaneceram no nível pré-silábico no final do ano, mais de 50% e 07 crianças (43,75%), apresentaram uma hipótese silábica inicial, no final do ano. Na escola B, que também apresentava um ensino conservador, mas realizava um trabalho envolvendo a análise de textos curtos, principalmente, para a identificação das letras do alfabeto, 50% dos alunos finalizaram o ano apresentando uma hipótese pré-silábica de escrita, mas a outra metade dos alunos já havia compreendido o que a escrita nota, a pauta sonora, e estabeleciam correspondência com valor sonoro convencional. Nesse sentido, 08 crianças (36,4%) apresentaram, no final do ano, uma hipótese silábica inicial e 07 crianças (31,8%) apresentaram uma hipótese silábica de qualidade.

Já nas turmas A e C, que estavam expostas a práticas de exploração de textos que as crianças sabiam de cor (poemas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas) e realizavam atividades de reflexão sobre as partes que compõem a palavra e sua escrita, evidenciamos um cenário diferente. Apenas uma criança da turma A permaneceu na hipótese pré-silábica, no final do ano. Além disso, nenhuma criança da turma C apresentou essa hipótese. Todas as crianças, das duas escolas, estavam no período denominado por Ferreiro et al (1982) de fonetização da escrita. Elas já compreendiam o que a escrita nota, agora estavam tentando compreender como a escrita cria essas notações e apresentaram uma grande evolução conceitual em relação aos conhecimentos sobre o SEA.

Ao comparar o processo de evolução das duas escolas, Escola A e C, podemos observar que não houve grande diferença nos desempenhos das crianças, pois o perfil de entrada dos alunos foi diferente. Na turma A, 09 crianças (47%), no final do ano, já percebiam que a palavra é composta por unidades menores, os fonemas, e 04 crianças (44,6%) da turma C faziam esse tipo de relação, apresentavam uma hipótese silábico-alfabética, ou alfabética de escrita. Do mesmo modo, 09 alunos (47%) da turma A finalizaram o ano já estabelecendo relação entre escrita e pauta sonora, e 05 alunos (55,4%) da turma C finalizaram o ano com esse tipo de reflexão, ou seja, finalizaram o ano

apresentando hipóteses silábica inicial, silábica de quantidade, ou silábica de qualidade.

3.1.3. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica

Nesta seção, analisaremos o desempenho das duas turmas, ao longo do ano letivo, nas atividades envolvendo *consciência fonológica*. Para isso, como já explicitado anteriormente, avaliamos essa habilidade a partir de atividades de “identificação de palavras que começam com o mesmo som”, “identificação de palavras que rimam” e “identificação de palavras maiores”. Além de computarem os dados relativos ao quantitativo de acertos, analisamos as verbalizações formuladas pelos alunos para justificar suas respostas.

3.1.3.1. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica ao longo do ano letivo – análises quantitativas

Os resultados relativos às quantidades de acertos das crianças, ao longo do ano, podem ser vistos na tabela 3.

TABELA 3 - Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – ao longo do ano letivo

Habilidades de CF	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
IPCMS	19/76 (25%)	44/76 (57,8%)	55/76 (72,3%)	11/88 (12,5%)	25/88 (28,4%)	33/88 (37,5%)	17/36 (47,2%)	31/36 (86%)	34/36 (94,4%)	7/64 (10,9%)	15/64 (23,4%)	19/64 (29,6%)
IPR	24/76 (31,5%)	36/76 (47,3%)	50/76 (65,7%)	15/88 (17%)	17/88 (19,3%)	23/88 (26%)	16/36 (44,4%)	22/36 (61%)	27/36 (75%)	12/64 (18,75%)	7/64 (10,9%)	13/64 (20,3%)
IPM	49/76 (64,4%)	61/76 (80,2%)	68/76 (89,4%)	22/88 (25%)	25/88 (28,4%)	41/88 (46,5%)	15/36 (41,6%)	34/36 (94,4%)	35/36 (97,2%)	20/64 (31,25%)	13/64 (20,3%)	19/64 (29,6%)

I: início do ano M: meio do ano F: final do ano

IPCMS: Identificação de palavras que começam com o mesmo som

IPR: identificação de palavras que rimam

IPM: identificação de palavras maiores

Nessa atividade, percebemos que os alunos da escola A (25%), escola B (12,5%) e escola D (10,9%) partiram, no início do ano, de um baixo índice de consciência fonológica relacionado ao reconhecimento de palavras que iniciam com o mesmo som. Nessa atividade, os alunos da turma C obtiveram a maior média de acertos (47,2%).

Já com relação às atividades de identificação de palavras que rimam, constatamos que os alunos das mesmas três escolas apresentaram um índice de acertos muito baixo e que os alunos da escola C, privada, mais uma vez, tiveram um rendimento melhor na tarefa, embora não tenham alcançado 50% de acertos.

Já com relação à identificação de palavras maiores que outras, podemos observar, que os alunos da escola A, obtiveram o melhor desempenho, com 49 acertos (64,4%). Na mesma época, e com uma distância de quase 1/3 em relação aos pares da escola A, os alunos da escola privada C ficaram em segundo lugar (com 41,6% de acertos). As crianças que frequentavam as escolas pública e privada de Garanhuns mostraram baixo índice de acertos.

Corroborando as evidências de Morais (2004, 2010); Leite (2006) e Pessoa (2007), vimos que as crianças das escolas A, B e C obtiveram um maior índice de acertos em identificar qual palavra é maior (64,4%, 25%, 31,25%), em detrimento das atividades de identificação de palavras que rimam e identificação de palavras que começam com o mesmo som.

Desempenho dos Alunos nas Atividades Envolvendo Consciência Fonológica no Meio do Ano

Como podemos observar, na tabela anterior, os desempenhos variaram muito em certas tarefas e entre os grupos de escolas. As escolas A e C, que realizavam um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, que favorecia a reflexão sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras, a partir de textos curtos, apresentaram um significativo índice de acertos, bem como uma progressão expressiva do início para o meio do ano, em comparação às escolas mais conservadoras. Mais uma vez, as duas turmas da escola A e C apresentaram o maior quantitativo de acertos nas tarefas de identificação de palavras maiores (80,2%, escola A e 94,4%, escola C). No entanto, na escola C, houve um grande quantitativo de acertos nas atividades

envolvendo a identificação de palavras que começam com o mesmo som, 94,4% no meio do ano, enquanto, no início, apresentou um total de 47,2%.

Na turma B, houve progressão inexpressiva do início para o meio do ano em relação às habilidades avaliadas e, na turma D, houve uma regressão do índice de acertos. Isso talvez esteja relacionado ao fato de algumas crianças terem dado respostas aleatórias na primeira coleta, ou seja, não estavam pensando nas habilidades propostas, ou isso poderia estar relacionado ao fato de a prática da professora da escola D pouco incentivar os alunos a pensarem sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras.

Desempenho dos Alunos nas Atividades Envolvendo Consciência Fonológica no Final do Ano

No final do ano letivo, a análise dos dados aponta que, em três turmas, houve expressiva progressão nas habilidades metafonológicas investigadas. No entanto, as escolas A e C apresentaram melhores desempenhos que os das escolas B e D.

Também indicou que a tarefa que apresentou menor dificuldade para os alunos, no final do ano, continuou sendo a de identificação de palavras maiores. Apesar disso, as turmas B e D apresentaram ainda muitas dificuldades em responder a essa tarefa (46, 5% de acertos na escola B e 43,3% de acertos escola D). Do mesmo modo, para a atividade de identificação de palavras que rimam, o quantitativo de acertos não chegou a 30% em ambas as escolas. Na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, a turma B apresentou um percentual um pouco maior, mas inexpressivo, diante das outras turmas, talvez por realizar, ainda, algumas atividades de produção de palavras iniciadas com a mesma sílaba.

Mais uma vez, os dados apontam que os avanços relacionados à aprendizagem dos alunos não envolveriam apenas questões sobre as realidades de sistemas públicos ou privados de ensino, nem ligados ao nível sociocultural das crianças, mas pareciam estar estreitamente ligados às práticas vivenciadas pelas crianças na escola.

3.1.3.2. Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – análises qualitativas

Nessa etapa de nossa análise, analisaremos as justificativas apresentadas pelas crianças durante a realização das tarefas de habilidades metafonológicas (de identificar palavras que começam com a mesma sílaba, identificar palavras que rimam e identificar palavras maiores). Só foram categorizadas as justificativas referentes aos acertos nas tarefas e estas foram agrupadas conforme a semelhança das verbalizações dos sujeitos. Os resultados obtidos serão apresentados em tabelas.

Análise Qualitativa das respostas dadas na tarefa de Identificação de palavras que começam com a mesma sílaba

Na tabela 4, aparecem as diferentes justificativas dadas pelas crianças na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba.

TABELA 4 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo letivo na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba

Justificativas	INÍCIO				MEIO				FINAL			
	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D
Porque tem a letra/sílaba x	03/19 16%	-	10/17 (59%)	-	11/44 (25%)	04/25 (16%)	20/31 (64%)	-	11/55 (20%)	06/33 (18%)	18/34 (53%)	01/19 (5%)
Porque tem o mesmo som	01/19 (5%)	-	02/17 (12%)	-	18/44 (41%)	13/25 (52%)	-	07/15 (46%)	36/55 (65%)	14/33 (42%)	12/34 (35%)	05/19 (26%)
Justifica a partir das características do objeto	04/19 (21%)	-	02/17 (12%)	03/7 (43%)	01/44 (2%)	01/25 (4%)	-	04/15 (27%)	-	02/33 (6%)	-	03/19 (16%)
Não justifica	11/19 (42%)	11/11 (100%)	03/17 (17%)	04/7 (57%)	14/44 (32%)	07/25 (28%)	11/31 (36%)	04/15 (27%)	08/55 (15%)	11/33 (34%)	04/34 (12%)	10/19 (53%)

Os dados evidenciam que, no início do ano, a maioria dos alunos das escolas A, B e D, ao apresentar suas justificativas, não verbalizavam uma reflexão metafonológica, ou seja, não justificavam ou justificavam procurando a lógica de suas respostas nas características dos objetos. Isso pode ser observado no exemplo abaixo:

“P.: Agora é sua vez. Eu vou mostrar o cartão, vou falar o nome das quatro figuras e você vai dizer quais são as duas palavras que começam com o mesmo pedaço. ESCADA, TAPETE, ESTRELA, GALINHA.

A.: escada e estrela, porque a escada foi feita para subir e a estrela foi feita para ficar no céu”. (Wana, aluna da escola C, PS2, sondagem realizada no início do ano).

Já entre os acertos dos alunos da escola C (59%), no início do ano, principalmente aqueles que apresentavam hipóteses mais avançadas de escrita, justificaram recorrendo ou à sílaba ou à letra inicial, como se pode ver no exemplo abaixo:

“P.: Agora é sua vez. Eu vou mostrar o cartão, vou falar o nome das quatro figuras e você vai dizer quais são as duas palavras que começam com o mesmo pedaço. CAVALO, PIRATA, VASSOURA, CADERNO.

A.: cavalo e caderno, porque cavalo e caderno começa com CA. (Ana, aluna da escola C, sondagem realizada no início do ano).

Evidenciamos, ainda, que, ao longo do ano, com o avanço dos níveis de escrita, as verbalizações das justificativas, principalmente nas escolas A e C passaram a apresentar reflexões metafonológicas, ou seja, os alunos, além de identificarem que as palavras começam com o mesmo som, justificaram suas respostas recorrendo aos segmentos silábicos que compõem as palavras ou à letra inicial. Isso também foi evidenciado nos estudos de Morais (2004) e Leite (2006).

No entanto, mesmo no final do ano letivo, também identificamos crianças que, ao justificarem suas respostas, sabiam que as palavras tinham algo de semelhante, mas não eram capazes de explicitar o quê tinham de similar, e ofereciam como respostas “porque têm o mesmo som”.

É importante destacar que as crianças das escolas que apresentavam um ensino mais conservador, com destaque para a turma D, foram as que acharam a tarefa mais difícil e que menos apresentaram justificativas que recorriam aos segmentos silábicos que compõem as palavras.

Análise Qualitativa das Respostas dadas na Tarefa de Identificação de Palavras que rimam

Na tabela 5, aparecem as diferentes justificativas dadas pelas crianças na tarefa de identificação de palavras que rimam.

TABELA 5 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo do ano letivo na tarefa de identificação de palavras que rimam

Justificativas	INÍCIO				MEIO				FINAL			
	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D
É igual	05/24 (21%)	-	-	-	07/36 (19%)	-	02/22 (9%)	-	37/50 (74%)	-	10/27 (37%)	
Tem o mesmo som	01/24 (4%)	-	09/16 (56%)	02/12 (17%)	10/36 (28%)	03/17 (18%)	-	02/7 (28%)	01/50 (2%)	03/23 (13%)	-	01/13 (8%)
Porque tem a letra/sílaba X	08/24 (33%)	-	04/16 (25%)	-	11/36 (30%)	01/17 (6%)	11/22 (50%)	-	12/50 (24%)	04/23 (17%)	08/27 (30%)	-
Porque rima	04/24 (17%)	-	-	-	-	-	04/22 (18%)	-	-	-	07/27 (26%)	-
Justifica a partir das características dos objetos	04/24 (17%)	15/15 (100%)	-	-	01/36 (3%)	01/17 (6%)	-	-	-	02/23 (9%)	-	01/13 (8%)
Não Justifica	02/24 (8%)	-	03/16 (19%)	10/12 (83%)	07/36 (20%)	12/17 (70%)	05/22 (23%)	05/7 (72%)		14/23 (61%)	02/27 (7%)	11/13 (84%)

Nessa atividade, observamos que os alunos das três escolas, no início e no meio do ano, apesar de terem identificado as rimas das palavras, tendiam a não verbalizar reflexão fonológica explícita, no momento de expor suas justificativas; mesmo os alunos da escola C utilizaram como argumento predominante, “porque têm o mesmo som”. Já no final do ano, as respostas dos alunos da escola A apresentaram um índice de 74% de justificativas que distinguem as unidades. Este foi o caso de, Ryan, da escola A, que, no final do ano, tinha uma hipótese silábico-alfabética, escolheu corretamente 04 pares de rimas (bola, cola; janela, panela; chupeta, caneta; dente e pente) e justificava recorrendo ao segmento final, por exemplo, “porque tem La”, “porque tem TA”, “porque tem TI”. Nesse sentido, a escola A se destacou dentre as outras escolas.

Outro dado que merece ser enfatizado é o de que os alunos, em hipóteses mais avançadas, tinham mais facilidade em apresentar justificativas, do que os alunos em hipóteses pré-silábicas. Isso pôde ser observado no caso

de Andrielly, escola A, que, no início do ano, apresentava uma hipótese pré-silábica, errou todos os pares de rima e acertou apenas um dos pares de palavras que terminavam com o mesmo som.

Mais uma vez, os dados sugerem que, possivelmente, as práticas desenvolvidas nas escolas estariam estreitamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, independente do grupo sociocultural de origem.

Análise qualitativa das respostas dadas na tarefa de Identificação de palavras maiores

Na tabela 6, aparecem as diferentes justificativas dadas pelas crianças na tarefa de identificação de palavras maiores.

TABELA 6 – Médias dos tipos de justificativas dadas pelas crianças das escolas ao longo do ano letivo na tarefa de identificação de palavras maiores

Justificativas	INÍCIO				MEIO				FINAL			
	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D	E.A	E.B	E.C	E.D
Justifica a partir das características dos objetos	-	10/22 (46%)	02/15 (13%)	01/20 (5%)	01/61 (2%)	04/25 (16%)	-	03/13 (23%)	04/68 (6%)	04/41 (10%)	-	03/29 (10%)
Porque é grande	01/49 2%	04/22 (18%)	-	01/20 (5%)	09/61 (15%)	05/25 (20%)	-	04/13 (31%)	04/68 (6%)	02/41 (5%)	03/35 (8%)	-
Não justifica	05/49 10%	08/22 (36%)	04/15 (26%)	18/20 (90%)	14/61 (22%)	03/25 (12%)	13/34 (38%)	05/13 (38%)	04/68 (6%)	20/41 (49%)	05/35 (14%)	12/29 (41%)
Justifica apontando a quantidade de sílabas	43/49 88%	-	09/15 (61%)	-	37/61 (61%)	13/25 (52%)	21/34 (62%)	01/13 (8%)	56/68 (82%)	15/41 (36%)	27/35 (78%)	14/29 (49%)

Observamos, nessa tarefa, que os maiores índices de justificativas que verbalizavam uma evidente reflexão metafonológica estiveram presentes nas escolas A e C, mas a escola A, no início e no começo do ano(?) apresentou um índice maior de justificativas que explicitavam que as palavras eram maiores porque tinham uma determinada quantidade de sílabas. Desse modo, por exemplo, Ana Beatriz, aluna da escola A, identificou todas as palavras maiores, e apresentou as seguintes justificativas “sapato, porque sapato tem 3 e casa tem 2”; “Borboleta, porque borboleta tem quatro e igreja tem 3”; Vassoura,

porque vassoura tem três e trem tem um”; “Formiga porque formiga tem três e pato tem dois”.

No entanto, também identificamos uma progressão nas justificativas da escola B, do início para o meio do ano e da escola D, do meio para o final do ano, que revelaram que, alguns alunos já estavam desenvolvendo maior consciência sobre sílabas orais. Mas, essas duas escolas apresentaram números pouco expressivos, tanto na quantidade de acertos revelados nessa atividade de consciência fonológica, quanto na elaboração de justificativas que manifestassem separação e contagem das sílabas orais das palavras em foco. As crianças que apresentaram avanços nessa tarefa passaram a explicitar, nas suas justificativas, a quantidade de pedaços (sílabas) das palavras e ora também nominavam esses pedaços, como sílabas, pedacinhos, pedaços, por exemplo, “borboleta porque tem 4 sílabas, 4 pedaços, 4 pedacinhos.

Diante do que foi exposto, vale ressaltar que os alunos que apresentavam hipóteses iniciais de escrita tiveram mais dificuldades em responder as atividades do que os alunos que estavam em hipóteses mais avançadas, no que concerne às três habilidades de consciência fonológica, principalmente no que diz respeito às verbalizações das justificativas, que eram mais elaboradas para os alunos que já apresentavam, por exemplo, uma hipótese silábica de escrita. Isso também foi evidenciado nos estudos de Moraes (2004) e Leite (2006).

3.1.4.. Desempenho dos alunos nas atividades sobre restrições do sistema alfabético

Assim como, Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993), realizamos uma tarefa de produção de letras e palavras que não existem, a fim de verificar como as crianças compreendiam certas restrições do sistema de escrita alfabético e o nível de explicitação do aprendiz sobre esses conhecimentos.

Para análise dos dados, nos baseamos nas categorias produzidas por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993), tanto em relação aos tipos de respostas apresentadas pelos alunos, quando solicitados a produzir letras e palavras que não existem, como para os tipos de justificativas verbalizadas.

Tal como abordado na metodologia deste trabalho, usamos as categorias desenvolvidas por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993), foram elas: não transgride e transgride.

- Não transgride: foram categorizadas as crianças que não conseguiram transgredir. Ao produzir uma letra e uma palavra que não existem, produziam a mesma grafia de uma letra ou palavra que existia. Também foram encaixadas nesse grupo as crianças que diziam não saber fazer uma letra ou palavra que não existe.

- Transgride sobre aspectos gráficos e ou sintáticos: transgrediam algumas características gráficas, deformavam ao máximo ou parcialmente o elemento produzido. Por exemplo, faziam um desenho para números que não existiam ou traçavam um elemento normal e depois faziam a deformação dos elementos produzidos. Já nas restrições sintáticas, a transformação acontecia, ao diferenciar o elemento que não existe, do elemento existente. Por exemplo, grafava uma determinada palavra com muitas letras (palavra que existe), a que não existe era grafada apenas com uma.

- Transgride sobre aspectos semânticos: trabalham internamente a semântica do sistema, propõem palavras que não são possíveis de serem lidas. O significado das palavras, a correspondência fonológica transformavam-se em dados do sistema.

Os resultados encontrados, a cada ocasião de coleta, aparecem nas seções seguintes.

3.1.4.1 Desempenho dos alunos nas atividades sobre restrições do sistema alfabético – ao longo do ano letivo

Desempenho dos alunos na tarefa de produção de letra que não existe

Na tabela 7, observamos a frequência de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos, quando solicitados a produzir letra que não existe, ao longo do ano letivo.

TABELA 7 - Frequências de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir letra que não existe – Ao longo do ano letivo

Modalidades de respostas	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
NT	19 (100%)	19 (100%)	15 (79%)	21 (100%)	19 (87%)	18 (81,9%)	02 (22,2%)	02 (22,2%)	01 (11,1%)	14 (88%)	13 (82%)	14 (87,5%)
TAGS	00 (0%)	00 (0%)	04 (21%)	00 (0%)	03 (13,6%)	04 (18,1%)	07 (77,7%)	07 (77,7%)	08 (88,8%)	02 (12,5%)	03 (18,75%)	02 (12,5%)
TAS	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)

I: início do ano; M: meio do ano; F: final do ano; NT- Não transgride; TAGS- Transgride sobre aspectos gráficos e ou sintáticos; TAS:

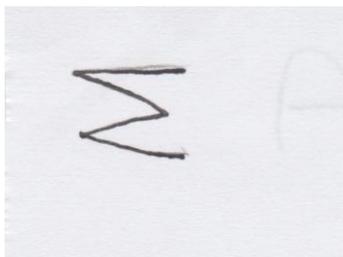
Transgride sobre aspectos semânticos

Início do ano letivo

Os dados, da tabela 7 apontam que as crianças, das duas escolas públicas A e B, e da escola particular D, no início do ano, não conseguiram transgredir seus conhecimentos sobre o SEA, na tarefa de produzir letra que não existe.

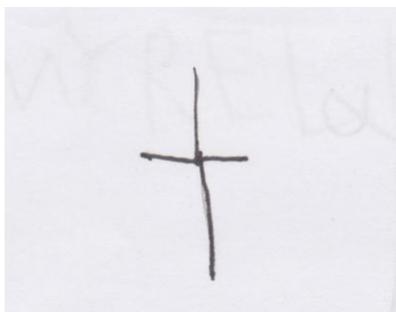
Já com relação à escola particular C, no início do ano, como pode ser observado na tabela 7, quanto à produção de letra que não existe, 02 alunos não transgrediram (22,2%), mas 07 (77,7%) transgrediram sobre aspectos gráficos ou sintáticos. Nesse sentido, as crianças dessa turma produziram notações diferentes para grafar o que não existe. Conseguiram realizar isso modificando a letra convencional, produzindo um novo símbolo, ou representavam com um símbolo de outro sistema. Nas imagens abaixo, podem ser observados alguns exemplos dos elementos produzidos pelas crianças quando realizaram suas transgressões no início do ano letivo.

Fig.7- elemento produzido por Marcela, aluna da escola particular C



Transgrediu sobre o aspecto gráfico

Fig. 8- elemento produzido por Wana, aluna da escola particular C



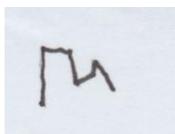
Transgrediu sobre o aspecto sintático

Fig. 9- elemento produzido por Bruna, aluna da escola particular C



Transgrediu sobre o aspecto sintático

Fig.10- elemento produzido por Raquel, aluna da escola particular C



Transgrediu sobre o aspecto gráfico

Meio e final do ano letivo

Ao longo das três sondagens, evidenciamos que houve pouca progressão do início para o final do ano letivo. Além disso, também notamos que algumas crianças transgrediram em uma das sondagens, mas, na sondagem seguinte, não realizaram transgressão, como na turma D, da 2ª para a 3ª sondagem. Acreditamos que esse tipo de “regressão” esteja relacionado à apropriação do objeto de conhecimento, a notação escrita, em que a criança ainda está tentando compreender os princípios que regem o SEA.

Desempenho dos alunos na tarefa de produção de palavra que não existe

Na tabela 8, pode ser observada a frequência de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos, quando solicitados a produzir palavra que não existe, ao longo do ano letivo.

TABELA 8 - Frequências de diferentes tipos de respostas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir palavra que não existe – Ao longo do ano letivo

Modalidades de respostas	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
NT	19 (100%)	17 (90%)	17 (90%)	22 (100%)	21 (95,5%)	19 (86,4%)	04 (44,5%)	07 (78%)	04 (44,4%)	15 (93,75%)	15 (93,75%)	14 (87,5%)
TAGS	00 (0%)	02 (10,5%)	03 (13,6%)	00 (0%)	01 (4,5%)	03 (13,6%)	04 (44,4%)	02 (22%)	05 (56%)	01 (6,25%)	01 (6,25%)	02 (12,5%)
TAS	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11,1%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)

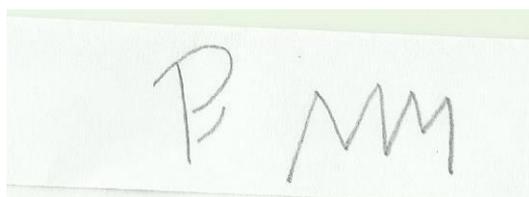
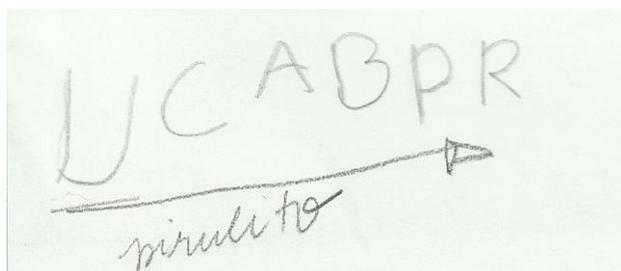
I: início do ano; M: meio do ano; F: final do ano; NT- Não transgride; TAGS- Transgride sobre aspectos gráficos e ou sintáticos; TAS:

Transgride sobre aspectos semânticos

A tabela 8 aponta que as crianças das duas escolas públicas, no início do ano, também não conseguiram transgredir seus conhecimentos sobre o SEA, na tarefa de produzir palavras que não existem. Na escola particular D, apenas uma criança transgrediu sobre aspectos gráficos ou sintáticos.

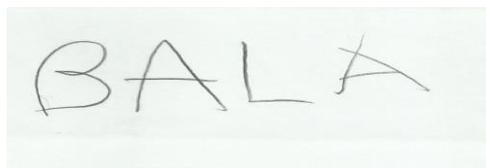
Já na escola particular C, mais uma vez, encontramos resultados singulares, em relação aos das três outras turmas. Quatro crianças (44,4%) transgrediram sobre os aspectos gráficos e sintáticos e uma (22,2%) transgrediram sobre os aspectos semânticos. Eis alguns exemplos:

Fig. 11- Palavra que existe e não existe produzida por Bruna, aluna da escola particular C



Transgride sobre o aspecto sintático

Fig. 12- Palavra que existe e não existe produzida por Lucas, aluno da escola particular C



Transgride sobre o aspecto semântico

Meio e final do ano letivo

Também, ao longo das três sondagens, evidenciamos que houve pouca progressão do início para o final do ano letivo na tarefa de produção de palavras que não existem. Também notamos que algumas crianças transgrediram em uma das sondagens, mas, na sondagem seguinte, não realizaram transgressão, como na turma C (da 1ª para a segunda sondagem). Mais uma vez, destacamos que esse tipo de “regressão” esteja relacionado à apropriação do objeto de conhecimento, a notação escrita, em que a criança ainda está tentando compreender os princípios que regem o SEA.

Justificativas apresentadas pelos alunos na tarefa de produção de letra que não existe

Na tabela 9, podem ser observadas as justificativas apresentadas pelas crianças para a produção de letra e palavra que não existe, nas poucas ocasiões em que transgrediram.

TABELA 9 – Frequências de diferentes tipos de justificativas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir letra que não existe, ao longo do ano letivo

Modalidades de Justificativas	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
NR	17 (89,5%)	17 (89,5%)	08 (42,2%)	19 (86,4%)	16 (72,7%)	09 (40,9%)	01 (11,1%)	02 (22,2%)	02 (22,2%)	12 (75%)	08 (50%)	07 (43,75%)
PRNE	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11,1%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)
AGS	00 (0%)	00 (0%)	04 (21%)	01 (4,5%)	01 (4,5%)	03 (13,6%)	04 (44,4%)	06 (66,6%)	06 (66,6%)	00 (0%)	00	00
AS	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11,1%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	(0%)	(0%)
EP	02 (10,5%)	02 (10,5%)	07 (36,8%)	02 (9,1%)	05 (22,8%)	10 (45,5%)	03 (33,4%)	00 (0%)	01 (11,1%)	04 (25%)	08 (50%)	09 (16,25%)

NR- Não responde; PRNE- Pensa em referente que não existe; AGS- Aspectos gráficos ou sintáticos; AS- Aspectos Semânticos; EP- experiência pessoal

Início do ano letivo

Ao serem solicitados a justificar suas produções, como podemos observar na tabela 9, no que se refere às escolas A, B e D, a maioria das crianças não apresentaram respostas no início do ano.

Como exemplo das raras justificativas apresentadas pelos alunos, no início do ano, na tarefa de produção de letras que não existem, Mariana, aluna da escola B, que transgrediu sobre os aspectos sintáticos, ao ser solicitada a escrever uma letra que não existe, notou no papel o numeral 5, e afirmou que havia feito aquele registro “porque é o número 5 e não é letra”. Outras duas crianças, também dessa mesma escola, que responderam a partir de experiências pessoais, foram Gleydson e Maria Kathleen, que não conseguiram transgredir no momento da notação. O primeiro notou a letra P e afirmou que havia escrito aquela letra “porque não tinha no nome de ninguém” e a segunda, Maria, escreveu a letra R e justificou “porque ela tem a letra de uma pessoa, minha letra”.

Na escola D, as duas crianças que transgrediram sobre os aspectos gráficos ou sintáticos justificaram a partir das suas experiências pessoais. Vitor escreveu o número 6 e apresentou como justificativa “porque eu nunca fiz” e Samyle, que realizou o registro abaixo, afirmou:

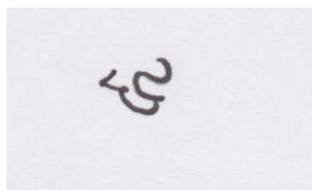
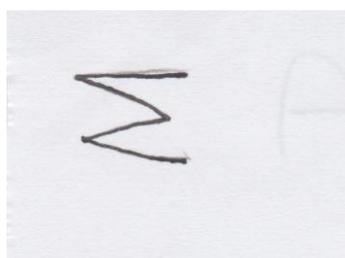


Fig.13- elemento produzido por Samyle, aluna da escola particular D. “porque não é para ler, porque ela não existe”.

No que se refere à escola C, dos sete alunos que transgrediram sobre os aspectos gráficos ou sintáticos, quatro justificaram suas respostas a partir desses aspectos, como podemos observar nos exemplos:

Fig. 14- elemento produzido por Marcela, aluna da escola particular C



“porque não existe essa letra de lado”.

Fig. 15- elemento produzido por Wana, aluna da escola particular C



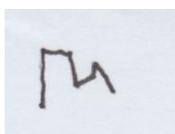
“essa com o traço em cima não existe”. (Escreveu T e depois colocou um traço em cima, para dizer que a letra não existe).

Fig. 16- elemento produzido por Bruna, aluna da escola particular C



“porque é o zero”.

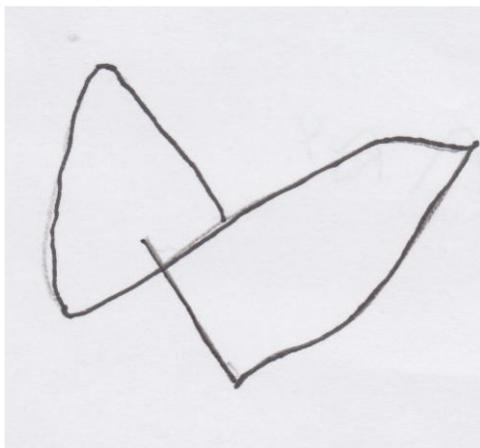
Fig. 17- elemento produzido por Raquel, aluna da escola particular C



“O M assim não existe, porque não tem o quadrado assim”.

Os outros três alunos que transgrediram apresentaram como justificativas respostas relativas às experiências pessoais, como pode ser observado nos exemplos:

Fig. 18- elemento produzido por Artur, aluno da escola particular C.



“porque eu nunca vi”.

Fig. 19- elemento produzido por Lucas, aluno da escola particular C



“porque eu nunca vi”.

Fig. 20- Elemento produzido por Bento, aluno escola particular C



“porque ela não existe no mundo”.

Além disso, ainda na 1ª sondagem, uma aluna não transgrediu, mas, ao escrever, se remeteu a um aspecto semântico. Ana escreveu a letra H e apresentou como justificativa “porque essa letra não tem som”.

Justificativas apresentadas pelos alunos na tarefa de produção de palavra que não existe

Na tabela 10, observamos as justificativas apresentadas pelas crianças para a produção de palavra que não existe nas poucas ocasiões em que transgrediram.

Tabela 10 - Frequências de diferentes tipos de justificativas apresentadas pelos alunos das quatro escolas quando solicitados a produzir palavra que não existe, ao longo do ano letivo

Modalidades de Justificativas	Escola Municipal A			Escola Estadual B			Escola Particular C			Escola Particular D		
	I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
NR	16 (84,3%)	16 (84,3%)	06 (31,5%)	21 (95,5%)	14 (63,6%)	11 (50%)	02 (22,2%)	03 (33,4%)	00	10 (62,5%)	07 (43,75%)	07 (43,75%)
PRNE	00 (0%)	00 (0%)	03 (15,7%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11,1%)	02 (22,2%)	(0%)	01 (6,25%)	00 (0%)	00 (0%)
AGS	00 (0%)	02 (10,5%)	01 (5,25%)	00 (0%)	01 (4,5%)	01 (4,5%)	04 (44,4%)	02 (22,2%)	05 (55,5%)	01 (6,25%)	00 (0%)	00 (0%)
AS	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	01 (11,1%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)	00 (0%)
EP	03 (15,7%)	01 (5,25%)	09 (47,55%)	01 (4,5%)	07 (31,9%)	10 (45,5%)	03 (33,4%)	02 (22,2%)	04 (44,4%)	04 (25%)	09 (56,25%)	09 (56,25%)

NR- Não responde; PRNE- Pensa em referente que não existe; AGS- Aspectos gráficos ou sintáticos; AS- Aspectos Semânticos; EP- experiência pessoal

Início do ano letivo

Quanto às justificativas apresentadas para a produção de palavras que não existem, as crianças das escolas A, B e D também não conseguiram justificar os seus registros. No entanto as crianças da escola C, mais uma vez, destacaram-se em relação às outras. Já no início do ano, quatro (44,4%) apresentaram suas justificativas, remetendo-se aos aspectos gráficos ou sintáticos, e uma (11,1%) justificou a partir dos aspectos semânticos.

Meio e final do ano letivo

Nas tabelas 9 e 10, percebemos que, tanto para as tarefas de produção de letra e palavra que não existe, não houve expressiva progressão, das justificativas apresentadas pelas crianças ao longo do ano. Evidenciamos que, apesar de os alunos das escolas A e C apresentarem avanços significativos em relação às hipóteses de escrita, isso não garantiu que aquelas crianças, na 2ª ou na 3ª sondagem, fossem capazes de transgredir os seus conhecimentos sobre o SEA, nem de verbalizar as razões que usariam para fazê-lo. Isso poderia ser interpretado à luz do modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith (1992), segundo o qual pode existir maestria de uma conduta sem que o aprendiz tenha redescrito, num nível explícito consciente verbal, os conhecimentos necessários para praticá-la.

Por outro lado, os dados revelaram que algumas crianças, em hipóteses iniciais de escrita, já indicavam pensar conscientemente sobre restrições do sistema de escrita e procuravam diferenciar suas marcas de outras formas gráficas, o que corrobora os dados revelados por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993), que apontam que, desde muito cedo, as restrições que as crianças pesquisadas impunham ao notacional seriam específicas para cada domínio (por exemplo, alfabético e de numeração decimal), ou seja, as crianças produziram formas gráficas diferentes para desenhar, fazer números ou letras

Dessa forma corroboramos com Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993) que, para que as crianças recorram a formas notacionais mais explícitas, precisam ter vivenciado um processo mais aprofundado de internalização das propriedades de determinado sistema notacional.

3.1.4.2 Síntese das principais evidências sobre os conhecimentos das crianças acerca da notação escrita, ao longo do ano letivo

Os dados sobre os conhecimentos das crianças acerca da notação escrita evidenciaram que a pertença a um grupo de nível socioeconômico mais alto não garantiria aos alunos iniciarem o ano com um grau de conhecimento maior sobre a notação escrita que seus pares oriundos de grupos desfavorecidos. Dessa forma, a pesquisa revelou que os alunos da escola pública A e da escola particular C avançaram bastante quanto aos níveis de escrita sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1979) e nas diferentes atividades metafonológicas.

Do mesmo modo, os alunos da escola pública B obtiveram melhores resultados que os alunos da escola particular D, o que sugere que outros fatores influenciariam na aprendizagem dos alunos sobre o sistema de escrita, dentre os quais as práticas de ensino das professoras, que serão discutidas no próximo capítulo.

Os dados sobre as atividades metafonológicas corroboraram com os estudos desenvolvidos por Moraes (2004, 2010) e por Leite (2006 e 2011), no sentido de que, desde o início do ano letivo, a habilidade de identificar rimas apresentou-se como mais difícil para os aprendizes. No entanto, no final do ano letivo, a habilidade de identificar rimas já apresentou resultados positivos significativos. Também observou-se que a atividade de identificar palavras maiores foi mais fácil para os alunos desde o início do ano. Além disso, as evidências apontaram que as crianças apresentaram maior facilidade para identificar os segmentos sonoros iniciais das palavras. No entanto é importante ressaltar que a habilidade para identificar semelhanças sonoras estava presente nas crianças desde muito cedo.

Quanto à tarefa de produção de letra e palavra que não existe, os dados revelaram que algumas crianças, em hipóteses iniciais de escrita, já indicavam pensar conscientemente sobre restrições do sistema de escrita e procuravam diferenciar suas notações de outras formas gráficas, o que corrobora com os dados revelados por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993).

4. CAPÍTULO 4 Análise dos Resultados II

4.1 – As Práticas de Educação Infantil das Quatro Docentes Investigadas

Para a análise das atividades das quatro professoras, foram consideradas as 60 observações realizadas em sala de aula, durante todo o ano letivo. Estas foram transcritas e categorizadas, a partir dos seguintes eixos de ensino da língua portuguesa: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Leitura de Textos; Produção de Textos. Em cada eixo, elencamos um conjunto de subcategorias relacionadas às atividades realizadas pelas professoras e levantamos a frequência com que ocorriam. Neste texto, apresentaremos as evidências obtidas ao tratarmos as práticas de ensino das professoras das 4 turmas analisadas. Antes, porém, caracterizaremos a rotina de cada sala de aula.

4.2- Como as Professoras Organizavam a Rotina?

4.2..1 – Atividades de Rotina da Professora 1

As aulas tinham início com um “Bom dia”, no pátio da escola. Nesse momento, todas as professoras, rezavam o “Pai Nosso” e cantavam, juntamente com os alunos. Em seguida, mais ou menos às 7h e 50 min, os alunos organizavam-se em filas, a fim de direcionar-se à sala de aula. Quando lá chegavam, escolhiam onde queriam sentar e ficavam conversando com os colegas. Caso tivessem tido tarefa de casa, deixavam o caderno em cima da mesa da professora, que passava o visto na atividade proposta, antes de iniciar as atividades do dia. Os alunos aproveitavam para conversar nos seus lugares. Após esse momento, na maioria das observações, a professora aproveitava para cantar algumas músicas e depois explorar o calendário. Nessa situação, acabava explorando questões relacionadas tanto à apropriação do SEA, quanto relativas ao ensino de matemática. Eis um exemplo:

P: ---- “*Que dia é hoje?*”

(Neste momento, a docente se dirigiu ao calendário que estava afixado na parede, do lado esquerdo da sala de aula, e começou a contar juntamente com a turma os números que correspondiam às datas do mês de abril e, quando chegou ao numeral do dia da data da aula, alguns alunos falaram): -----

“15 (quinze)”. Logo em seguida, escreveu o numeral 15 no calendário. Depois disso, explorou os dias da semana, pois, à medida que a mesma apontava para cada sigla dos nomes dos dias da semana no calendário, pronunciava os referidos nomes, juntamente com a turma. Para finalizar essa etapa da aula, a Professora falou: “*Hoje é 15 de abril do ano de 2000. E...?*”

A: ---- “10”.

(Fragmento da observação, escola 1, professora 1, 15 de abril de 2010).

Em seguida, era comum a professora fazer a leitura de uma história. Caso a fizesse, algumas vezes, os alunos iriam realizar um desenho sobre a história. Outras vezes, fazia a leitura de um texto (poesia, cantiga, trava-língua) e explorava questões relativas ao ensino do SEA. Esse texto, boa parte das vezes, era escrito no cartaz e havia a leitura e exploração de palavras entre professoras e alunos, bem como era colada uma cópia reduzida no caderno, para sistematização do que tinha sido realizado em grande grupo. O porquê de a professora realizar esse tipo de atividade foi explicitado no fragmento da entrevista abaixo:

E: Aí, em relação à linguagem, como era organizada essa rotina? Nos dois dias de linguagem escrita, o que você procurava fazer?

P: Geralmente algum texto, ou de cantiga, ou de poesia, ou de texto informativo, vendo um textinho, gosto de fazer escrito, né? Na... coloco na parede, e aí trabalho os dois dias, às vezes, a semana toda, lendo pra eles, falando, vendo alguma coisa em cima do texto.

E: Aí, depois?

P: Ah! Tu quer saber tudo é?

E: É. *(risos)*

P: Meu Deus! Aí, meu Deus do céu! Olhe, é complicado... depende do que eu tô trabalhando, entendesse? Porque, às vezes, assim é o que rima no texto, às vezes é... as palavras que começam com a mesma sílaba, o que eu vou trabalhar naquela semana. Depende, às vezes, é o tamanho de palavras, às vezes, é a palavra-chave do texto, às vezes, é a compreensão do texto, né? A parte... da reconstrução do texto, através do desenho, depende. É muita coisa. Agora depende do texto que eu tô trabalhando.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Após a realização desse tipo de atividade, os alunos se dirigiam para pegar a merenda, em média às 9h30min e, das 10h00min às 10h30min, havia o recreio. Quando retornavam, era realizada ou uma atividade de desenho, ou

uma atividade com massinha, dobradura, artes e, algumas vezes, jogos que envolviam a apropriação do SEA. Em algumas observações, esse tipo de atividade também foi realizado no primeiro momento da aula. No fragmento abaixo, pode ser observado o que a professora pensava do trabalho envolvendo os jogos com palavras.

E: Aí, em relação aos jogos, é... você sempre propôs jogos?

P: Não. Quer dizer desde março que eu tô fazendo jogos, mas não sempre assim, acho que uma vez na semana, às vezes duas. Às vezes duas.

E: E você acha que o trabalho com jogos fez com que os alunos avançassem? É... foi importante?

P: Também. Também, eu acho. Eu acho que a parte dos jogos, assim, é muito boa e a parte de texto. Geralmente eu trabalhava assim, se o jogo era de rima, um texto que tivesse rima, se o jogo era de sílaba inicial, um texto que trabalhasse as sílabas iniciais. E fazia, tentava, assim, fazer um paralelo dos dois.

E: Você trabalhava com jogos antes?

P: Trabalhava, mas não era desses **(jogos com palavras)** assim, não. Era mais de, da área de... era um joguinho que eu tenho de matemática com português, né? Que é de sequência, que ele vai contando e aí, ele tem que identificar a palavra que corresponde ao desenho. De trilha. Era um joguinho de trilha. E outros... às vezes, bingo que eu fazia, eu num tenho não. Eu fazia assim, bingo. Com alguma palavra-chave que eu tava trabalhando durante a semana.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Quando havia atividade de casa, a professora aproveitava para distribuir os cadernos e explicar a atividade. As atividades propostas no caderno, na maioria das vezes, eram fichas fotocopiadas e coladas. Os alunos, comumente, só copiavam no caderno o seu nome, o nome da escola e, algumas vezes, o título da história lida. As atividades relacionadas à apropriação do SEA, via de regra, eram propostas nas terças e quartas-feiras. A docente afirmou que optava por esses dias, porque havia o maior índice de frequência na sala de aula. No entanto alegou, ainda, que, caso sentisse necessidade, também realizava atividades desse tipo durante os outros dias da semana. Naqueles outros dias da semana, eram realizadas atividades envolvendo as outras áreas do conhecimento.

P: Geralmente dois dias eu trabalho linguagem, né? Eu priorizo linguagem, a área de linguagem, de português, um dia matemática, um dia história ou geografia, ou os dois juntos, dependendo do que seja, e ciências, um dia ciências. Ou

artes. Só que artes, assim, geralmente todo o dia eu trabalho alguma coisa na área de arte, né? Quando eu trabalho português, eu trabalho com artes, quando eu trabalho ciências, eu trabalho com artes, eu tento trabalhar o conteúdo e depois artes, ou artes e depois o conteúdo. Mas aí...

E: Aí, por que você gosta de trabalhar com artes com essas crianças?

P: Por quê? (Risos) Eu acho assim ... que eles gostam muito assim, de trabalhar com artes, ou de música ou de dramatização, ou de colagem, ou de pintura ou de desenho, eles gostam muito dessas atividades que tenham essa parte. Aí eu... eu gosto.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Todas as atividades realizadas em sala aconteciam em grupo, em função da disposição das mesas da sala, mesas com quatro cadeiras, logo a interação entre os alunos era constante. Além disso, é importante destacar que os textos lidos na sala ficavam expostos nas paredes, bem como alguns trabalhos realizados pelos alunos. Também estava afixado, na parede da sala de aula, o alfabeto com os diferentes tipos de letras, no qual cada letra era exposta acompanhada de uma figura cujo nome começava com a letra em questão. Nas fotos abaixo, pode ser observada a organização da sala de aula.



Fig. 21 e 22- Organização da Sala da professora I

No quadro abaixo, podemos visualizar, ao longo das quinze observações, quais atividades caracterizaram a rotina da professora 1.

Quadro 2 – Organização da rotina da professora 1 ao longo das quinze observações

Rotina	Observações
Oração	15/15
Bom dia ou Boa Tarde	15/15
Cantoria de músicas	15/15
Leitura de história	2/15
Leitura de textos que exploram o extrato sonoro da língua	12/15
Exploração do calendário	13/15
Contagem dos alunos	13/15
Tarefa de casa	13/15
Correção da tarefa de casa	15/15
Jogos de alfabetização	9/15
Brincadeira livre	15/15
Desenho/pintura/massinha	9/15
Atividades de Apropriação do SEA	15/15
Atividades envolvendo outras áreas de conhecimento	0/15
Recreio/Merenda	15/15

4.2.2. Atividades de Rotina da Professora 2

As aulas tinham início com um “boa tarde”, às 13h, no pátio da escola. Nesse momento, as professoras, juntamente com os alunos, rezavam o “Pai nosso” e cantavam músicas diversas. Em seguida, os alunos, que já estavam organizados em filas, se dirigiam às salas de aula. Ao chegar à sala, escolhiam em quais lugares iriam sentar nas mesas, que já estavam organizadas em um semi-círculo (Eram mesas individuais, mas a professora, para a elaboração de algumas atividades, as organizava em grupos).



Fig. 23- organização da turma da professora 2 para as atividades propostas

Após esse momento, a professora trocava algumas crianças de lugar e pedia que retirassem o caderno de casa. Havia, então, a correção da tarefa de casa, que, na maioria das vezes, tornava-se tarefa de classe, pois, geralmente, alguns alunos não a haviam realizado em casa e a professora fazia questão que todos os alunos a tivessem respondido. Primeiro, ela passava pelas bancas e observava os cadernos, e sugeria alguns comandos para correção; outras vezes, fazia a correção coletiva. Essas tarefas eram ou relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética ou ao ensino do sistema de numeração decimal. A professora, no fragmento da entrevista abaixo, aborda qual o seu objetivo com a atividade de casa.

P: Geralmente eu... os meninos sentam, tiram a bolsa, e eu corrijo a atividade que eu passei para casa. Eu vejo quem fez; quem não fez faz na sala, quando chega. Antigamente eu olhava, como eles já tão mais assim, eu já tô corrigindo no quadro, pra eles dizer. Faço calendário, gosto de sempre ver, eles saberem quem faltou, quem não faltou, quantos meninos tem, quantas meninas tem. Porque eu... foi assim, nesses dois anos que eu trabalhei, eu comecei a trabalhar assim, de eles contarem quantidade de meninos, de meninas. Que meninos faltaram? Quem foi? Quem lembra? O nome? São essas atividades, daí eu posso trabalhar o nome dos meninos, com a quantidade de meninos, com aquela quantidade de meninos, eu posso trabalhar as letras, as famílias (*silábicas*), e foi muito...

E: Aí, você faz geralmente atividades de classe, né?

P: Eu faço de classe...

E: Aí, vem o recreio.

P: Aí, vem o recreio, aí depende, às vezes, eu posso fazer duas de classe, eu posso fazer de pesquisa, posso fazer uma pra casa, mas posso fazer também uma mais light, no caderno. Com os pequenininhos, mas posso fazer no grande (grupo).

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Em seguida, a professora recolhia o caderno de casa, a fim de colar a atividade do dia seguinte e entregava o caderno de classe, pedia que os alunos abrissem na página em que havia o calendário do mês colado. Nesse momento, diariamente, havia a contagem dos alunos e a exploração do calendário no quadro; os alunos marcavam, no caderno, o dia da semana. Isso pode ser observado no fragmento de aula abaixo e nas fotos.

P.: Todos os dias, a gente tá começando com o calendário?

As.: tá.

P.: Que dia foi ontem?

As.: 27.

P.: Que dia é hoje?

As.: 28.

P.: Como a gente escreve 28?

As.: 2 e 8.

(A professora escreveu no quadro)

P.: Agora vou dar o lápis e vocês vão colocar 28 no seu quadrinho.

P.: Já colocaram a data?

As.: Já.

P.: Ontem foi terça-feira, que dia da semana é hoje?

A.: domingo.

A2: sexta.

A3.: quarta.

P.: Quarta-feira. Qual o primeiro dia da semana?

A.: Domingo.

P.: Segunda.

P.: Já passou o 1º dia, o 2º e hoje é o quarto dia da semana, quarta-feira (A professora aponta o nome de cada dia da semana no calendário).

(Contagem dos alunos da sala)

P.: A gente vai contar quantos meninos tem na sala (fez o desenho de um menino e de uma menina no quadro).

P.: Tem quantos meninos?

As.: 12

P.: Como eu coloco o 10?

(Escreveu juntamente com os alunos os nomes das meninas que faltaram).

P.: No caderno vocês vão botar o nome das crianças que faltaram.

(A professora passou de banca em banca para corrigir a atividade).

(Fragmento da observação, escola 2, professora 2, 28 de abril de 2010).



Fig 24- Quadro com o calendário e contagem de meninos e meninas

Fig. 25- Calendário colado no caderno dos alunos mensalmente

Em seguida, era realizada a leitura de um livro de história. A professora pedia que os alunos sentassem no chão e fazia a leitura do livro, bem como elaborava também algumas questões de compreensão. Algumas vezes, esse momento era substituído pela leitura de um cartaz, com uma música, poesia ou fragmento de uma história. A atividade de leitura ficava para o segundo horário. A professora, no fragmento de entrevista abaixo, abordou por que aconteceu esse tipo de mudança.

E: Você lê, né, geralmente?

P: É. Sabe uma coisa que eu sempre fazia? Minhas leituras eram a primeira coisa que eu fazia, o ano passado. Mas esse ano não, eu priorizei o calendário, priorizei a contagem aí, quando dá tempo eu gosto... eu prefiro ler no primeiro horário, que eles estão mais... tranquilos, do que no segundo horário. Mas como esse ano, eu fiquei alguns dias meio perdida... aí, eu tava deixando a leitura pro segundo horário. Mas eu gosto de leitura no começo da aula.

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Posteriormente, era proposta uma atividade envolvendo a apropriação do sistema alfabético, que abordava algumas palavras do texto lido. Após a escolha da palavra, havia a exploração dos padrões silábicos dessa palavra, e a produção de outras palavras com os padrões silábicos que tinham sido escolhidos para serem trabalhados na aula, coletivamente, com sistematização no quadro e depois atividade no caderno. Ao entregar o caderno, era solicitado que os alunos escrevessem os seus nomes. No início do ano, como boa parte dos alunos ainda não conseguia escrever o nome com autonomia, era entregue

uma ficha, na qual o mesmo estava escrito. Após alguns meses, a docente só passou a entregar as fichas aos alunos que ainda não conseguiam fazê-lo.

Em algumas aulas, após a leitura do texto, também era solicitado que os alunos realizassem um desenho e colocassem um título para a história.

Também havia o horário do recreio e lanche, que tinha duração de meia hora (das 14h30min às 15h). Quando os alunos retornavam para a sala, continuavam realizando a atividade do primeiro horário ou outra atividade de apropriação do SEA era entregue, ou era realizada uma atividade de matemática. Além disso, no fim do horário das aulas, os alunos ficavam conversando, desenhando, brincando com massinha, ou jogos de encaixe.

Todos os dias, a professora realizava atividade de matemática e de apropriação do SEA. No entanto, na terça-feira, havia atividade de recreação, que era planejada pela professora, e acontecia no pátio da escola; os alunos jogavam bola, brincavam de pega-pega, pique-esconde, dentre outras brincadeiras. Na quinta- feira, havia um horário destinado a atividades na biblioteca, mas, ao longo do ano, não conseguimos observar nenhuma aula nesse espaço, pois o mesmo passou boa parte do ano em reforma. Na sexta-feira, tinha o horário do vídeo: os alunos se dirigiam à sala de vídeo e, quando retornavam, realizavam um desenho sobre o filme.

As atividades realizadas em sala eram coladas nas paredes, principalmente os textos lidos; havia também uma lista colada no armário da professora, com os nomes completos dos alunos. Além disso, cada aluno tinha um saquinho com as suas atividades penduradas no varal, em uma das paredes da sala.

No fragmento abaixo, podemos observar como a professora explicava a construção de sua rotina:

E: Você seguia alguma rotina para planejar as suas aulas? Eu vi que tu tinhas uma rotina. Aí, como é organizada essa rotina? O que você priorizou? Eu queria que você falasse um pouquinho sobre ela.

P: Minha rotina de dia?

E: É.

P: Eu sempre brinco assim... eu sou uma pessoa que minha rotina, é quando eu chego aqui na escola. Porque, às vezes, eu não penso muito em casa, entendeu? Eu venho mais cedo, às vezes: E... eu me sento, eu paro, minha rotina é diferente. Tem gente que faz uma rotina pra toda a semana, eu não consigo fazer pra toda a semana. Então, eu sempre... minha

rotina é de acordo com o que eu vou ler. Eu vou atrás do livro, às vezes, eu quero em casa, eu faço uma atividade pensando, chegando aqui, eu não encontro o livro. Mas a minha rotina é assim: quando eu chego aqui não encontro, aí, eu sempre faço atividades, eu tenho um... um... no começo do ano, saio procurando um monte de atividades...

E: Um arquivozinho?

P: Um dia ela vai me servir. Num sei quando, né? Mas ela me serve. Aí, eu vou deixando. É interessante. Eu vou precisar um dia, lá na frente (...) Aí, minha rotina é assim, baseada no que eu tenho, baseada no que eu vou querer com os meus meninos, no que eu vou querer de leitura, né? Isso é que eu faço minha rotina, então, como eu já tenho um... umas atividades sempre...

E: Prontas.

P: Prontas. Porque eu sou meio estressada pra isso, eu não venho trabalhar, chegar aqui sem atividade. Eu sempre tenho um bloco de matemática, sempre tenho várias de português, que eu faço, quando eu digo assim, eu vejo uma atividade boa, "x", é essa que eu quero! Quando eu vou usar, eu não sei quando é que eu vou usar não. Mas quando eu quero, tá sempre aqui, esperando. (...)

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

No quadro abaixo, estão ilustradas as atividades que apareceram com mais frequência na prática da professora 2.

Quadro 3 – Organização da rotina da professora 2 ao longo das quinze observações.

Rotina	Observações
Oração	15/15
Bom dia ou Boa Tarde	15/15
Cantoria de músicas	13/15
Filme	2/15
Leitura de história	9/15
Leitura de textos que exploram o extrato sonoro da língua	5/15
Exploração do calendário	15/15
Contagem dos alunos	15/15
Tarefa de casa	14/15
Correção da tarefa de casa	15/15
Brincadeira livre	5/15
Desenho/pintura/massinha	9/15
Atividades de Apropriação do SEA	15/15
Atividades envolvendo outras áreas de conhecimento	10/15
Recreio/Merenda	15/15

4.2.3. – Atividades de Rotina da Professora 3

A rotina dessa escola e da sala era bem definida, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 4- Rotina da professora construída pela escola e compartilhada com todas as crianças.

DIA HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13h40min às 13h50min	Receber as crianças no galpão	Boa tarde	Receber as crianças no galpão	Boa Tarde	Receber as crianças no galpão
13h50min às 14h00min	Roda inicial: ajudante, calendário, rotina, retomar atividade de casa	Roda inicial: Ajudante, Calendário, Rotina, retomar atividade de casa	Roda inicial: Ajudante, Calendário, rotina	Roda inicial: Ajudante, Calendário, rotina, retomar atividade de casa	Roda inicial: Ajudante, Calendário, Rotina
14h00min às 14h50min	Matemática (conceito)	Língua Portuguesa	Natureza e sociedade	Sala de arte	Língua portuguesa
14h50min às 15h30min	Registro da atividade	Registro da atividade	Arte com intervenção	Metodologia triangular	Motricidade refinada
15h30min às 16h00min	Vida prática/lanche	Vida prática/lanche	Vida prática/lanche	Vida prática/lanche	Vida prática/lanche
16h00min às 16h30min	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
16h30min às 16h40min	Vida prática/normalização	Vida prática/normalização	Vida prática/normalização	Vida prática/normalização	Vida prática/normalização
16h40min às 17h00min	Psicomotricidade/	História	História	História	História
17h00min às 17h50min	Vídeo sobre o pojeito	Matemática: jogos de mesa	Percurso no galpão	Recreação com Fafá	Sala de movimento
17h50min às 18h00min	Roda final: explicar atividade de casa	Roda final: avaliar a tarde	Roda final: explicar atividade de casa	Roda final: avaliar a tarde	Roda final: explicar atividade de casa

A cada dia da semana, havia horários estabelecidos para a realização das atividades propostas, relacionadas à “formação pessoal social”, “à língua portuguesa”, “à matemática”, à “natureza e sociedade” e à “arte e movimento”, nomenclaturas utilizadas pela escola, “a fim de favorecer a maior articulação possível entre as diferentes áreas”, conforme nos explicou a professora.

Quanto às vivências dos alunos, ao longo da semana, eram bastante variadas. Os alunos chegavam à escola, se dirigiam ao parque e até as 14h ficavam brincando. Em seguida, eram encaminhados para a sala e sentavam no chão, fazendo um semicírculo, com suas pastas nas mãos, para entregar a atividade de casa, ou para iniciar a atividade do dia. Nesse momento, a professora recolhia a atividade de casa, conversava com os alunos sobre o

projeto que estavam desenvolvendo, lia uma história, ou conversava sobre alguma atividade do dia anterior. Na quinta-feira, essa conversa inicial acontecia na sala de artes. A tarefa de casa era encaminhada para casa três vezes por semana, nas segundas, quartas e sextas-feiras.

Além disso, nas terças e quintas, também acontecia o “Boa tarde”. Nesse momento, as professoras realizavam a leitura de uma história, cantavam, apresentavam pequenas peças teatrais, ou conversavam sobre alguma atividade que seria realizada na escola.

Quanto às atividades relacionadas à reflexão sobre o SEA, como pode ser observado no quadro acima, aconteciam de forma mais enfática nas terças e sextas. As fichas de atividades envolvendo esse eixo eram propostas nesses dias. No entanto a professora todos os dias realizava a leitura de história, ou a contação de história (lida pela professora ou escutada em um CD). Os alunos, em alguns dias, no final da aula, também eram convidados a realizar a “leitura livre⁴”, brincar com jogos de encaixe, dominó, quebra-cabeça, baralho. Além disso, todas as sextas-feiras levavam um livro para ser lido em casa.

Na sala de aula, havia um alfabeto com os diferentes tipos de letras. Alguns textos que eram trabalhados na sala também ficavam expostos, bem como havia um calendário produzido pelas crianças, colado na parede, um quadro com as crianças que seriam os ajudantes de cada dia da semana e um quadro com os aniversariantes do ano. Além disso, todos os materiais trabalhados em sala ficavam expostos na altura dos alunos. A realização das atividades propostas acontecia em grupo ou em dupla.

O lanche era servido pela escola e acontecia na sala. Após a merenda, os alunos organizavam seu material e se dirigiam ao parque. O recreio durava 30 minutos. Nas fotos abaixo, pode ser observado como era a organização da sala de aula e os materiais que estavam dispostos na parede. É importante destacar que a sala era organizada com materiais relacionados aos projetos vivenciados pela turma

⁴ Leitura realizada pelos alunos sem a intervenção da docente. As crianças escolhiam os materiais para leitura e como se organizariam para esse momento. Algumas liam individualmente, outras liam para pequenos grupos, outras contavam a história a partir das gravuras, pois ainda não dominavam o SEA.



Fig. 26 e 27- Organização da sala da escola C

MAIO							5
DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	
						1	
2	3	4	5	6	7	8	
9	10	11	12	13	14	15	
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	

AJUDANTES				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
ANA	ARTUR	BENTO	BRUNA	FERNANDO
FELIPE JOSÉ	JOÃO FELIPE	LUCAS FURTADO	LUCAS FREIRE	MARCELA
	RAQUEL	RODRIGO	WANA MIRELLE	

NOMES	MESES											
	JANEIRO	FEBREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
ANA								11				
ARTUR					17							
BENTO											26	
BRUNA	04											
FERNANDO							03					
FELIPE JOSÉ		02										
JOÃO FELIPE						03						
LUCAS FURTADO								04				
LUCAS FREIRE											10	
MARCELA								17				
MARIANA					07							
RAQUEL												28
RODRIGO							08					
WANA MIRELLE										25		
ELKE		18										
CARMEM		27										

Fig. 28 e 29- Cartazes colados nas paredes da sala da professora 3 (Calendário, ajudantes da semana e aniversariantes de cada mês).

As professoras das turmas de crianças de 5 anos trabalhavam a partir de “projetos interdisciplinares”, distribuídos em três etapas, ao longo do ano. O primeiro projeto da primeira etapa foi denominado “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza” e seu objetivo, segundo a professora, era “tornar acessível às crianças elementos que enriqueçam o seu desenvolvimento e

entrosamento com as questões sociais, culturais, naturais, ecológicas em seu cotidiano escolar”.

Para a segunda etapa, houve a aplicação do projeto “Brasil, lugar de gente diferente”. Havia uma preocupação da professora e da escola em trabalhar as contribuições de diferentes culturas que deram origem à população brasileira.

Na terceira etapa, o projeto desenvolvido foi denominado “Vida no jardim: bichos e plantas”. A professora, para esse projeto, procurou realizar atividades que despertassem o interesse das crianças pela natureza.

Diante disso, a maioria das atividades realizadas na sala de aula, para as diferentes áreas, procuravam contemplar questões relativas às vivências no projeto em pauta. No fim de cada projeto, havia a “culminância” para os pais dos alunos. A docente explica essa dinâmica, no fragmento da entrevista abaixo:

P: O trabalho com projeto, eu acho que ajuda muito nesse processo de conhecimento, rende muito. Porque, a partir desse projeto interdisciplinar, acabou, né? A gente vai pra todas as áreas do conhecimento e... é interessante a gente trabalhar céu, que é maravilhoso, né? As crianças chegaram... que curiosidades, né? Pra descobrir sobre esses fenômenos que acontecem, né? Sobre chuvas, sobre meteoros, sobre eclipse. E... e aí, tem panos pras mangas, né? Pra outras áreas, e português então, nem se fala, né? Porque esses livros infantis, livros paradidáticos, que falam sobre fenômeno... é maravilhoso, né? Aí, como a gente trabalha respeitando também as especificidades de cada turma, né? Língua portuguesa, no início do ano, principalmente, a gente acha difícil trabalhar com esse projeto céu, porque tem muitas palavras difíceis, né? *Estrelas*, como eles tão começando a se apropriar fica bem... no infantil três. E aí trabalha em cima dos textos, de poesias, de livros de histórias, e aí a gente extrai as palavras significativas destes textos, né? Como “A lua e o lago”, de Maria Luiza Amorim, “A lua minguante” de Souza Forte. Aí, por exemplo, “A lua e o lago” é (sobre) a lua (que) caiu no lago. A gente trabalha palavras com A, risque as palavras com A, pinte palavras com A, né? E aí, vai buscando assim, na medida que dá pra fazer, né? *Estrela, planeta*, fica difícil, né? De fazer essa relação com o /pla/ E quando a gente começou a trabalhar *Céu*, a gente começou a trabalhar essas palavras. Poxa, como é que eles vão avançar com as palavras com /pla/? Agora, vamos fazer análise fonológica com palavras com “pla” de planeta. Plan, né? de Planeta. Então, assim, é complicado, né? Aí, a gente começou a buscar os

textos e a partir dos textos foi outra história, que a gente não deixou de contextualizar com o projeto, né?

(Professora 3, fragmento da entrevista realizada no final do ano de 2010).

No quadro abaixo, estão ilustradas as atividades que apareceram com mais frequência na prática da professora 3.

Quadro 5 – Organização da rotina da professora 3 ao longo das quinze observações.

Rotina	Observações
Boa Tarde	6/15
Correção da tarefa de casa	4/15
Atividade de casa	3/15
Leitura de história	10/15
Leitura de texto que explora o extrato sonoro da língua	6/15
Leitura livre	2/15
Empréstimos de livros	2/15
Atividades envolvendo apropriação do SEA	13/15
Desenho	4/15
Conversa sobre o projeto	4/15
Atividades envolvendo outras áreas do conhecimento	15/15
Recreio/Merenda	15/15
Brincadeira livre	15/15
Filme	1/15

4.2.4. – Atividades de Rotina da Professora 4

Assim que os alunos chegavam à escola, se dirigiam para sua sala de aula e escolhiam a cadeira em que iriam sentar. As bancas, que eram de formato universitário, adaptado para o tamanho das crianças, sempre ficavam enfileiradas de frente para o quadro. Os alunos ficavam aguardando os outros colegas, e a professora permanecia sentada no birô, organizando as atividades do dia. Após esse momento, por volta, das 7h50min, todos os alunos ficavam em pé, para rezar o *Pai Nosso* e cantar algumas músicas religiosas. Algumas vezes, a professora também aproveitava para cantar músicas infantis.

Em seguida, era solicitado que as crianças entregassem os livros didáticos que tinham sido encaminhados para realização da atividade de casa. Todos os livros eram organizados em cima do birô, pois a professora passava um visto em cada um, bem como deixava recado para os pais ou para as crianças sobre a atividade de casa, quando ficaram incompletas. Esse procedimento era realizado quando ela solicitava aos alunos que realizassem alguma atividade que já conseguissem fazer com autonomia, ou em outros momentos os alunos permaneciam sentados, conversando, sem sair do lugar, esperando a professora passar o visto em todos os livros, muitas vezes, eram dois volumes por criança.

Posteriormente, era solicitada a realização da atividade de classe, geralmente no livro, pois o caderno só era utilizado quando o que havia sido proposto para o mês de trabalho, já tinha acabado. Como já explicitado anteriormente, os livros didáticos faziam parte do Sistema COC de ensino. Nesse sentido, a rotina da professora estava organizada da seguinte forma: terça e quinta eram os dias destinados para trabalhar atividades com o livro “Uma letra e outra letra” e o livro de atividades para linguagem oral. Na quarta e sexta, eram trabalhadas atividades do livro de linguagem corporal, plástica e matemática e, na segunda, era o dia destinado para o livro de ciências e datas importantes, bem como para o livro denominado “Atividades de fixação”. Para as atividades envolvendo o ensino de ciências, às vezes, eles realizavam uma conversa na horta da escola. Algumas vezes, havia uma mudança nessa rotina, mas predominava esse tipo de organização.

Além disso, na quinta-feira, quinzenalmente, os alunos realizavam um trabalho com a lousa digital. Do mesmo modo, algumas vezes, eram dirigidos para o “Centro de Linguagens,” a fim de sistematizar ou trabalhar com algum conteúdo que tinha sido abordado na sala de aula. Por exemplo, quando trabalhavam ciências, iam para a “sala do Gino”; para contação de história, iam para a “sala da Lolita”.

Na sala de aula, não havia nenhum material como livros de literatura, fantoches, brinquedos de encaixe, jogos, brinquedos, fantasias. Todos os materiais, de todas as salas, ficavam no Centro de Linguagens. Os únicos materiais extras, além do livro didático e do caderno, utilizados em sala, eram a massinha de modelar e os lápis de cor.

Quanto às atividades envolvendo o ensino do sistema de escrita alfabética, estas estavam centradas nos livros propostos. Para cada período do ano, era trabalhada uma letra (vogais, encontros vocálicos, consoantes M, C, T; consoantes L, R, V, D, S; consoantes P, F, J, B, G; consoantes N, Q, H, X, Z. A docente explicava a atividade aos alunos e fazia a correção individual. Algumas vezes, eram realizadas atividades coletivas, para exploração das letras do alfabeto, reconhecimento de letras, traçado das letras, exploração dos diferentes tipos de letras, centradas na letra cursiva. No fragmento abaixo, podemos ver a professora explicitar como era organizada a sua rotina.

Na segunda-feira, a gente tem que seguir o horário. Na segunda, quarta e sexta, a gente trabalha, aí em casa eu preparo minha atividade. Pego meu material, meu livro de apoio e organizo a minha agenda. Nesta semana, a gente vai trabalhar tal letra, então, eu vejo como é que eu vou trabalhar ela, esse ponto também que o livro traz pra gente de como trabalhar ela, se a gente quer acrescentar mais alguma coisa do que tá aí, e a gente vai desenvolvendo. Às vezes, a gente tem que mostrar com bichinhos, como a gente trabalha as vogais, com uma música. Aí, a gente vai introduzindo, vai pesquisando, vai procurando inovar.
(Professora 4, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

As atividades extras realizadas em sala eram colocadas no saquinho que ficava fixado no varal. Havia, em cima do quadro, o alfabeto com letra de imprensa bastão, bem como também, para cada mês, era exposto um quadro com os eixos temáticos que seriam trabalhados. Nas fotos abaixo, podem ser observados alguns ambientes do Centro de Linguagem e da sala de aula.



Fig 30 e 31- Centro de Linguagens Sala do Zeca e Sala da Lolita



Fig 32 e 33- Quadro com eixos temáticos colado na parede da sala e quadro da sala de aula com atividade de exploração da letra cursiva

No quadro abaixo, estão ilustradas as atividades que apareceram com mais frequência na prática da professora 4.

Quadro 6 – Organização da rotina da professora 4 ao longo das quinze observações.

Rotina	Observações
Oração	15/15
Bom dia ou Boa Tarde	15/15
Cantar músicas	5/15
Contação de história para a turma	1/15
Leitura de textos que exploram o extrato sonoro da língua	4/15
Exploração do calendário	15/15
Contagem dos alunos	15/15
Tarefa de casa/ colagem na agenda	15/15
Correção da tarefa de casa	15/15
Brincadeira livre	1/15
Desenho/pintura/massinha/colagem	7/15
Atividades de Apropriação do SEA	10/15
Atividades envolvendo outras áreas de conhecimento	15/15
Recreio/Merenda	15/15
Descanso após o recreio	15/15

4. 3 – O que fizeram as professoras, ao longo do ano letivo, para o ensino da notação escrita e da linguagem que se usa para escrever?

Como já dito, para a análise das atividades das quatro professoras, foram consideradas as 60 observações realizadas em sala de aula, durante todo o ano letivo. No primeiro semestre, realizamos 8 observações e, no segundo semestre 7, totalizamos 15 observações em cada turma, ao longo do ano. Estas foram transcritas e categorizadas a partir dos eixos de ensino da língua portuguesa: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Leitura e Produção de Textos. Em cada eixo, elencamos um conjunto de subcategorias relacionadas à frequência das atividades realizadas pelas professoras. Para compreender melhor a prática de cada professora, apresentaremos, inicialmente, como esta estava organizada em relação às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Na maioria das vezes, a professora desenvolvia o seu trabalho a partir de um texto, a fim de, posteriormente, analisar as unidades que compõem as palavras. Para isso, utilizava-se de diferentes encaminhamentos para ensinar os alunos. Ora trabalhava a exploração das letras, ora a exploração das sílabas, ora possibilitava aos alunos pensarem sobre unidades maiores que a sílaba, como rimas.

As atividades que apareciam com mais frequência na prática da professora envolviam o trabalho de reflexão sobre os sons que compõem as palavras. Por isso, o alto número de propostas de leitura de textos da tradição oral. A leitura de palavras coletivamente e a escrita de palavras também eram sugeridos de maneira recorrente na sala de aula. Isso acontecia quando os alunos eram solicitados a localizar palavras presentes no texto, no caso da primeira habilidade e na escrita dos nomes das crianças nas atividades propostas, para a última atividade.

A mestra, ao longo das observações, demonstrava clareza dos objetivos que tinha estabelecido para o planejamento das aulas. Além disso, tinha consciência das metas que havia estabelecido para cada segmento da Educação Infantil, trabalho com as vogais, com crianças de 4 anos, para depois, aos 5 anos, trabalhar com as outras letras. Isso pode ser observado no fragmento da entrevista abaixo:

Eu acho importante assim, não só trabalhar o texto, mas a palavra, os sons daquela palavra, né? Como é que se dividem aqueles sons? E como é que se montam aqueles sons? Como é que forma o som, né? Não é só uma letra que vai formar o som. A palavra, como é que se forma a palavra? É juntando as letrinhas. Por isso que eu trabalho muito, no grupo quatro (*penúltimo ano da educação infantil*), as vogais. Eu sempre começo com as vogais, o pessoal critica que só a gente: não se trabalha mais com vogais! Eu digo: eu trabalho, continuo trabalhando, e vou continuar. Trabalho! Porque é o primeiro som que ele vai entender como letra, eu acho. Então, eu trabalho. Aí, no grupo quatro, eu trabalho muito vogais, mesmo que eu não trabalhe a sequência, primeiro o “a”, não, mas eu trabalho vogais, e sempre com palavras-chave ou com algum texto... mas em cima da vogal. Aí, depois eu vou pras letrinhas do alfabeto. Aí, no grupo cinco, eu já, aí, eles já identificam mais as vogais, aí, eu já vou trabalhando outros sons.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010.

Do mesmo modo, também assumia a importância de fazer com que os alunos pensassem sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras de forma sistemática, ao longo do ano letivo. No entanto, ao ser questionada sobre o ensino das unidades silábicas das palavras, durante a entrevista, percebemos um certo “receio” da professora, ao abordar que propunha atividades envolvendo o ensino das sílabas. Mesmo assim, ela apontou por que considerava importante esse tipo de atividade e o que, de fato, fazia na sala de aula.

E: No caderno de casa eu encontrei algumas atividades com /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/.

P: Pronto. Eu ainda faço hoje, né?

E: Não estou criticando. Gostaria de saber por que você faz. Por que considera importante?

P: Porque... é. Eu acho.

(Risos) Porque eu acho que é da sílaba que ele vai juntando a sílaba e formando palavras. Pra ele conhecer as sílabas. Eu gosto de trabalhar.

E: Como você trabalha?

P: A partir do texto. A partir do texto. Assim, uma palavra-chave do texto, aí, a partir daquela palavra, vamos dizer, casa, né? Aí, eu trabalho o texto da casa (refere-se à poesia de Vinicius de Moraes):era uma casa... aí, trabalho uma poesia, aí, no final, aí, boto no quadro, aí trabalho, casa tem quantas sílabas? Aí, casa, duas. Tem quantas letrinhas? Qual é a primeira letra? Qual é a primeira sílaba? Vamos dizer outras palavras com /ca/, que começa com /ca/. Aí, eles vão dizendo, aí, durante a semana eu vou trabalhando aquele /ca/, né?

E: Você trabalha o /ca/ e depois trabalha também os outros sons, por exemplo o /co/?

P: Não. Eu trabalho com o som daquela sílaba.

E: Ah!

P: Agora. Mas antes eu fazia isso. Antes eu fazia isso.

E: E você sentiu dificuldade em mudar assim?

P: É porque faz um tempinho que eu mudei, foi aos poucos, assim, ainda hoje eu me pego, às vezes, fazendo. Só que eu acho que muito menos, porque antes eu fazia muito de repetição, assim...

E: O que não é ruim, né?

P: Não é ruim. Mas assim, tipo: Leia e copie. Aí, você bota /pa/, /pe/, /pi/, /po/, /pu/. Aí, bota três vezes pro menino fazer. Aí, depois palavras com P, pato, pipa. Aí, três vezes pra ele ler e fazer. Aí, aí, hoje eu vejo que não é muito por aí, não, entendesse? Eu, assim, eu ainda boto assim só uma vez, só uma linha, pra ele ler e fazer, ou pra ele juntar. Eu gosto muito de juntar, assim, é... de fazer formação, né? Da palavra, que ele faça formação da palavra pra ele ler. Mas não é ruim não, mas eu acho que eu fazia muito, entendeu? Quando eu podia fazer outras coisas.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Percebemos, assim, que a professora estava reelaborando diferentes encaminhamentos para permitir aos alunos pensarem sobre o SEA, talvez em virtude das recentes discussões sobre como deve ser o ensino do SEA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Mas, ela não tinha colocado de lado as suas experiências como aluna, nem abolidos da sua sala de aula alguns recursos didáticos que, hoje, são considerados como “antigos”. Daí utilizava diferentes atividades, assumia sua metodologia de ensino, que não estava baseada em um determinado “método” de alfabetização. Além disso, por trás de cada proposta, tinha um “por que fazer”, que ia sendo minuciosamente explicitado pela professora, ao longo das observações. Sendo assim, no intuito de compreender o “fazer em sala” dessa professora, voltaremos a discutir as atividades de apropriação do SEA propostas pela docente, que foram assinaladas no quadro 7.

Ao longo das observações aqui analisadas, notamos que os alunos, desde o início do ano, foram incentivados a *explorar letras e sílabas* a partir de atividades de: *identificação de letras e sílabas, produção de palavras com a letra X e contagem de letras*. É importante destacar que esses exercícios, na maioria das situações, estavam articulados a outras atividades. A professora coletivamente, no momento em que trabalhava um determinado texto, a partir de um cartaz, explorava as diferentes unidades de forma reflexiva. Esse tipo de procedimento também acontecia no momento em que refletia sobre o nome das crianças, ou sobre alguma palavra que escolhia para ser trabalhada em um determinado momento da aula, como pode ser observado no fragmento da observação abaixo:

(...)

(A professora escreveu com piloto atômico na lousa algumas sílabas, como:
RA – RI – RE- RA- RO

Paralelamente, pediu para que as crianças lessem com ela aquelas sílabas, uma por uma. Para tanto, ela perguntava, por exemplo, como se escrevia RI e os alunos diziam: R com I.

O aluno Ryan, chegou a dizer que RI também era de *Ryan* e que seu nome poderia ser escrito com a *letra R* e a *letra I*. Lembro-me que durante a aplicação da primeira diagnose esse mesmo aluno falou que o nome dele se escrevia com R, Y, A, N, pois tinha gente que escrevia com R, I, A, N.

Após a leitura daquelas sílabas, a educadora sugeriu que algumas crianças dissessem palavras iniciadas pelas mesmas sílabas.

Posteriormente, a docente mudou a dinâmica da atividade, pedindo que cada mesa, composta por quatro alunos, lesse a sílaba que ela apontava na lousa.

P: *Agora, eu vou chamar uma pessoa aqui na frente para circular a sílaba que eu ditar. Por exemplo: Nessa palavrinha, o RE de RELÓGIO está aonde?* (Circulou a 1ª sílaba para mostrar a turma).

Individualmente, as crianças eram convidadas a se levantar, dirigindo-se até a lousa para circular a sílaba que lhe era solicitada, a respeito de uma determinada palavra.

Um exemplo foi o aluno Ryan que circulou o RE da palavra REFRIGERANTE.

Às 08h35min, a docente apagou a lousa e perguntou para os alunos: *Como é que eu escrevo a palavrinha RECIFE? Qual é o 1º pedaço?*

Algumas crianças responderam: RE

A2, A3, A4: R com E

P: Muito bem. E como é que eu escrevo CI.

A3: S com I

P: *Tem o som parecido, mas se escreve C com I, que faz CI. E o FE, como se escreve?*

Alunos: F com E

P: *Quantas letras tem RECIFE?*

Alunos: Seis

Dez minutos depois, Marta distribuiu para cada criança uma pequena ficha, contendo algumas letras de forma. Para iniciar o novo exercício, ela perguntou novamente a quantidade de letras que havia na palavra RECIFE e pediu que os alunos pintassem naquela fichinha as letras da palavra em evidência.

A fichinha está ilustrada logo abaixo:

P	M	E	A	G	F
R	I	L	C	E	O

E a professora ainda reforçou: *Olhando para o quadro. Na palavra RECIFE, tem a letra A?*

Alunos: Não!

P: *Então, não é pra pintar a letra A. Nessa tarefinha, vocês só vão pintar as letras que estão na palavra RECIFE. E quais são?*

Alunos: R, E, C, I, F, E

Daí, Marta se dirigiu ao seu armário para pegar lápis de cera, distribuindo-os para a classe. Ela ainda acrescentou que, quando os alunos terminassem de fazer a pintura daquelas letras, explicaria a próxima etapa do exercício de classe.

Naquela atividade de classe, constava o seguinte:

PINTE, RECORTE E COLE AS LETRAS QUE FORMAM A PALAVRA RECIFE.

--	--	--	--	--	--

AGORA, OBSERVE A PALAVRA E RESPONDA:

A) QUANTAS LETRAS TEM?

B) QUAL A PRIMEIRA LETRA?

C) QUAL A ÚLTIMA LETRA?

Aos poucos, alguns alunos terminavam e logo mostravam a finalização da primeira etapa da tarefa para Marta. Ela também circulava na sala constantemente, tirando as dúvidas de alguns alunos ou chamando a atenção dos que pareciam sentir mais dificuldades em verificar as letras iguais.

1ª observação- professora 1

Ao longo das quinze observações, as crianças foram estimuladas a pensar sobre as unidades dos textos lidos (letras, sílabas e palavras), a partir de atividades de identificação de letras em uma determinada posição nas palavras ou em sílabas. Fizeram também Identificação de sílabas em uma determinada posição, identificação de palavras que possuíam uma letra x ou uma sílaba x. Nesse sentido, houve uma exploração, por parte da professora, para que os alunos desenvolvessem a habilidade de análise e síntese gráfica das unidades dos textos trabalhados. Esse trabalho também foi incentivado com atividades de comparação de palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes, contagem de letras e de exploração da relação som-grafia.

Do mesmo modo, as crianças foram solicitadas a pensar sobre a *escrita de palavras*. Esse tipo de atividade, na maioria das aulas, era realizado com o grande grupo, com auxílio da professora. As crianças, juntamente com a mestra, falavam que letras ou sílabas tinha na palavra e a mestra as escrevia no quadro ou, em algumas situações, convidava alguma criança para fazê-lo. Não observamos atividades de escrita espontânea em sala, estas ocorriam, geralmente, nas tarefas enviadas para casa, nas quais as crianças deveriam escrever, como soubessem, os nomes de figuras. Ao lado disso, a escrita de palavra estável era uma prática frequente, pois os alunos quase que diariamente eram solicitados a escrever o nome e o nome da escola, nas atividades de classe. No extrato de observação abaixo, está ilustrada uma atividade de escrita de palavras a partir de letras dadas.

Às 08h45min a docente fez outra atividade com a palavra *macaco*: entregou a cada mesa as seis letrinhas da palavra *macaco*, cada mesa tinha 4 alunos e havia na sala de aula 5 mesas. Neste dia havia 20 alunos na sala de aula.

Primeiramente, escreveu no quadro a palavra *macaco* em letra de imprensa e depois pediu para cada mesa formar a palavra *macaco* com as letras que ela havia distribuído. Logo em seguida, cobriu a sílaba /ma/ e pediu para a turma retirar o /ma/ da palavra *macaco* para formar a palavra *caco*, e depois perguntou:

P: Como a gente forma o /ma/?

A: M com A.

P: Então, quantas letrinhas tiramos da palavra?"

A: Duas.

P: Agora tirem o /co/?

P: O que formou?

A: A palavra /ca/.

P: O /ca/ é uma palavra?

A2: Não.

P: O /Ca/ é uma sílaba (sic).

P: Formem a palavra *macaco*.

(alguns grupos sentiram dificuldades, diante dessa situação).

P: A palavra *macaco* está no quadro, prestem atenção, para a palavra e coloquem as letras na ordem em que estão no quadro.

(Uma mesa formou a palavra *macaco* da seguinte forma: *MAAO*; a outra mesa escreveu *MACO*; as outras mesas conseguiram formar a palavra corretamente e os alunos que apresentaram dificuldades a professora auxiliou). Depois ela solicitou que escrevessem a palavra *maca*. Continuando na atividade, a professora pediu:

P: Agora eu quero que vocês formem a palavra *maca*, retirem o /co/ da palavra *macaco*? (Nesse momento, a Professora se dirigiu ao quadro e cobriu com a palma da sua mão a sílaba /co/ da palavra *macaco*).

P: Vocês sabem o que é uma *maca*?

(silêncio)

P: É uma cama de Hospi....

A: tal. (Depois que as mesas conseguiram formar a palavra *maca*, a docente fez algumas perguntas)

P: Qual é o primeiro pedacinho da palavra *maca*?

A: /to/.

2ª observação – professora 1

No primeiro momento, algumas dessas atividades poderiam parecer apenas atos de transcrição gráfica, nos quais os alunos iriam identificar as letras, colocá-las em ordem, assim como estava posto no quadro. Mas, com a intervenção da professora, houve uma exploração dos segmentos sonoros das palavras, sem focar fonemas isolados. Tomando uma palavra, por exemplo, *macaco*, a mestra refletia com os alunos sobre o fato que seus segmentos podiam estar em outras palavras que eles iam evocando. Ao ser questionada sobre a sua intenção com aquela atividade, a professora afirmou que “queria que os alunos percebessem que a palavra tem sílabas e que as sílabas se repetem em outras palavras e os alunos que ainda não conhecessem as letras, nessa atividade coletiva, passassem a pensar sobre as letras e suas combinações” (mini-entrevista, 2º observação).

Como explicitado anteriormente, o uso do cartaz era frequente na rotina da professora. No fragmento da entrevista abaixo, ela aponta por que trabalhava com esse material em sala de aula.

E: E você trabalhou muito com cartaz. Qual era o seu objetivo no trabalho com cartaz?

P: Era de trabalhar coletivamente. Queria que todo mundo participasse, que todo mundo tentasse identificar. Eu gosto de trabalhar o cartaz. Eu acho assim que eles ficam, mesmo

depois da atividade, que a gente trabalha, principalmente quando é uma música conhecida, ou um trava-língua, né? Que eles gostam muito, porque é engraçado, ou a parlenda, eles depois ficam, ou identificando palavrinhas, ou ficam... depois lendo, ou cantando se for música, né? Eles gostam. Depois tá identificando. E eu gosto assim, que eles vão identificar, ver as letras, sempre, que quando a gente escreve, a gente escreve usando as letras, e as letras elas formam palavras, eu acho que é muito pra isso. Pra eles verem que a gente não escreve do nada ou com número ou com desenho. É pra isso. Que a gente escreve com letras, né? E que as letras, juntas, elas formam palavras. Tanto é que eu sempre tento dar um espaço, às vezes, meu texto até fica maior, porque eu tento dar um espacinho assim, da palavra pra outra, pra eles saberem onde é palavra, onde é...

E: A gente vê também eles colocando o dedinho assim, na hora de separar... Foi você que ensinou?

P: Não. Eu sempre leio, assim, eu leio assim pra eles. Quando eu vou ler pra eles, eu digo assim: si-no. Onde é que tá o "si"? Tá aí! Aí, eles... mas eu sempre trabalho assim, pra eles verem o quê que forma a palavra.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Percebemos que havia uma preocupação da professora em fazer com que os alunos compreendessem propriedades do SEA, havia uma intenção ao ensinar. Noutro fragmento da entrevista, fica claro que a docente tinha como objetivo levar os alunos a perceberem algumas convencionalidades do nosso sistema, tais como o espaçamento entre as palavras e a direção esquerda-direita. Para isso, utilizava de algumas operações (cf. GOIGOUX, 2002) para fazer com que os alunos percebessem os espaços, apontava com o dedo para cada palavra, ou, em outros momentos, marcava os espaços com um pontinho. Do mesmo modo, também tinha clareza de que precisavam conhecer funções da escrita, gostar de ler e escutar os textos que, a cada dia, a mestra trazia para a turma. No extrato da observação abaixo, identificamos como a professora organizava a sua turma.

A professora levou os alunos para o pátio, formou uma roda e colocou no toca-CD as seguintes cantigas: *Atirei o pau no gato*, *O pião entrou na roda*, *Trem Maluco*, *Escravos de Jó*, *A galinha do vizinho*. Durante a atividade, Marta repete as cantigas e coloca alguns alunos no meio da roda, para encenarem. Por último, para descanso, ela colocou as cantigas *Alecrim* e *Peixe vivo*, e os alunos sentaram e deitaram no chão.

Às 08h45min a turma se organizou em fila para voltar à sala de aula. A professora colocou na parede um cartaz com a letra da cantiga:

O PIÃO ENTROU NA RODA.

O PIÃO ENTRou NA RODA.

O PIÃO ENTRou NA RODA, Ô PIÃO
 O PIÃO ENTRou NA RODA, Ô PIÃO
 RODA, PIÃO
 BAMBEIA, PIÃO.
 SAPATEIA NO TIJOLO, Ô PIÃO
 SAPATEIA NO TIJOLO, Ô PIÃO
 RODA, PIÃO
 BAMBEIA, PIÃO.
 MOSTRAI SUA FIGURA, Ô PIÃO
 MOSTRAI SUA FIGURA, Ô PIÃO
 RODA, PIÃO
 BAMBEIA, PIÃO.

Enquanto Marta fixava o cartaz na parede, um dos alunos diz que o que está no cartaz é a música do pião. E Marta pergunta:

P: COMO VOCÊ SABE QUE É A DO PIÃO?

A: EU VI AS LETRAS...

P: QUE LETRAS?

A: ESSA AQUI!... (apontando em direção ao título da música).

P: MUITO BEM, ESSE É O NOME DA MÚSICA! (apontando para o título).

Em continuidade, Marta canta (junto com a turma) a cantiga que está no cartaz, acompanhando a letra da música com o dedo. E pergunta:

P: QUEM JÁ BRINCOU DE PIÃO?

TODOS: EU.

P: COMO É UM PIÃO?.

A1: ELE RODA ASSIM (roda o corpo).

A2: A GENTE COLOCA UMA CORDA E RODA ELE.

P: COMO É O NOME DA MÚSICA?

A: O PIÃO ENTRou NA RODA.

P: QUE PALAVRINHA É ESSA? (Apontando para a palavra PIÃO escrita no cartaz).

A: PIÃO.

P: E ESTA AQUI? (apontando para palavra RODA).

A: RODA.

P: E ESTA AQUI? (apontando para palavra TIJOLO).

A: TIJOLO.

Nesse momento, Marta canta novamente com a turma a cantiga (acompanhando a letra da música com o dedo). Logo em seguida, solicita que algum aluno vá até o cartaz e circule a palavra *pião*. Logo dois alunos (um por vez) espontaneamente se habilitam e vão até o cartaz e circulam a palavra.

P: QUANTAS VEZES A GENTE CIRCULOU A PALAVRA PIÃO?

A1: DUAS.

A2: UM BOCADO DE VEZ.

Como todos os alunos queriam circular a palavra, Marta escolheu três alunos para identificar "PIÃO" no quadro. P: QUANTAS PALAVRAS PIÃO CIRCULAMOS?

A: CINCO.

P: ELA APARECE SÓ CINCO VEZES?

A: NÃO.

Em continuidade, Marta chamou outros alunos para circular a palavra PIÃO e realizou a contagem, junto com a turma, das palavras Pião. Ao terminar a contagem, Marta perguntou:

P: QUANTAS VEZES CIRCULAMOS A PALAVRA PIÃO?

TODOS: OITO.
 Marta continuou chamando outros alunos para circularem as palavras Pião que ainda não tinham sido circuladas; em seguida perguntou:
 P:AINDA TEM ALGUMA PALAVRA PIÃO QUE NÃO TENHA SIDO CIRCULADA?
 A:TEM NÃO.
 Marta contou novamente com a turma as palavras PIÃO e perguntou:
 P:QUANTAS TEM?
 TODOS: QUINZE.
 P:QUANTAS LETRINHAS TEM A PALAVRA PIÃO?
 A:QUATRO.
 P:QUAL É A PRIMEIRA LETRA?
 A:P.
 P:E A SEGUNDA?
 A:I.
 P:P COM I FAZ?
 A:PI.
 P:E DEPOIS?
 A1:A.
 A2:O.
 A3: E O TILZINHO EM CIMA DO A.
 P:COMO ESCREVO A PALAVRA PIÃO? (à medida que os alunos foram falando as letras, Marta as escreveu no quadro).
 A:P.
 A2:I.
 A:A.
 A3:O.
 A4: E O TILZINHO DO A.
 P:ME DIGAM OUTRA PALAVRA QUE COMEÇA IGUAL À PALAVRA PIÃO.
 A1:PIPOCA.
 A2:PIANO.

12º observação

Nesse extrato, percebemos que não havia uma preocupação da professora apenas em fazer com que os alunos refletissem sobre notação escrita. Freqüentemente, no primeiro momento, no pátio da escola, os alunos eram convidados a ouvir diferentes cantigas, dançar, brincar de roda. No retorno à sala de aula, havia a exploração de uma das cantigas ouvidas no pátio, a partir da fixação do texto no cartaz e da leitura coletiva do mesmo, quando exercitavam a direção de escrita (esquerda-direita, de cima para baixo) do SEA.

As crianças, nessa atividade, foram solicitadas a identificar palavras dentro do texto, o que possibilitava a leitura de palavra; a exploração de letras, a partir da identificação de letras de palavras; a contagem de letras de palavras, a identificação do som inicial da palavra *pião*; a exploração do espaço

entre as palavras e a produção de palavras que começavam com o mesmo som.

Analisando o conjunto de jornadas observadas ao longo do ano letivo, vimos que as atividades de cópia não foram priorizadas na prática da professora 1, e apareceram com mais ênfase no 2º semestre. Na aula 2, na tarefa de casa, as crianças foram solicitadas a copiar as sílabas MA, ME, MI, MO e MU e, na aula 3, foi pedida a cópia da frase *mamãe eu te amo*, que seria escrita em um cartão, a ser entregue às mães. A atividade de cópia que permeou, com certa frequência, a prática da professora foi a atividade de *cópia de palavra*, cópia do nome das crianças em letra cursiva no caderno. No fim de algumas aulas, no segundo semestre, a professora entregava a ficha com o nome das crianças escrito com letra cursiva e solicitava a cópia do mesmo no caderno. Ao conversarmos sobre por que ela realizava esse tipo de atividade, a professora afirmou “é porque eles vão para o 1º ano, eles não vão continuar aqui na escola, é uma exigência das outras escolas a escrita do nome em letra cursiva” (mini-entrevista realizada com a professora 1).

Um aspecto que merece ser destacado são as atividades envolvendo consciência fonológica, que foram priorizadas na prática da docente. Os alunos, diariamente, eram convidados a pensar sobre os sons que compõem palavras, através de atividades de *partição de palavras em sílabas*, *identificação de rima e aliteração*, *comparação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas*, *comparação de palavras que começam com o mesmo som ou que rimam* e *de contagem de sílabas*. Essas atividades foram desenvolvidas, em sua maioria, a partir da leitura de textos que exploram o extrato sonoro das palavras (poesias e cantigas), como pode ser observado no trecho de observação abaixo:

Às 9h a professora começou a cantar a música “PINTINHO AMARELINHO”, que estava no cartaz. No momento em que a docente estava cantando a música, a mesma apontava para cada palavra, com a finalidade de os alunos acompanharem a leitura da música. Depois conversou com eles sobre o pintinho.

(...)

Em seguida, pediu para os alunos encontrarem, dentro do texto, palavras que terminassem com o mesmo som.

P: *Que palavras da música rimam com a palavra PINTINHO?*

A: *Amarelinho.*

P: *Onde está a palavra AMARELINHO na música? (Um aluno apontou a*

palavra no cartaz).

P: *Qual é outra palavra na música que rima com as palavras AMARELINHO e PINTINHO?*

A: *Mão.*

P: *Mão rima com as palavras PINTINHO e AMARELINHO?*

A: *Não, é chão. (A criança se referiu a uma palavra que rima com mão).*

P: *Eu quero palavras que rimam com PINTINHO e AMARELINHO?*

A: *BICHINHO.*

P: *Venha circular a palavra BICHINHO na música? (O aluno foi circular, mas não conseguiu. Diante disso, a professora chamou outro aluno e este encontrou a palavra na música).*

P: *Qual é a outra palavra que rima com a palavra BICHINHO, AMARELINHO e PINTINHO?*

A: *MÃO.*

P: *Mão rima com BICHINHO?*

A2: *PÉ.*

P: *Pé rima com BICHINHO?*

A: *GAVIÃO.*

P: *Gavião rima com BICHINHO?*

A: *PEZINHO.*

P: *Você, onde está a palavra PEZINHO na música? (O aluno foi até o cartaz, mas não conseguiu encontrar).*

P: *Quando eu falo a palavra PEZINHO, com que letra começa essa palavra?*

A: *P. (Logo em seguida, chamou outro aluno e este conseguiu encontrar a palavra).*

A: *Tem que cantar a música pra encontrar a palavra.*

P: *Que palavra na música tem o final parecido com a palavra GAVIÃO?*

A: *MÃO. (O aluno falou a palavra Mão, mas não conseguiu identificá-la na música. A professora convidou outra criança para ajudá-lo).*

P: *Qual é a outra palavra que rima com a palavra Gavião?*

A: *CHÃO.*

P: *Agora, eu quero outras palavras que têm final parecido com a palavra Gavião, mas eu quero outras palavras, sem ser essas da música, eu quero palavras diferentes. Vocês sabem?*

A: *PÃO.*

A2: *PAVÃO.*

A3: *FALCÃO.*

A4: *FEIJÃO.*

P: *O que é um Falcão?*

A: *É uma ave.*

P: *Como eu escrevo a palavra Falcão?*

A: *FA.*

P: *F-A-L faz FAL, o L tem o som de U e mais o quê?*

A: *C e ão.*

P: *Como eu escrevo Feijão?*

A: *FE.*

P: *Como é FE?*

A: *F-E.*

P: *Como eu faço JÃO?*

A: *G e ÃO.*

P: *É J e ÃO, o G faz GÃO.*

P: *Como eu escrevo PÃO?*

A: *É P e ÃO.*

(...).

P: *Tem o nome de um aluno daqui da sala que termina parecido com a palavra*

GAVIÃO, qual é?

A: JOÃO.

(À medida que os alunos diziam as palavras, a professora as escrevia em um cartaz. Depois leu todas juntamente com a turma).

(Ao retornarem do recreio, a professora pediu que os alunos desenhassem).

P: Então, vocês vão desenhar o Pintinho Amarelinho, o Gavião e depois vocês vão pintar com tinta.

Antes de começarem a desenhar, a professora pediu que escrevessem os seus respectivos nomes na folha. Para isso, entregou a cada aluno uma fichinha com o seu nome. Depois pediu para a turma escrever na folha o título da Música: "PINTINHO AMARELINHO" que estava no cartaz na parede da sala de aula.

Na aula seguinte, a professora retomou a música e solicitou que as crianças falassem palavras que começassem como PEZINHO E GAVIÃO.

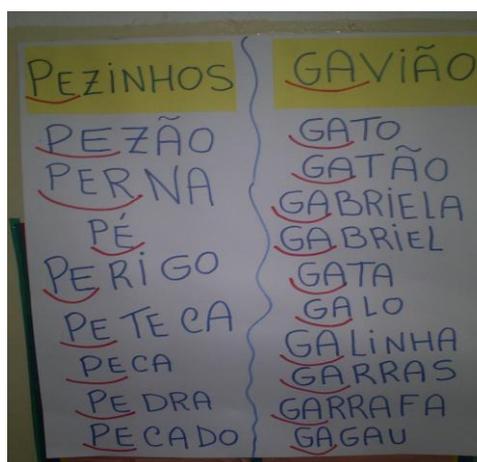
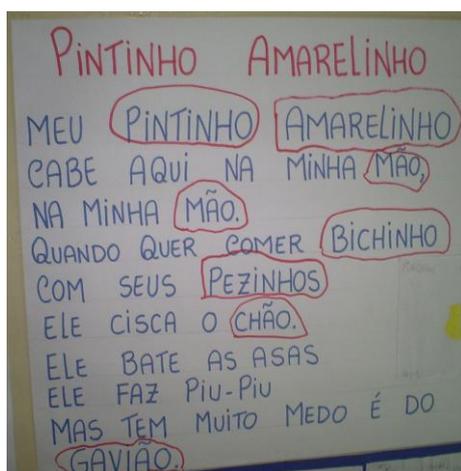


Fig. 34, 35 e 36- Atividades realizadas pela professora 1 para exploração da cantiga "Pintinho Amarelinho".

13º observação – professora 1

Do mesmo modo, a professora utilizou, com bastante frequência, como recurso didático, jogos de alfabetização que permitiam o desenvolvimento da consciência fonológica. Das quinze aulas observadas, nove apresentaram esse tipo de recurso. Foram utilizados os jogos do CEEL-UFPE (BRASIL, MEC,

2011) *Bingo dos Sons Iniciais, Caça Rimas, Dado Sonoro, Trinca Mágica e Batalha de Palavras*). Todos esses jogos tinham como objetivo fazer os alunos:

- Compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita.
- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.
- Compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas.
- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores.
- Compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica.
- Compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras.
- Compreender que, em cada sílaba, há, ao menos, uma vogal.
- Compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda – direita.
- Comparar palavras quanto às semelhanças gráficas e sonoras, às letras utilizadas, à ordem de aparição delas. (MEC/CEEL, 2010).

Além disso, em uma das aulas observadas, a professora também utilizou um dominó sonoro, elaborado pela docente e pelo professor Artur Gomes de Moraes, que explorava a rima das palavras.

A mestra organizava o trabalho com jogos coletivamente, dividia a turma em grupos e todos jogavam o mesmo jogo. Nesse sentido, ela mediava toda a atividade, não era o “jogo pelo jogo”, havia uma intenção da professora de que os alunos refletissem, adequadamente, sobre os sons presentes nas cartelas. Após a proposição do jogo, outras atividades eram exploradas, por exemplo: escrever palavras presentes no jogo; procurar em revistas figuras que começavam com o mesmo som (sílabas) de algumas palavras do jogo e pensar na quantidade de sílabas; produzir palavras que comessem ou terminassem como a figura identificada no jogo. Muitas atividades eram utilizadas pela professora, para ir além do jogo.

Na 4^o observação, a professora explorou o jogo “Caça Rimas” desenvolvido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), como pode ser observado no fragmento abaixo:

Às 8h25 apresentou o jogo Caça Rimas e pediu para a turma dizer o nome das figuras da cartela e das figuras que a professora sortearia no jogo. Os alunos não tiveram dificuldade em identificar as figuras, pois a professora já havia jogado com eles em outros momentos.

P.: *Gente, o nome do jogo é Caça Rimas, caçar é procurar, nesse jogo é pra procurar palavras que se parecem, que rimam. Ganha o jogo quem conseguir ficar com mais cartas, quem acertar mais.*

P.: *Ganha o jogo quem?*

A.: *Pega mais cartas.*

Nesse dia, havia 16 alunos na sala, e a professora dividiu a turma em quatro grupos.

Logo em seguida, ela deu início ao jogo. A primeira carta que chamou foi:

P: *MOLA rima com?*

A: *Porta.*

A2: *BOLA.*

A Carta seguinte foi:

P: *JARRO?*

A: *Palhaço.*

P: *JARRO rima com?*

A2: *Cadeira.*

P: *Não, é JA-RRO.*

A3: *CARRO.*

(...)

P: *Olhem para cartela, prestem atenção. É BA-RRIGA.*

A6: *FORMIGA.*

(...)

Depois da contagem de pontos dos grupos, a docente inventou um novo jogo com as cartelas do Caça-Rimas. Ela dizia o nome de uma figura e os alunos precisavam dizer uma palavra que terminasse com o mesmo som da palavra indicada por ela e que não estivesse presente no jogo.

P: *LEÃO, AVIÃO...?*

A: *FEIJÃO.*

P: *GATO, RATO...?*

A: *SAPATO.*

P: *ORELHA, ABELHA...?*

A: *BUZINA.*

P: *Não são os nomes das figuras da cartela, agora é para vocês pensarem em outras palavras que não estão no jogo.*

A: *CHUPETA.*

A2.: *CADEIRA.*

P: *A palavra que rima com ABE(LHA) é ORE(LHA), está na poesia.*

A3: *PRESENTE.*

P: *Tem a palavra PRESENTE na poesia?*

A4: *GENTE.*

A5 :*CABRITA.*

P: *GENTE e CABRITA rima como ABELHA e ORELHA?*

(...)



Fig. 37- Os alunos nos pequenos grupos participando do jogo Caça Rimas.

É importante destacar que, para as atividades em grupo, a docente procurava organizar a turma, a partir dos níveis de escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), de modo que um aluno que estava em um nível mais avançado de compreensão do SEA pudesse ajudar outro colega que estava em um nível menos avançado. Essa interação entre as crianças possibilitaria que os alunos entrassem em conflito em relação às suas hipóteses de escrita.

Também identificamos que a professora utilizava algumas operações ou “esquemas” para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações (c.f. GOUGOIX, 2002):

- Conduzia a maioria das atividades coletivamente, a fim de contemplar os diferentes conhecimentos sobre a notação escrita. Para isso, utilizava como principal recurso, os textos que exploravam o extrato sonoro da língua.
- Quando queria que os alunos tivessem mais autonomia para a realização de uma determinada atividade, esta era proposta no caderno;
- Para as atividades em pequenos grupos, a mestra organizava os alunos de acordo com os níveis de escrita;
- Os textos propostos para análise sobre a escrita das palavras ficavam expostos na sala e eram explorados pela professora ao longo da semana;
- Para chamar a atenção dos alunos sobre os sons similares que compõem as palavras, estes eram destacados pelas crianças e pela professora com um traço ou com um círculo;

- A professora fazia com que as crianças com diferentes hipóteses sobre a escrita participassem das atividades.

Analisaremos, em seguida, as atividades envolvendo a leitura de textos.

4.3.2- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 1

No quadro 8 abaixo, foram categorizadas as atividades envolvendo o ensino da leitura na turma 1

Quadro 8 - Ocorrência de Atividades envolvendo a leitura de textos - professora 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Leitura de texto pela mestra				X											
2. Leitura de texto pelo aluno															
3. Leitura de texto coletiva (condução da mestra)		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
4. Leitura de texto coletiva (sem condução da mestra)															
5. Leitura silenciosa															
6. Leitura livre															

Quanto ao eixo leitura de textos, ao longo observações, a professora 1 leu textos para os alunos quase que diariamente, na maioria das situações com o objetivo de fazer com que pensassem sobre o SEA. Nesse sentido, em todas as situações em que a professora leu o texto coletivamente, este explorava o extrato sonoro da língua, tais como: poemas (aulas 2, 4, 13 e 14) e cantigas (aulas 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 15).

Percebemos que a docente procurava trazer textos para a sala de aula que exploravam o extrato sonoro. Do mesmo modo, esses textos curtos também eram lidos juntamente com os alunos. Além disso, somente em duas ocasiões observadas (aulas 4 e 7), também realizou a leitura de texto, a fim de despertar o prazer pela leitura, como por exemplo, na aula 4, foi feita a leitura do conto *Rita Sapeca no mundo da lua*, para o trabalho envolvendo o ensino de algumas estratégias de leitura, como pode ser observado no extrato de observação abaixo:

<p>Às 7h50 a professora leu a história “RITA SAPECA NO MUNDO DA LUA de Peral-Shumurl. Antes disso, ela falou o título do livro para a turma e mostrou a capa. Logo depois,</p>
--

que leu novamente o título da história e falou o nome do autor da história, um aluno falou: - *Ela foi pra lua?* E a professora respondeu: - *Não, ela viu a lua daqui mesmo.*

A docente iniciou a leitura da história, depois que terminou de ler as duas primeiras páginas mostrou as figuras. Logo em seguida, outro aluno fez mais uma inferência: - *Ela tá perto da lua?* (A professora não explorou a pergunta do aluno).

Continuou a leitura da história e questionou os alunos:

P.: *Será um Lobo? Um Fantasma? Ou um Bicho?*

A.: *Ai, Ai.*

(A professora mostrou as figuras)

A1.: *Quem é a outra?* (Pensando que tinham duas ratinhas na história).

P.: *É a mesma ratinha.*

A2.: *Ele pensa que tem duas ratinhas.*

(Continuou a leitura da história)

P.: (lê) Em casa, Rita Sapecca tem uma idéia. Amarra a lanterna no alto de uma cadeira com um barbante.

A.: *É brincadeira.*

(continuou a história)

P.: (lê) uma sombra com oito patas se aproxima da lanterna!

A.: *Grandona.*

P.: (lê) Uma aranha do espaço berra Rita Sapecca. *Por que a aranha está aparecendo tão grande?*

A.: *Por causa da sombra.*

P.: *É a luz da lanterna que aumenta a sombra.*

A3.: *No meu quarto, quando a luz tá acesa, a gente vê sombra.*

P.: *Por que a aranha fica maior com a luz da lanterna?*

A5.: *Ela cresce.*

P.: *Ela cresce?*

A6.: *Não, é a sombra dela que fica grande.*

(Continuou a história)

P.: *É por causa da luz da lanterna que a sombra da aranha fica maior. A ratinha foi pra lua?*

A7.: *Ela viu a lua.*

P.: *Como é que ela viu a lua?*

A8.: *Com a lanterna.*

P.: *Onde ela viu a lua?*

A.: *Foi pra montanha com o pai*

P.: *Alguém fez o que a ratinha fez?*

A.: *Eu vi a lua.*

4ª observação – professora 1

É importante ainda destacar que, como já foi dito para as atividades de leitura de textos curtos, a professora, na maioria das observações, trazia o texto escrito no cartaz.

No fragmento da entrevista abaixo, ela aponta os seus objetivos para as atividades envolvendo a leitura de textos:

E: É... e em relação ao trabalho com textos na educação infantil, você priorizou a cantiga e a poesia. Houve outros gêneros que você priorizou?

P: Houve.

E: Quais foram?

P: É... jornal, assim, alguma manchete de jornal, por exemplo, a Copa, né? Quando tava na Copa, eu trazia o jornal com alguma manchete do jogo do Brasil, aí, lia pra eles, aí dizia, aí depois pedia pra eles fazerem alguma coisa relacionada. Houve é...

E: Conto também?

P: Conto. Conto.

E: Você sempre lia pra eles.

P: Também. Conto, poesia, cantiga, parlenda, adivinha, trava-línguas...

E: Aí, todo texto, que você lia... alguns textos você só lia e não fazia atividade de compreensão ou todo texto que você lia, fazia atividade de escrita?

P: Não. Nem todo texto que eu faço, eu faço isso não. Às vezes, eu leio mais os textos, e assim, um eu priorizo, mas o restante não, o restante, é só assim, ou um desenho ou então, só a gente brincar mesmo com as palavras. Não tem isso não, de todo texto não. Eles trazem livrinhos de história, aí, pedem pra gente ler. Aí, eu leio, tiro uma horinha pra ler o livrinho deles, a historinha que eles trazem. E eles trazem muito assim, caderninho, caderninho ou agendinha de casa, pra ficar desenhando aqui na escola, pra ficar escrevendo. Aí, eu sempre dou um espaço, ou no início, ou no final, pra eles ficarem brincando, mas aí, eles trazem de casa. É o material que eles trazem de casa.

E: Quando você lia para as crianças quais eram os seus objetivos, em relação às atividades de leitura?

P: De leitura...Que o aluno compreendesse o texto, né? Tinha algumas vezes que queria que eles identificassem palavras, tinha umas que eles identificassem palavras e depois as sílabas, ou palavras que tivessem sílabas iniciais, iguais, ou que começassem com a mesma letra, que rimassem, a rima do texto... deixa eu ver se eu me lembro de mais coisa... é porque depende da atividade. São tantas atividades! Para ver se compreenderam, para desenhar... são tantas.

(Professora 1, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Ficou evidenciado que havia uma coerência pragmática entre o que a professora dizia fazer e o que fazia na sala de aula. Como já explicitado na entrevista, anteriormente, ela procurava trabalhar as atividades de apropriação do sistema de escrita a partir da leitura de um texto.

Quanto às atividades de compreensão oral também fizeram parte da prática da professora, nas aulas 4 e 7, a partir da leitura do conto, discutido anteriormente. A mestra realizou algumas questões de compreensão, antes, durante e após a leitura do texto. Nesses momentos, levantou os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, discutiu sobre o significado de algumas palavras presentes no mesmo, bem como realizou questões que exigiam a inferência pelos alunos, como proposto por Solé (1998).

Na aula 5, também houve a exploração do gênero cantiga de roda, o que possibilitou a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre alguns gêneros

discursivos que circulam na sociedade, como pode ser observado no extrato da observação abaixo:

Por volta das 08h15min a professora pediu para a turma formar uma fila e levou os alunos para o pátio da escola. Em seguida, colocou um CD de cantigas de roda, formou roda, dançou e cantou juntamente com os alunos (Atirei o pau no gato; Ciranda, Cirandinha; Se essa rua fosse minha; A canoa Virou; Pirulito; O Cravo brigou com a rosa; Escravos de Jô; Dona Chica; Samba le lê; Fui na Espanha buscar o meu chapéu). Depois que a turma escutou esse repertório de cantigas de roda, a docente perguntou:

P: Quais dessas músicas que tocaram vocês conhecem?

As: Atirei o pau no gato.

P: Vocês só conhecem essa música?

A2: Aquela da Rua.

A3: do pirulito.

P: Vou colocar o CD pra tocar mais uma vez, prestem atenção nas letras das músicas, escutem as músicas.

Os alunos escutaram e dançaram na roda e a professora realizou novos questionamentos.

P: Por que a gente virou com a canoa?

A: Porque não sabe nadar.

P: Quem tira a gente do fundo do Mar?

A: O Peixinho.

A professora colocou o Cd novamente, deixou os alunos brincando livremente e depois levou as crianças para a sala. Ao chegarem à sala, a professora fez novos questionamentos aos alunos.

P: Qual foi a música que vocês mais gostaram?

A: Aquela do navio.

P: É a cantiga da Canoa virou.

P: Aquelas músicas que escutamos são cantigas de roda.

P: Por que essas músicas se chamam cantigas de Roda?

A: Por que a gente faz uma roda.

P: Agora vou colocar a cantiga *Se essa rua fosse minha* no quadro.

(realizou atividades de reflexão sobre o SEA)

5ª observação- professora 1

4.3.3- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 2

Como pode ser observado no quadro 9, a professora 2 realizou, de maneira sistemática, atividades envolvendo alguns princípios do sistema de escrita, mas, como analisaremos, assumia uma perspectiva transmissiva.

Quadro 9- Ocorrência das Atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 2

Categorias	Observações – Escola 2														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Exploração de letras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
Exploração de sílabas					X	X						X	X	X	X
Leitura de palavras		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Leitura de frases		X													
Leitura de texto		X	X	X		X	X	X		X		X	X		
Escrita de palavras		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Escrita de palavras estáveis		X	X	X	X										
Cópia de palavras e frases			X	X	X	X		X	X		X	X	X		X
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita					X	X	X		X			X		X	X
Exploração da relação som grafia															
Exploração da direção da escrita						X									
Exploração do espaço entre palavras					X	X								X	
Leitura de textos da tradição oral	X					X			X	X					X

As atividades que envolviam a apropriação do sistema de escrita, na maioria das vezes, estavam centradas na análise de palavras de um determinado *padrão silábico*. Estas eram escolhidas pela professora, após a leitura de um texto, da exploração dos nomes de algumas das crianças, ou de uma atividade proposta em sala de aula. No entanto, na maioria das proposições, a mestra, a partir da exploração de palavras que apresentavam os padrões silábicos que seriam trabalhados, explorava tais unidades, com o foco

central na exploração das letras. Nessa condução, propunha aos alunos que *identificassem letras das palavras, contassem as letras das palavras, identificassem letras iguais em diferentes palavras, identificassem palavras que começassem com a letra trabalhada, nomeassem as letras, produzissem oralmente palavras que começassem com as letras trabalhadas, identificassem vogais e consoantes*. Apesar de, em alguns momentos, organizar a turma em grupos, ou em duplas para realização das atividades, a docente sempre sistematizava esse tipo de procedimento coletivamente. Dessa forma, iniciava a discussão no coletivo e, depois, organizava a turma em grupos, para então corrigir a atividade coletivamente. Também dividia a turma em grupos e, juntamente com os alunos, realizavam o exercício proposto.

Nos fragmentos da entrevista abaixo, a professora explicita por que agia de tal forma:

(...)

E: Em relação às metas de aprendizagem, o que você quer que os alunos saibam, até o final do ano, você já citou algumas. São...saber fazer o próprio nome, conhecer as letras do alfabeto...

P: É. Saber que eles conheçam as famílias, que eles consigam juntar as famílias com que a gente já trabalhou, que eles consigam ler palavrinhas, entendeu? É isso. Que eu quero. Eu queria mais, eu queria que meus meninos aprendessem de tudo o que eu já trabalhei. Se eu colocasse a palavra “dado” e eles conseguissem, sem muito esforço, ler. Dado. Era isso que eu queria.

(...)

Eu trabalho assim. Como eu não trabalho letras seguidas, como eu trabalho assim... se eu trabalho história, eu procuro ver o título, eu procuro trabalhar aquela família. Se amanhã eu trabalhar o “R”, o “V”, o “C”. Desse jeito. Se ele vai me contar alguma historinha, eu aproveito aquilo, se ele teve algum... alguma coisinha de algum animal, alguma coisa assim, eu pego aquilo ali pra... trabalhar. Então, eu não sigo não as famílias silábicas. Eu... vou praticamente o que... eu não sei trabalhar famílias seguidas. Eu vou pela minha experiência. Eu acho que é isso.

(...)

P: Porque, assim, todas as vezes que eu coloco alguma família, tem menino que eu nem pergunto, ele já faz: ô tia, é a palavra que começa com... a palavrinha tal. Eles não sabiam disso no começo do ano, eles não sabiam nem as consoantes no começo do ano, eles só sabiam as vogais. Quando eu olho pra essa parte, eu vejo que eles avançaram.

(...)

E: Aí, assim, em que você acha que contribuiu essas atividades, contagem de letras, para os alunos perceberem o quê?

P: A... essa relação de quantidade. Porque, na brincadeira, eles vão ter noção, de que um montante aqui é um número diferente, é um valor diferente. É isso que eu queria, entendeu? Sempre aquela sequência de você ensinar, um, dois, três, quatro, cinco... aqui eu trabalhei... quais são as vogais?

E: Aí teve essa do “AI”, “UI”...

P: Que são os encontros.

E: Os encontros vocálicos, né?

P: Eu trabalhei aqui, eu trabalhei algumas atividades que...

E: Aí, você queria que eles aprendessem o quê?

P: A juntar. “A”, “I”. Pra ver que duas vogais juntas formam uma palavra. Então, eu digo sempre: quando a gente sente uma dor, o quê que a gente grita? Ai. Quando a gente encontra algum coleguinha? Oi. “O”, “I”. Como é que forma?

E: sim.

P: Assim que eu trabalhei. Trabalhei família.

P: Nessa atividade que tem as sílabas era para aprender a letra inicial. A inicial, com a letrinha “R”, aí, viram que aquela era a inicial. Pra copiar. Pra eles também terem uma noção de linha.

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Fica evidente que o modo de pensar da docente sobre as atividades propostas para educação infantil, estava voltado para o domínio das correspondências grafofônicas. Havia um trabalho sistemático envolvendo a memorização das unidades que compõem as palavras, frases e texto, o que reflete uma prática voltada para “obrigação da alfabetização” (c.f BRANDÃO; LEAL, 2010). Também identificamos uma preocupação da professora em fazer com que os alunos lessem no final da Educação Infantil. Por outro lado, fica claro que ela tinha uma intencionalidade ao ensinar, havia um planejamento, as atividades não eram escolhidas de forma aleatória (c.f CHARTIER, 2010).

No fragmento da aula abaixo, observamos como a docente conduzia uma atividade e que encaminhamentos utilizava para fazer com que os alunos refletissem sobre o sistema de escrita.

Correção da tarefa de casa

(A professora passou nas bancas, corrigindo a atividade)

P.: Vocês pintaram as vogais?

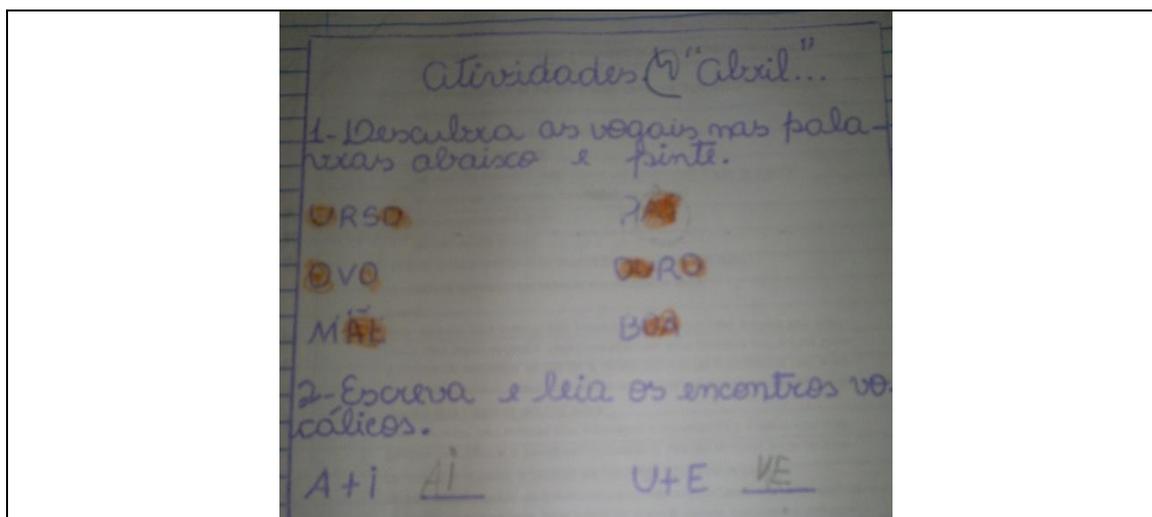


Fig 38- atividade realizada no dia 28 de abril de 2010- 2ª observação

(A professora passou nas bancas e fez as correções.

P.: Só são as vogais! Tem a letrinha A? As vogais são A, O, E, I, U. Veja se tem nas palavras!

(passou de banca em banca, para observar se os alunos fizeram a atividade. Muitas crianças faziam a atividade na sala).

P.: Só foram as vogais que a gente estudou.

13h40min

(Distribuiu os cadernos para atividade de classe).

P.: Todos os dias a gente tá começando com o calendário?

(os alunos identificam a data do dia e escrevem no calendário).

P.: Ontem foi terça-feira, que dia da semana é hoje?

A.: domingo.

A2: sexta.

A3.: quarta.

P.: Quarta-feira. Qual o primeiro dia da semana?

A.: Domingo.

P.: Segunda.

P.: Já passou o 1º dia, o 2º e hoje é o quarto dia da semana, quarta-feira (A professora aponta para cada dia da semana em um grande calendário, que fica colado na parede da sala).

(Contagem dos alunos da sala).

P.: A gente vai contar quantos meninos tem na sala (fez o desenho dos meninos e das meninas no quadro).

P.: Tem quantos meninos?

As.: 12.

P.: Como eu coloco o 12?

As.: 1 e 2.

P.: Tem mais menino ou menina?

As.: 11.

(marca com bolinhas a quantidade de meninos e meninas).

(Fez duplas com as bolinhas).

P.: Quem faltou hoje?

As.: Mariana.

P.: Como a gente escreve Mariana? Começa com que letrinha?

A.: A.

P.: É com A?

A.: M.

P.: Isso M. M e A, da família do macaco (A professora, juntamente com os alunos,

escrevem o nome de Mariana no quadro).

P.: No caderno, vocês vão colocar 11 bolinhas, 12 quadradinhos e copiar o nome *Mariana*.

(Os cadernos tinham dois grupos para as crianças representarem a quantidade de meninos e meninas e depois colocar o total).

(A professora passou de banca em banca para corrigir a atividade).

14h22min – Organização da sala.

Lanche e recreio

15h00min

Retornam do recreio

P.: Vamos fazer um círculo!

(Leu uma história para a turma)

P.: Tia trouxe uma historinha. A história que eu vou contar hoje é do ratinho ROQUE, ROQUE.

(Escreveu o título da história no quadro).

P.: A gente já estudou a letrinha R?

As.: Já.

P.: O que vocês acham que quer dizer Roque, Roque?

A.: Acho que é roncando.

A.: Um urso que faz roque.

A.: Pode ser um porco.

A3.: um boi.

P.: Ela imaginou que o Roque, roque, roque poderia ser do rato, do rinoceronte.

(Escreveu as palavras no quadro).

P.: O ratinho começa com que letra?

A.: R.

P.: O rinoceronte começa com que letra?

A.: R.

(...)

P.: Quem aqui da sala que começa com a letra R?

As.: Raissa.

P.: O raio também começa com a letra R.

P.: Agora nós vamos fazer essa atividade: eu vou dar um papel com figuras e vocês vão pintar. Tem moto, morango, mala, melancia, roda, rádio, maçã, mola, rede, régua, mamão.

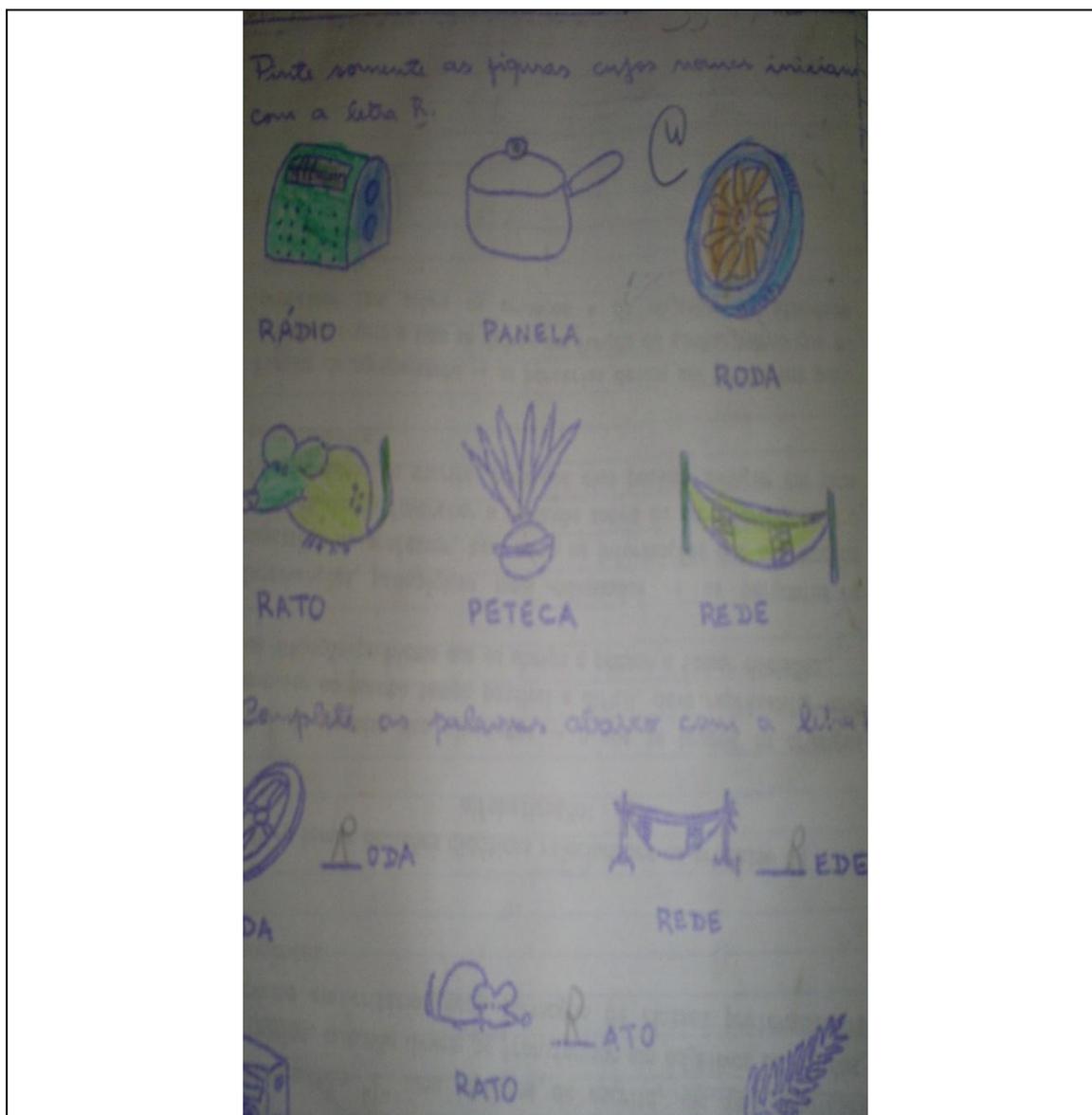


Fig. 39- atividade realizada no dia 28 de abril de 2010- 2ª observação (Distribuiu as fichas e organizou a turma em duplas).

P.: Que cor é essa?

As.: Verde.

P.: O que vocês vão pintar de verde?

(Distribuiu o lápis de cor verde.

P.: Vocês vão pintar só as figuras que começam com a letra R.

(passou de banca em banca).

P.: Vocês vão pintar só as figuras que começam com a letra R. Quais são?

(Os alunos mostraram a ela e a professora seguiu para a próxima banca).

P.: Quais figuras vocês pintaram?

As.: Roda, rato, rádio, régua.

P.: Agora as figuras que sobraram vocês vão pintar de amarelo.

P.: Quando eu entregar a tesoura, vocês vão recortar as figuras verdes e amarelas.

2ª observação- 28 de abril de 2010

Os alunos também foram solicitados a explorar as sílabas das palavras, através de atividades de identificação de sílabas em diferentes palavras, cópia de sílaba, leitura de sílaba com o foco na questão gráfica. Raramente, em atividades esporádicas, ou pontuais, rapidamente com uma pergunta, a professora explorava a dimensão sonora, como pode ser observado no fragmento da aula abaixo:

P.: ontem a gente levou uma atividade do Saci. No primeiro quadrinho, tia perguntou quantas letras tem. (escreveu a palavra SACI no quadro).
 As.: quatro.
 (A professora escreveu o numeral quatro no quadro, depois passou pelas bancas para observar se os alunos tinham escrito o número corretamente).
 P.: Nessa mesma palavra, quantas vogais têm?
 As.: duas.
 P.: Quais são as vogais da palavra SACI?
 As.: A e I.
 (A professora escreveu as letras no quadro).
 P.: No último quadradinho, pergunta qual é a primeira letra da palavra SACI.
 As.: S.
 P.: Então coloque a letra S (escreveu a letra no quadro). Quem terminar feche o caderno.
 (...)
 (conversa no círculo)
 P.: Faz duas semanas que a gente está fazendo atividades para comemorar...
 As.: o folclore.
 P.: Quem sabe o que a gente está comemorando no dia de hoje?
 As.: o soldado.
 (conversaram sobre o soldado e falou para as crianças que iriam aprender a fazer um chapéu de soldado).
 P.: Ontem a gente trabalhou a palavra saci. Com que letrinha começa?
 As.: S.
 P.: Soldado, vocês sabem com que letrinha começa?
 (Alguns alunos falaram S).
 P.: Vejam como se escreve soldado.
 (escreveu a palavra no quadro).
 P.: Começa com a letrinha S, o mesmo S de Saci, da família do SA, SE, SI, SO, SU (escreveu as sílabas no quadro).
 P.: vamos ver em quantos pedacinhos a gente pode dividir a palavra soldado (sic)?
 As.: três.
 P.: Dentro da palavra soldado tem o SO. Vocês sabem outras palavras que começam com o mesmo som de soldado?
 A.: Sola
 (...)
 (A professora escrevia as palavras no quadro).
 A2.: Cola.
 P.: Cola é da família do C, não da família do S.
 (Após a escrita das palavras no quadro, entregou o caderno para os alunos copiarem).

Do mesmo modo, as crianças também foram incentivadas a escrever palavras com o auxílio da professora. Por exemplo, se a docente estava trabalhando o PA, PE, PI, PO, PU, procurava escrever no quadro, juntamente com os alunos, palavras que se iniciassem com aquelas sílabas trabalhadas. Depois os alunos eram solicitados a copiar as palavras que tinham sido evocadas escritas coletivamente e anotadas no quadro.

A *cópia* também era realizada pela professora. Ela propunha cópias *de letras, de sílabas e de palavras*. Esta última era feita com mais frequência. A professora, geralmente, após escrever as palavras juntamente com os alunos no quadro, pedia que eles as copiassem no caderno ou na ficha de atividade, como pode ser visualizado na observação anterior. No fragmento da entrevista abaixo, a docente explicita o porquê da atividade de cópia.

E.: o que você queria que os alunos aprendessem com a atividade de cópia?

P: Tirar do quadro para o próximo ano. Ele aqui tá copista, né? (Apontou para uma atividade realizada por uma criança).

E: É.

P.: Aprendessem a espaçar. Porque ele tem que ter uma noção que o caderno tem uma margem, que ele começa, que ele tem uma linha, e que ele tem que escrever na linha. Eu não posso chegar “para o ano” com a letra deste tamanho e sem escrever na linha, porque eles vão trabalhar nisso aqui.

E: Hum hum. Entendi.

P: Vê como mudou! (mostra as últimas atividades dos alunos).

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Os alunos também eram solicitados a escrever seus nomes, diariamente, nas fichas de atividades propostas pela professora e no caderno de atividades. Para os alunos que não sabiam escrever o nome, como já dito, a mestra entregava uma ficha com o nome completo, escrito em letra de imprensa maiúscula; para os alunos que já sabiam escrever, a mestra passava pelas bancas, a fim de verificar se este estava escrito corretamente. Outra atividade que era realizada coletivamente com os alunos, envolvendo o nome das crianças, era a contagem dos alunos e escrita no quadro pela professora, juntamente com os alunos, dos nomes das crianças que faltaram. Como já vimos, nesse momento, a professora aproveitava para refletir sobre letras e sílabas que compunham os nomes. Os nomes das crianças também foram

explorados, com frequência, em fichas de atividades, no primeiro semestre, como podemos observar no extrato abaixo:

(...)

14h00min- Organização da turma em duplas.

P.: Eu vou entregar o caderno e aqui está a lista com o nome de todos os alunos daqui da sala. Depois eu vou dizer o que vocês vão fazer, mas, antes, vocês vão escrever o nome no caderno.

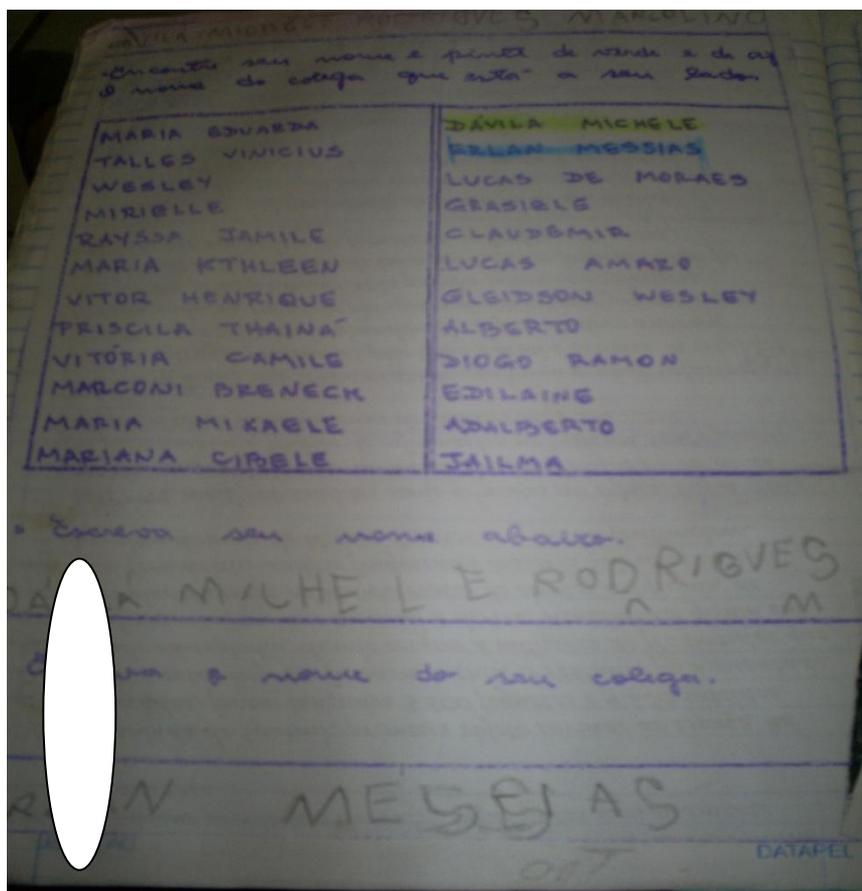


Fig. 40- atividade realizada no dia 12 de maio de 2010- 3ª observação

(A professora distribuiu a ficha com o nome, para os alunos copiarem na ficha de atividade e explicou a atividade):

P.: Cada um agora vai procurar o seu nome.

(...)

P.: Encontraram?

As.: Olha aqui.

P.: Agora vocês vão pintar o nome de verde.

(A professora ajudou os alunos que não conseguiram identificar o nome).

P.: Veja qual é a letra do seu nome. Veja se essa é a letra do seu nome.

P.; Quem já terminou, agora vai escrever o seu nome.

(...)

P.: Você vai procurar a letrinha E (conversando com Erlan).

(o aluno apontou para o nome dele).

P.: Essa letra é igual a essa?

A.: É.

P.: É igual a essa?

A.: É.

P.; Então esse é o seu nome;

(realizou esse procedimento com outras crianças)
 14h30min – Lanche.
 15h- retorno do recreio.
 (Os alunos continuaram a realização da atividade).
 P.: Agora vocês vão procurar o nome do colega e pintar de azul.
 (A professora passou nas bancas novamente, para ajudar na realização da atividade).
 P.: Todo mundo conseguiu achar o seu nome?
 As.: Achou.
 P.: A gente sabe o nome de todos os colegas da gente. E aqui na sala tem um monte de colegas que começam com a letrinha M (escreveu a letra M no quadro).
 As.: Marconi.
 A.: Maria Eduarda.
 A.: Maria Mikaele
 A.: Miriele
 A.: Maria Kethelen.
 P.: Tem quatro colegas que começam com que letra?
 As.: M.
 P.: Todo mundo, agora, fechem os cadernos e Talles e Dávila recolham.
 P.: Tia fez uma lista com o nome dos colegas que começam com a letra M. Agora eu vou dar o caderno para vocês copiarem a lista de nomes com a letra M (A professora escreveu os nomes nos quadros).
 (Distribuiu o caderno, onde estavam escritos os nomes que começavam com a letra M).
 P.: Olhem o pontinho, prestem atenção no tamanho da letra.
 P.: É para escrever em cima da linha e não no meio.
 15h32min – A professora recolheu as atividades, à medida que os alunos foram terminando.

3ª observação- 12 de maio de 2010

No fragmento da entrevista abaixo, a docente aborda por que realizava esse tipo de atividade.

Porque eu... foi assim, nesses dois anos que eu trabalhei, eu comecei a trabalhar assim, de eles contarem a quantidade de meninos, de meninos. Que meninos faltaram? Quem foi? Quem lembra? O nome? São essas atividades. Daí eu posso trabalhar o nome dos meninos, com a quantidade de meninos, com aquela quantidade de meninos. Eu posso trabalhar as letras, as famílias, as consoantes, as vogais, quantidades de letras, nome das letras... E muito mais.
(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

É importante destacar que essas atividades, na maioria das vezes, eram realizadas pela professora no quadro, para, posteriormente, serem sistematizadas, a partir da proposição de uma ficha de atividade ou de uma tarefa previamente planejada pela professora no caderno.

Quanto às atividades envolvendo a consciência fonológica, estas não foram priorizadas na prática docente. Como já explicitado anteriormente, em atividades esporádicas e pontuais, a professora fazia com que os alunos

pensassem sobre os segmentos sonoros que compõem a palavra. Ao longo das quinze observações, foram identificadas, com uma baixa frequência, atividades envolvendo a *partição de palavras em sílabas*, a *identificação de aliteração com correspondência escrita*, a *produção de aliteração*, e a *comparação de palavras que começam com o mesmo som e a contagem de sílabas de palavras*. No fragmento da entrevista abaixo, a professora fala que sentia dificuldade em realizar esse tipo de atividade.

P: É. Eu conto as sílabas, eu pergunto o som inicial, que palavras eles conhecem com esse mesmo som inicial. Entendeu? Porque é isso que eu quero, que eles associem. Quando eu boto “RA”, é “RA” pra Raíssa, é “RA” pra rato. Que eles associem isso. “RA” de rádio, seja ele, o “RA” ou “RE”. Em qualquer sílaba. É isso que eu quero. É isso que, às vezes, eu me angustio, porque eu não tenho muita facilidade pra trabalhar isso aí.

(Professora 2, fragmento da entrevista realizado no final do ano de 2010).

Na 5ª observação, pôde ser evidenciada uma atividade pontual de comparação de palavras que começam com o mesmo som. Nesse extrato de observação, fica claro que o foco central da professora era a exploração da letra.

(...)
P.: O que acabamos de enfeitar?
As.: a pipa.
P.: Tia vai escrever o nome do desenho (escreveu no quadro a palavra *pipa*).
P.: *Pipa* começa com que letra?
As.: P.
A1.: P de *pipa*.
P.: Peteca, padeiro, pato, Priscila, panela.
(A professora escreveu algumas palavras ditadas pelos alunos e por ela no quadro. Em seguida, leu as palavras para as crianças).
P.: Vamos olhar a família do P, de *Pedro*, *pipa*, *peteca*.
P.: Qual dessas palavras começam com PI?
A.: A de baixo.
P.: Qual é a de baixo?
A.: pipoca.
p.: Tanto *pipa* como *pipoca* começa com PI (escreveu o PI no quadro, à parte) que é da família do P.
P: tem alguma outra palavra que começa com o som de *Pedro*?
A.: Peteca.
P.: Isso! (a professora marcou as sílabas iniciais no quadro).
P.: *Papai* e *panela* começam com o som PA.
P.: tem uma sílaba que é da família do P, que não está aí (escreveu PO).
A.: pote.
A2.: burro.
P.: *Burro* começa com a letra B (escreveu a letra no quadro).

P.: Esse desenho que está aqui começa com que pedacinho? (Apontou para a ficha de atividade que tinha o desenho do pato).

P.: PA olha o *pato* aqui.

(mostrou a palavra *pato* no quadro).

A3.: Oh, tia, *pelo*.

A4.: *Pelado*.

(A professora escreveu a palavra no quadro).

A.: Oh, tia, *pelado* é raspado, né?

P.: Vocês estão vendo esse patinho, dentro dele tem várias palavras que começam com a letra P. Vocês vão circular só as letras P dessas palavras. Aqui tem *pomada*, *palito*, *picolé*, *pipoca* e *pipa*). Depois vocês vão copiar essas palavras nas linhas.

(A professora passou novamente nas bancas, para explicar a atividade).

16h00min- recolheu os cadernos e organizou a sala para um ensaio do dia das mães).

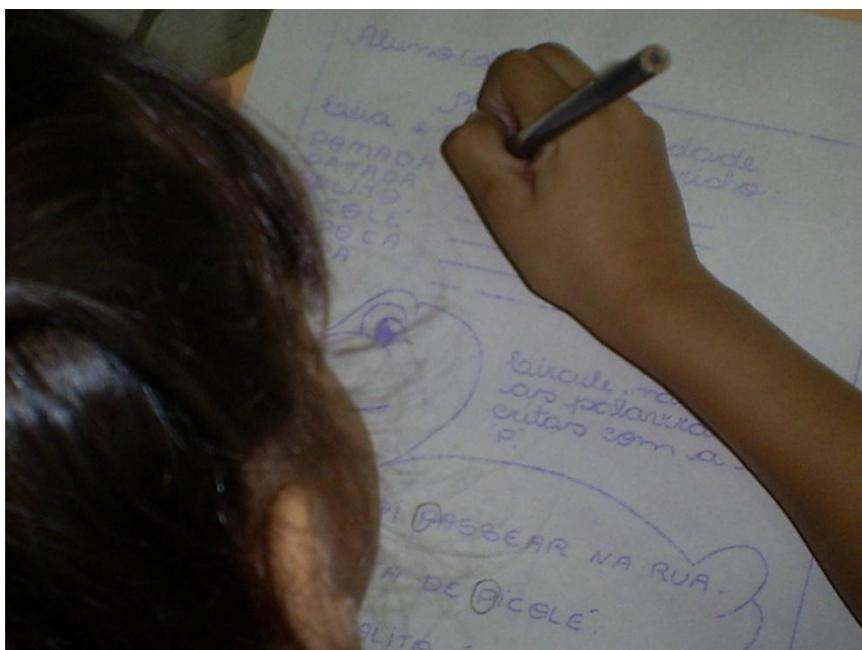


Fig. 41- atividade realizada no dia 26 de maio de 2010- 5ª observação
5ª observação - 26 de maio de 2010.

Também identificamos que a professora utilizava algumas operações ou “esquemas” para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações (c.f. GOUGOIX, 2002):

- Depois de realizar a leitura de um determinado texto, de explorar o nome das crianças, ou os meses do ano, escolhia uma palavra, a fim de trabalhar os padrões silábicos;
- Todas as palavras que solicitava que os alunos identificassem oralmente eram escritas no quadro pela professora, juntamente com os alunos;

Quanto ao eixo leitura, a docente leu com frequência para os alunos. Os gêneros lidos foram cantiga, conto, lenda e música. Alguns textos lidos eram escritos em cartazes fixados na parede e outros eram lidos em livros de literatura pela professora. Como já explicitado anteriormente, após a leitura dos textos, a mestra fazia algumas perguntas de compreensão oral e, posteriormente, trabalhava algum padrão silábico presente no texto, a partir da escrita de palavras, como pode ser ilustrado no extrato de observação abaixo:

13h40min- os alunos fazem um semi-círculo no chão para a leitura da história pela professora.

(A professora leu a história "A galinha Choca").

P.: Tia trouxe uma história, vocês vão prestar atenção nos personagens que aparecem na história, nos animais, que tia depois vai fazer umas perguntas.

P.: Quem escreveu a história foi Meire França e quem escreveu o desenho foi Eduardo França.

(Leu a história).

P.: O jabuti é parente da tartaruga. Geralmente o que a gente cria na nossa casa é o jabuti, na minha casa tem 3.

(...)

P.: Quem era a dona do ninho?

As.: A galinha (a professora escreveu o nome galinha no quadro).

P.: Quem ela pediu para tomar conta do ninho?

As.: O pato e a pomba (a professora escreveu as palavras no quadro).

P.: Galinha começa com que letra?

A1.: G.

P.: Quem eram os outros amiguinhos?

As.: O pato, o jabuti, a pomba e o coelho.

P.: Tem mais algum animal que começa com a letra G?

As.: Não.

P.: O pato começa com que letra?

As.: P.

P.: E o jabuti?

A2.: G.

P.: G?

A3.: J.

P.: Jota.

P.: E pomba?

A4.: P.

P.: Coelho.

A3.: C.

P.: Marido da galinha é o galo, ele começa com qual letra?

As.: G.

A.: G.

(A professora escreveu a palavra Galo no quadro).

P.: Vamos lembrar de mais algum animal que começa com a letra G.

A5.: Gato.

A6.: Pinto.

(A professora escreveu a palavra gato no quadro).

A7.: Sapo.

P.: Olha o som SA.

A8.: Baleia.

P.: Baleia começa com G? Baleia.

A9.: Golfinho.

P.: A gente já viu um animal que vive na floresta, que tem o corpo cheio de uns quadradinhos, que tem um pescoço.

A.10.: Girafa.

(escreveu a palavra girafa no quadro).

P.: Vamos contar quantos animais a gente colocou no quadro?

(Contaram e leram os nomes dos animais).

GALINHA

GALO

GATO

GOLFINHO

GIRafa

P.: Todos esses animais começam com a letra?

As.: G.

8ª observação – 07 de junho de 2010.

Outras vezes, também lia um texto, ou livro para explorar uma temática ou data comemorativa, como na aula 3, em que a professora leu o texto “*O amigo do rei*” de Ruth Rocha, a fim de trabalhar a temática da escravidão, em virtude da comemoração da abolição da escravatura.

No fragmento da entrevista abaixo, a professora aborda os seus objetivos para o trabalho envolvendo a leitura na sala de aula.

E: É... quando você lia para as crianças, quais eram seus objetivos em relação às atividades envolvendo leitura? E como eram esses momentos, assim?

P: A literatura é a coisa mais importante que tem, pra mim na Educação Infantil é literatura e... Quando eu leio pra criança, o primeiro objetivo é que elas interajam com a leitura, com a história, né? Que elas é... se envolvam com aquela historinha, se eu pergunto, que elas estejam me dando um *feedback* bom. Quando eu trabalhava as atividades, eu sempre olhava o texto, o título, aí, daí eu ia trabalhar a família, a letrinha, começa pela letra, depois a família...

E: Aí, pode ser tanto escrita como oral. Aí, era mais oral, né?

P: Era mais oral. Escrita era mais assim, as famílias, aí, eu fui trabalhar as famílias. (...).

P: O meu objetivo era esse. Que eles lessem. Entendessem?

E: É... você também trabalhou também muito, leitura de textos. Você levou cartaz também pra sala de aula e livros. O que você queria que os alunos aprendessem com essas atividades? Quais eram os seus objetivos?

P: O que eu queria? Eu queria o que eles não me deram.

E: O que era? Que eles lessem também?

P: (*risos*) Não. Que eles interagissem mais com tudo que eu levei. Eu não sei se é porque eu não soube... é... fazer o que eu queria. Entendeu? Algumas coisas eu levei... levei muitas... (fragmento da entrevista realizado no final do ano, professora 2).

Nesse fragmento da entrevista, percebemos o quanto a docente estava confusa sobre o que deve ser ensinado na educação infantil. Tinha clareza da importância do trabalho com a literatura, mas considerava que as crianças de 5 anos deviam sair da educação infantil lendo, por isso, realizava atividades envolvendo um trabalho mecânico de ensino da língua escrita (c.f. BRANDÃO e LEAL, 2010).

4.3.5- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 3

Quanto ao ensino envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética, a professora 3 utilizou diferentes atividades, a fim de que os alunos pensassem sobre os princípios do SEA, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 11- Ocorrência das atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 3

Categorias	Observações – Escola 3														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Exploração de letras e Sílabas					X		X	X				X	X		
Leitura de palavras			X		X		X	X	X	X	X	X	X		X
Leitura de frases															X
Leitura de texto	X	X	X	X				X	X	X	X	X		X	
Escrita de palavras	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X		X
Escrita de palavras estáveis	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cópia de palavra frases e textos			X			X		X	X	X	X			X	X
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita			X		X			X				X	X		X
Exploração da relação som grafia													X		
Exploração da direção da escrita										X	X				
Exploração do espaço entre palavras							X			X	X				
Leitura de textos da tradição oral	X			X			X		X		X		X		

Percebemos que a leitura de diferentes unidades (texto, frases e palavras) apareceu, com frequência, na prática da docente. É importante ressaltar que as atividades envolvendo a apropriação do SEA, os outros eixos do ensino da Língua Portuguesa e das outras áreas do conhecimento estavam constantemente relacionadas aos projetos didáticos desenvolvidos pela turma.

Nesse sentido, os textos lidos e as atividades propostas procuravam estar articulados com essa modalidade de organização do trabalho pedagógico. Além disso, as atividades sugeridas envolviam a apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento (c.f. SOARES, 1998). Ora os alunos eram solicitados a ler poesia para identificar palavras, ora liam poemas para aprender a recitá-los, até que não mais precisassem do apoio do texto e, soubessem fazê-lo de cor. Muitas dessas atividades propostas também estavam relacionadas com os saberes da experiência da docente (c.f. TARDIF, 2002).

E: Você prioriza a poesia... por que você prioriza a poesia pra trabalhar com eles?

P: Eu sou escritora de poesia.

E: *(risos)*

P: Eu desde pequenininha, é sério, eu escrevia, pequenininha assim, tinha dez, onze anos, eu tava triste, eu me trancava no quarto e ficava escrevendo, terminava tirando versos, e aí, eu me encantei assim. Comecei a ler Manuel Bandeira, aí, tem coisas maravilhosas! Quando eu comecei a trabalhar poesia, aquela poesia que até hoje, infantil três, trabalha, que fui eu que comecei a arriscar trabalhar, ela que é “A Balada do Rei das Sereias”, eu fui precursora dessa poesia lá. A gente olhou assim... eu arrisco, aí, a escola autorizou, né? Quando as pessoas viram, né? Esse, esse ano não, ano retrasado, foi no ano passado, ano passado também a gente trabalhou a questão do *(palavra incompreensível)* poxa vida, será que a gente vai dar conta? E dão conta! Quantas palavras... tantas palavras lindas, palavras do rei mesmo “Ide-o lá buscar, Que se o não trouxerdes, Virareis espuma Das ondas do mar!”. Eu sou apaixonada desde pequena até de mostrar um pouco, não esquecendo dos outros... da importância também dos outros (autores) é...

(fragmento da entrevista – professora 3).

No que diz respeito, à *exploração de letras*, os alunos foram incentivados a *identificar letras de palavras*, a *contar letras de palavras* e a *nomear letras* e a *explorar os diferentes tipos de letras*. Esse tipo de exploração era realizado coletivamente, quando a professora escrevia alguma palavra no quadro; quando solicitava a escrita espontânea das crianças; ou quando realizava atividades, a fim de identificar o nível de escrita em que estava cada um dos alunos. No extrato abaixo, segue um exemplo de como era realizado o trabalho de escrita espontânea.

14h00min- Alguns alunos brincam e a professora chama um aluno de cada vez para fazer a atividade de escrita de palavras.
--

P.: Escreva uma palavra que você sabe.
A.: *sol*.
P.: Como escreve *sol*?
A.: L, O, S.
P.: L e O, fica LO. É *sol*.
(o aluno escreveu *sol*).
P.: Agora escreva outra, *Lua*.
(escreveu *lua*).
P.: Será que você sabe escrever outra, *luva*. Começa com o mesmo som de *lua*.
(a criança escreveu *lua*).
P.: Desse jeito fica *lua*, é *luva*. Qual letra está faltando?
A.: O V.
(O aluno acrescentou a letra V).
P.: escreva *soldado*.
(escreveu S).
P.: S, com o quê? *Soldado* começa com o mesmo som de *sol*.
(escreveu *sol*).
P.: E o *dado*? Quando a gente fala DA, qual a letrinha que você ouve?
A.: D e A. Como é o D?
(A professora mostrou).
(A criança escreveu DA).
P.: Está faltando uma sílaba, *solda*, *do*. Está faltando o DO. Como é o DO? Quais são as letrinhas.
A.: *Dado*. Não sei qual é.
P.: Qual a letra que você escuta.
A.: DO.
P.: DA e DO, são parecidas. Só muda uma letrinha.
A.: Eu não sei qual é.
(A criança não quis mais escrever DO e disse que ali já estava escrito *soldado*).

(4º observação professora 3).

A mestra também procurava fazer com que os alunos aprendessem brincando. Para isso, fazia uso do bingo e do jogo da forca. Eis o extrato da observação em que ela realizou um bingo em sala de aula.

14h00min – Os alunos conversam sobre o projeto “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza”.

14h20min- Bingo

P.: Agora a gente vai brincar de bingo de palavras. Vocês vão dizer palavras do nosso projeto e depois vocês vão escolher quatro, para colocar em cada cartela e a gente vai ter que pensar em 20 palavras.
(Os alunos disseram as palavras e a professora escreveu no quadro com letra de imprensa maiúscula. Após a escrita das palavras a professora as leu novamente).
(*terra, satélite, planeta, buraco negro, estrela, nuvem, vulcão...*)

P.: Quais são as menores palavras?
As.: *Céu, lua e sol*.

P.; Quais são as maiores palavras que vocês viram?
(A professora conta as sílabas e letras das palavras que considera maiores juntamente com os alunos).
As.: *Buraco negro*.

P.: Eu peguei para mostrar a vocês que *vulcão* e *furacão* terminam com o mesmo som, as mesmas letras, *ÃO*. (A professora grifa o som igual no quadro).

As.: ão.

P.: Agora eu vou chamar Marcela para que ela escreva a palavra *bingo*.

(Marcela foi até o quadro e escreveu a palavra “bingo” com a ajuda das crianças e a data.

P.: Eu vou distribuir a cartela na mesa e vocês vão escolher 8 palavras para copiar.

(Os alunos copiam as palavras e a professora ajuda aqueles que têm dificuldades. Depois a professora dobra os papéis e dita as palavras. Também convida alguns alunos para pegar a palavra e tentar fazer a leitura).

Lucas 1: *ciclone*.

Lucas 2: como é *ciclone*?

As.: Cl.

P.: Começa com C e l.

Bento: *estrela*.

P.: *Estrela* começa com que letra? E e S. ES.

P.: *Sol*. Onde vocês acham que está escrito a palavra sol? Como vocês acham que é escrita a palavra sol?

As.: S, O, L.

(À medida que as palavras iam sendo chamadas, a professora as circulava no quadro).

P.: *Furacão*. Começa igual ao teu nome de Furtado.

(Os alunos foram localizando as palavras na cartela. Quando acabou o bingo, a professora pediu que eles copiassem todas as palavras, colocassem a quantidade de letras e fizessem o desenho).



Fig. 42- Atividade envolvendo o projeto “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza”

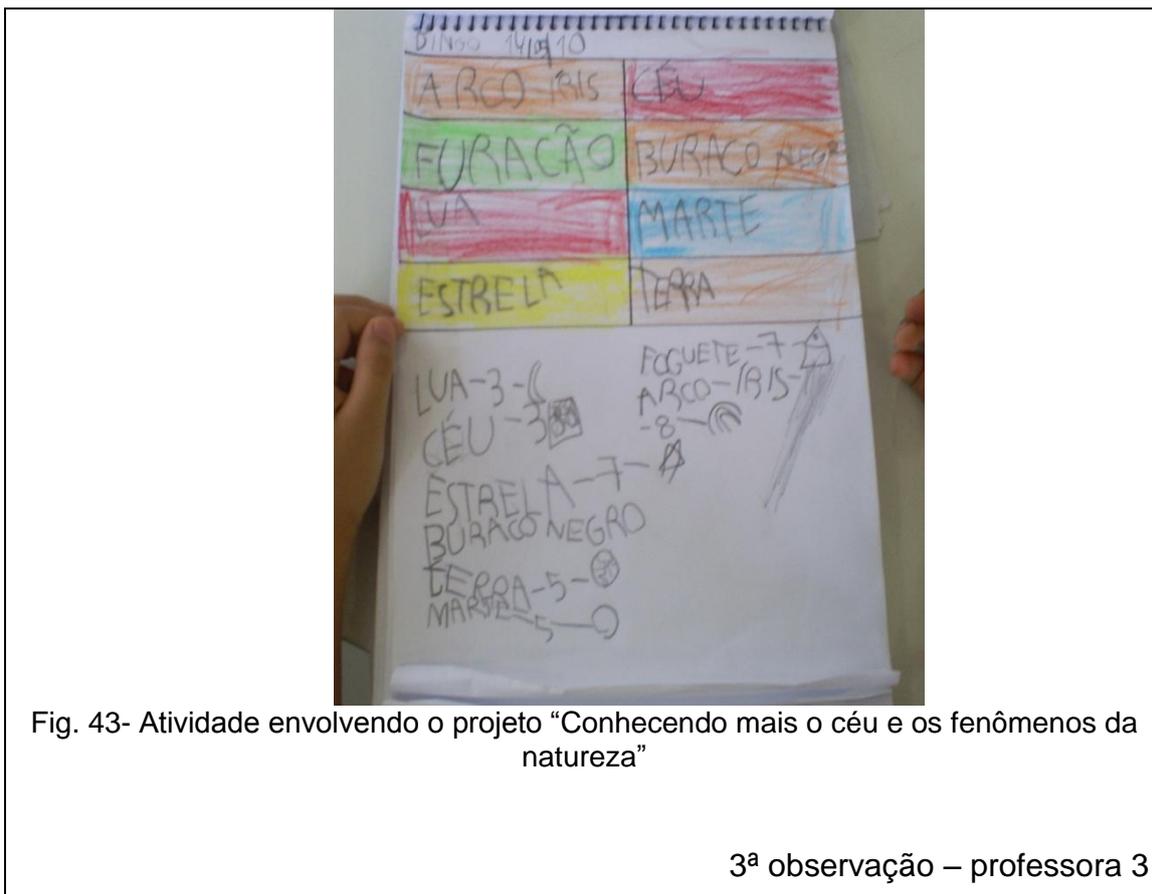


Fig. 43- Atividade envolvendo o projeto “Conhecendo mais o céu e os fenômenos da natureza”

3ª observação – professora 3

No fragmento da entrevista abaixo, ela revelou por que fazia uso desse tipo de atividade:

P: Aí! Escrita, muito bingo. Bingo a gente usou muito. Era bingo com palavras significativas do projeto, bingo com nome dos pais, bingo com o nome das crianças, inicialmente. Porque aí, no trabalho de bingo, a gente tem tanto conteúdo, né? Tem o nome, o reconhecimento das letras, identificação, nomeação, relação início, fim de som, né? É... força foi uma brincadeira muito utilizada, leitura de livros, é... cópia, escrita de listas, foi muito bom também. É... livro, né? Aquela cópia de livro que a gente fez, trabalho de encontrar palavras nos textos, foi ótimo. É tão engraçado esse trabalho, porque quando eles começam a fazer, e têm dificuldade de encontrar a palavra, fica pedindo ajuda ao colega, né? E quando eles já são mais acostumados, eles num instante encontram, né? E aí também é legal, que muitos não encontram e vem o colega pra ajudar, né? Tá aqui, ó, na segunda, né? É legal.
(fragmento da entrevista realizado no final do ano – professora 3).

No início do ano, muitas das atividades envolvendo a escrita de palavras eram realizadas coletivamente e depois os alunos faziam a cópia das palavras,

num “caderno de cópias significativas”. Mas, no meio do semestre, identificamos uma progressão: a professora, algumas vezes, fazia a atividade coletivamente, porém convidava algumas crianças para escrever no quadro, e outras vezes, deixava que escrevessem sozinhas, ou em dupla e passava nas mesas, para conduzir a atividade.

Outra atividade realizada pela professora, com frequência, era a de leitura de palavras pelas crianças. Ao trabalhar com textos curtos na sala de aula, principalmente a poesia, ela solicitava que os alunos identificassem palavras dentro do texto. Do mesmo modo, também realizava atividades de leitura de fichas de palavras relacionadas aos projetos didáticos trabalhados em sala de aula. Nesse tipo de atividade, o modo como a professora conduzia a proposta chamava bastante atenção, pois ela fazia com que os alunos que não liam com autonomia encontrassem pistas nas palavras, a fim de conseguir identificá-las. Essas pistas estavam relacionadas à identificação da letra inicial, da sílaba inicial. Eis como a professora conduzia esse tipo de exercício.

A docente iniciou a aula relembrando os bichinhos de jardim que os alunos já tinham estudado. Posteriormente, a mesma começou a trabalhar o texto Leilão de jardim de Cecília Meireles.

(A professora recitou a poesia “Leilão de Jardim” de Cecília Meireles).

Os alunos ficaram admirados. A mestre então pediu para que Marcela, Raquel e Bento recitassem o poema mais uma vez, cada um ficando assim incumbido de uma estrofe.

P: Lindo esse poema não é? Gente agora vamos fazer uma outra atividade. Eu vou desenhar umas coisas aqui nestas tirinhas e vocês vão me dizer o que é certo?

A professora senta no chão com os alunos e começa a desenhar em tirinhas de papel e vai mostrando para os alunos a figura.

P: O que é isso?

Todos: Luva.

P: Luva? Luva tem quantas letras quem sabe?

A1: 4.

P: E quantas sílabas? Quantas vezes a gente abre a boca para falar lu-va?

A1: Duas.

P: Quem sabe outra palavra que tenha VA no nome?

A1: Vaca.

P: Tem outra coisa que tem VA e na nossa boca produz um líquido, é a...

A2: Saliva.

P: Saliva? Saliva começa com que letra?

A1: Com S.

P: S-A-l-i-va. Saliva. Outra palavra que tem som de VA?

P: Tem uma pessoa que está visitando a gente que tem VA no nome. Quem sabe?

A1: Eva.

P: O que muda em uva e Eva?

A1: O começo.

P: É, Marcela, o começo? Qual a letrinha que faz mudar o nome de uva e Eva?

A1: A letra U.

P: Isto mesmo. Eva e uva têm VA no nome e tem três letrinhas, só o que muda é a letra E e a U. Pois é... Se todas as letras fossem iguais como seria? As letras têm sons diferentes. Alguém sabe dizer outra palavra que tenha VA no começo ou no meio ou no final..

(Continuou refletindo sobre a escrita de outras palavras)

P: Vejam só o que vocês vão fazer! (Escreveu uma tabela no quadro para os alunos escreverem a palavra, a quantidade de sílabas e de letras. Em cada tirinha de papel colocou um desenho correspondente a palavra escrita e a própria palavra ao lado do desenho, sendo que cada palavra foi escrita na frente dos alunos e juntamente com eles). As crianças, posteriormente foram solicitadas a escrever a palavra no quadro e registrar a quantidade de letras e de sílabas.

15ª observação

Os alunos também foram solicitados a escrever o nome próprio, com frequência, nas fichas de atividades propostas. Esse tipo de tarefa não era difícil para as crianças, elas não faziam uso de ficha, pois, desde o início do ano, já sabiam escrevê-lo. Depois passou a pedir que as crianças escrevessem o nome completo, e, então, distribuía a ficha para os alunos que ainda não sabiam. É importante destacar que, como a docente procurava, no momento da escrita coletiva de palavras, relacionar o nome da letra, ou o som da sílaba, ao nome das crianças, muitos alunos já sabiam o nome dos colegas de cor, ou de seus familiares e, ao realizar muitas atividades de escrita de palavras, se utilizavam deles para fazê-lo. Além disso, como na parede da sala havia escrito o nome de todas as crianças, ajudantes de cada dia da semana, os alunos que sentiam algum tipo de dificuldade, apoiavam-se nessa listagem para realizar a atividade. No fragmento da entrevista, ela explicita por que utilizava esse encaminhamento.

P: Ana sabia o nome dela, a irmã Nina, a mãe Gabi e o pai, Lipe. Aí, de fato ela se apropriou, né? E a proposta a princípio era essa, né? Deixar a criança escrever as palavras que ela sabe, não é? Porque não adianta você dizer “escreva *macaco*”, se eles não fazem relação do som do “ma”, não tem ninguém na família que tenha esse som, não tem nenhum colega na sala que tenha, né? Quando você propõe que ele escreve o que de fato ele sabe escrever, né? Mas aí, também a gente encontra dificuldades, porque quando foi pra o segundo mês e dizia “escreva o que você sabe só”, aí de novo vinha: *Nina, Ana*, né? Aí, a gente já começou a dar um investimento maior, sabe? Agora não vai poder ser mais *Nina, Ana, Gabi*, tem que ser outras coisas que você já tenha

aprendido. Porque, depois de um mês, já tem outras coisas, né? Tem aquela história da intervenção, ajuda muito, né? Aí, se você quer escrever *mala*, aí junta o “ma” de *Marcela*, o “la” de *Larissa*, por exemplo, né? Será que vai sair como? Aí, essas intervençõezinhas, eles vão fluindo com mais facilidade, né? Agora... engraçado nesse processo de leitura e escrita é que são muitas situações, né? a gente percebe na sala de infantil três, né? O trabalho de intervenção sem intervenção, né? Na escrita. O trabalho de intervenção ele se mostra totalmente diferente de quando não tem intervenção, né?
(Fragmento da Entrevista realizado no final do ano – Professora 3).

Nessa fala, identificamos que as crianças liam e escreviam com significado. As atividades propostas não estavam pautadas em exercícios mecânicos e repetitivos, nos quais as crianças não conseguissem estabelecer relações com as vivências do seu cotidiano, mas possibilitavam que estas interagissem de modo significativo com a escrita (c.f. BRANDÃO e LEAL, 2010).

Outra atividade presente na prática da professora era a cópia. No entanto não era “a cópia pela cópia”. A docente queria que os alunos pensassem sobre a escrita, como pode ser verificado no fragmento da entrevista apresentado abaixo.

E: Outra coisa, eu vi que você tinha algumas atividades de cópia de texto. Qual era o objetivo dessas atividades?

P: Nesse... nesse trabalho de texto, de cópia, a gente acha que é importante nessa faixa etária, é... tanto que eles só fazem trabalho de cópia agora, no segundo semestre, e mais forte agora, na terceira etapa. Que, nesse trabalho, a gente tá priorizando o quê? É... o espaço gráfico, o capricho, a organização da, letra nesse espaço mais reduzido, que é a pauta. É... frases, pra que eles tenham a noção que nos textos existe o título, tanto é que no espaço gráfico do papel, a gente colocava o título menorzinho, pra que eles tivessem noção que o título da poesia tava ali, no meio, e embaixo as linhas, as pautas maiores, mais largas, pra eles terem noção da frase, começo e fim. Na frase. E... continuidade de texto, né? Mas, mais fortemente, essa organização gráfica. O espaço...

Fragmento da entrevista, professora 3.

O extrato da observação que apresentamos a seguir exemplifica como a professora organizava as atividades envolvendo a *cópia*.

A professora senta no chão com os alunos e começa a desenhar em tirinhas de papel e vai mostrando para os alunos a figura.

P.: O que é isso?

Todos: Luva.

P.: Luva? Luva tem quantas letras, quem sabe?

A1: 4.

P.: E quantas sílabas? Quantas vezes a gente abre a boca para falar lu-va?

A1: Duas.

(...)

P.: Quem sabe outra palavra que tenha VA no nome?

A1: Vaca.

P.: Tem outra coisa que tem VA e na nossa boca produz um líquido, é a...

A2: Saliva.

P.: Saliva? Saliva começa com que letra?

A1: Com S.

P.: S-A-L-I-V-A. Saliva. Outra palavra que tem som de VA?

A3: Vinicius.

P.: Tem uma pessoa que está visitando a gente que tem VA no nome. Quem sabe?

A1: Eva.

P.: O que muda em *uva* e *Eva*?

A1: O começo.

P.: É, Marcela, o começo! Qual a letrinha que faz mudar o nome de *uva* e *Eva*?

A1: A letra U.

P.: Isto mesmo. *Eva* e *uva* têm VA no nome e têm três letrinhas, só o que muda é a letra E e a U. Pois é... Se todas as letras fossem iguais, como seria? As letras têm sons diferentes. Alguém sabe dizer outra palavra que tenha VA no começo ou no meio ou no final...

A4: Faca.

P.: Faca? Faca não tem o som de VA. Vou escrever aqui. FA-CA, VA-CA. Vamos tentar ler, vamos falar *FAca* e *Vaca*, o som do V e do F são diferentes, apesar de parecerem iguais, não são.

P.: Vejam essas palavrinhas aqui (escreve *vaga* e *vaca*). O que tem de diferente nelas? Cêla, lê para mim. Não, Bento, lê para mim, aqui, essas duas palavras.

Bento: *Vaga* e *vaca*.

P.: Alguém sabe o que tem de diferente?

A5: O som.

P.: Só o som?

A6: O G e o C.

(A professora explicou a atividade, os alunos precisavam ler a palavra, utilizavam como pista o desenho e indicar a quantidade de sílabas e de letras. Para isso, ela entregou uma ficha a cada criança e elas foram solicitadas a ir, uma de cada vez, até o quadro fazer o registro).

P.: A gente já escreveu *Eva*, *Uva*, *Vaca*, *saliva*, vocês sabem outra palavrinha que tenha VA no meio, no início ou no fim?

P.: O que é isso aqui (mostra o desenho).

A7: *Nuvem*.

P.: *Nuvem* e isso aqui embaixo da nuvem?

Todos: Chuva.

P.: Então a palavrinha *chuva* tem VA, sendo que no final aqui (mostra a palavra escrita) e isso o que é?

Todos: Vacina.

P.: *Vacina* começa com que letra? Como eu escrevo vacina?

Todos: Com VA.

P.: VA-CI-NA. E este aqui, o que é?

Todos: Cavalô.

P.: *Cavalô* tem VA no início, no meio ou no fim?

A1: No meio.
 P.: É no meio: CA-VA-LO. Então me digam outra palavra que tenha VA no começo.
 (...)
 Maria Luiza: *Vaga*.
 P: Isto, certo. E *vaga* começa com que letra?
 Maria Luiza: Com VA
 P: E termina com que letra?
 Maria Luiza: Não sei.
 P: Vamos tentar... VA o G e A faz o quê?
 Maria Luiza: VAGA.
 P: Certo, então sua palavra está certa, este desenho é de uma *vaga* e *vaga* tem quantas letras? Escreve ela aí e depois você conta quantas letras tem, certo?
 P: Isso, Maria Luiza, muito bem! Agora quantas sílabas *vaga* tem?
 A1: Tem 2.
 (...)
 P.: O *vaga-lume* é bem pequenino, mas olha o tamanho do nome dele. Sim qual é a palavra maior *vacina* ou *Eva*?
 Lucas: *Vacina*.
 P.: Mas *Eva* não é maior que a *vacina*?
 A1: *Eva* é maior, mas *vacina* se escreve com 6 letras e *Eva* com 3.
 P.: É mesmo, Cela.
 (...)

13ª observação- professora 3

Como podemos observar, no fragmento anterior, os alunos foram incentivados, ao longo de algumas observações, a *nomear letras em posição (inicial, medial, final)*, a *identificar letras em posição (inicial, medial e final)*, a *identificar sílabas iguais em palavras*, *identificar sílabas em uma determinada posição com correspondência escrita* e a *identificar palavras*. Percebemos que a professora permitia aos alunos pensarem sobre as diferentes unidades que compõem as palavras (letra e sílaba), distanciando-se de atividades mecânicas, cujo único objetivo seria fazer com que as crianças memorizassem determinados padrões silábicos, sem estabelecer relação com outras palavras que as crianças sabem de cor. Apesar de, no final da atividade, ter solicitado a cópia pelas crianças, a proposta tinha a função de sistematizar, o que havia sido discutido.

Vemos, portanto, que as atividades envolvendo consciência fonológica apareceram, com certa frequência, na rotina da professora. Os alunos foram incentivados a *comparar palavras que começavam com o mesmo som*, a *identificar palavras que começavam com o mesmo som*, a *identificar palavras que rimam*, a *produzir palavras que começavam com o mesmo som*.

Esse tipo de atividade era realizado com e sem correspondência escrita; coletivamente, no momento em que a professora escrevia algumas palavras no quadro; e em fichas de atividades propostas. Além disso, como os alunos eram incentivados a aprender e declamar poesias, mesmo quando a professora não tinha a intenção de fazer com que pensassem nos segmentos sonoros, implicitamente, talvez, estivessem exercitando essa habilidade cognitiva, pois constantemente estavam expostos a textos que exploravam o extrato sonoro da língua. No fragmento da entrevista abaixo, a docente revela que, ao propor as atividades em sala, tinha clareza do que desejava que os alunos aprendessem.

E: Você promoveu algum tipo de atividade que fez o aluno pensar sobre as partes que compõem as palavras? Relação letra-sons? Eu vi que você fez muito isso. Aí, como foi? Eu queria que você falasse um pouquinho desses momentos? E por que você fazia esse tipo de atividade?

P: Com base nos textos sempre, né? A gente fazia. É... teve um momento que foi interessante. A gente foi assistir o filme “*Vida no jardim*”, ou, “*Vida de Inseto*”. Aí, a minha proposta foi fazer uma lista dos insetos que a gente viu lá no filme. E depois fazer essa lista fazendo a colação, dividir essa palavra em sílaba, e colocando quantidade de letras, quantidade de sílabas. Aí, porque eu acho que é importante esse trabalho de consciência fonológica mesmo, né? Porque a criança também tem que ter noção... tem que ter noção do macro, né? Do contexto. E tem que ter noção do micro, que é a palavra, que a palavra é dividida por sílabas, e tem palavras que têm duas sílabas, tem palavras que têm três sílabas, tem palavras que são monossílabas... o som de sílabas. Que a gente não usa isso, mas a gente tem que ter noção que existem palavras grandes, palavras pequenininhas, agora no infantil quatro, né? Toda essa relação que eles estão fazendo pra essa construção mesmo do... dos processos de letramento, de base alfabética, né? Eu acho fantástico. Vê-los assim contando, né? Bo-la. É maravilhoso! E tem umas palavras tão difíceis, né? Tipo, deixa eu ver, chapéu... Cha-péu. Né? Umas palavras assim, que mexe... conflito, esse conflito é muito importante pra eles, né? É muito engraçado. Tem palavras que tem que pegar no pé mesmo. Deixa eu ver uma. *Água*, por exemplo, *á-gua, á-gu-a. Água*. Aí: três! Três! Vamos ver se é?
(...)

E: Bom! Vamos lá! Você acredita que esse tipo de atividade de pensar sobre as partes das palavras ajuda os alunos a pensar sobre a escrita das palavras? Por quê?

P: Com certeza! Sem dúvida, né? Porque é a partir daí que eles vão avançando nos processos, né? Saber que o MA de mala é o “ma” de macaco, que é o “ma” de Mariana, né? Como não? O... é muito engraçado, que as crianças, às vezes, se preocupam com a inicial de seu nome, mas eles nunca

pensam em fazer essa reflexão com as outras partes do nome, né? Lucas: aconteceu algo muito engraçado, ele ia escrever uma palavra, acho que era *jaca* ou era *caju*, a gente tava fazendo uma, em cima de, de campo semântico, era fruta. Numa daquelas, eu propus que ele escrevesse *caju*, e ele botou o 'a'. Aí, eu "ô Luquinhas, vamo por um CA, no seu nome tem um CA"... , na hora, mas se fosse o "Lu", ele taria mais apropriado. Que é o que vem primeiro. O "ca" num é tanto. E aí, nessa hora que a gente faz essa reflexão... que existe a outra parte do nome dele, aí, num instante ele vai embora, flui mais fácil mesmo.
(fragmento da entrevista realizada no final do ano – professora 3).

Eis um exemplo de como a professora conduzia sua rotina, a fim de que os alunos realizassem análise fonológica das palavras propostas e de atividades envolvendo essa habilidade metalinguística:

14h15min- Explicação da tarefa

P.: Gente, vocês vão pintar as figuras e depois vão colocar em cada quadradinho as figuras que começam com o mesmo som, a mesma sílaba. Depois eu vou dar um desafio para quem terminar. Quem terminou a colagem das figuras que começam com o mesmo som, vai tentar escrever o nome de algumas das figuras.

P.: *Pena*, começa com o mesmo som de *Piano*, *pedra*, ou *telha*.

(A professora passou em alguns grupos para ajudar as crianças a realizarem a atividade).

Lucas: *pedra*.

Lucas: *peixe* começa com o mesmo som de quê?

Lucas: de *Piano*.

P.: *Piano* começa com P, a gente tá pensando no som inicial. Gente vamos ajudar Lucas que ele está meio confuso, *peixe* começa com o mesmo som de quê?

As.: *pedra*.

(colou a figura)

(A professora passou nas bancas para ajudar algumas crianças a realizarem a atividade).

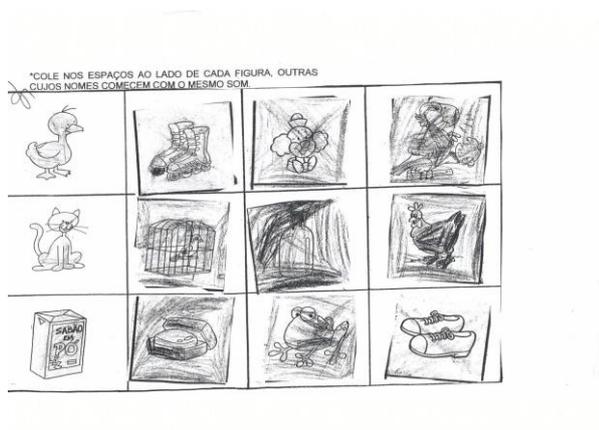


Fig. 44- Atividade envolvendo análise fonológica

5ª observação – professora 3

A professora organizou a turma em dois grupos e entregou a ficha de atividade.

P.: A gente vai fazer uma atividade de figuras e palavras que começam com o mesmo som de *caracol*. Como a gente escreve a palavra *caracol*?

(A professora escreveu a palavra *caracol* no quadro, juntamente com as crianças).

P.: Agora eu vou entregar revistas e vocês vão procurar palavras e figuras que começam com o mesmo som de *caracol*. (A professora ficou na mesa, ajudando os alunos a realizarem a atividade).

A.: Pode ser *cachorro*.

P.: *Cachorro* começa com o mesmo som de *caracol*, com o som /ka/.

12ª observação – professora 3

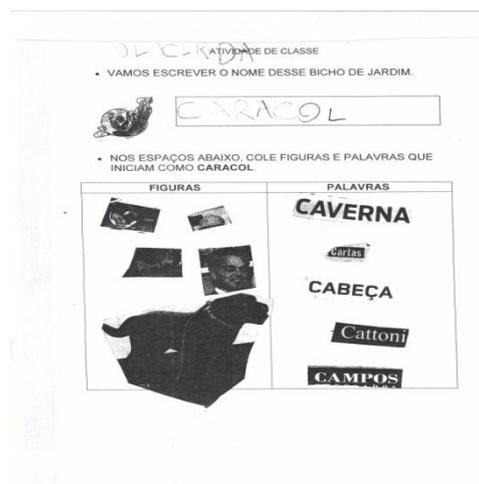


Fig. 45 e 46- Outras atividades envolvendo análise fonológica realizadas ao longo do ano

ATIVIDADE DE CLASSE

- OS INSETOS SÃO CRIATURAS MAIS BEM-SUCEDIDAS DO PLANETA. MUITOS SÃO MINÚSCULOS, MAS OUTROS SÃO BEM GRANDES. ALGUNS PODEM MORDER OU PICAR, E UNS POUCOS SÃO VERDADEIRAS PRAGAS, PORÉM, A MAIORIA É INOFENSIVA E FASCINANTE. Fonte: Enciclopédia Visual Recreio.
- VAMOS LISTAR NOMES DE ALGUNS INSETOS?

PORMIOA	7	3
CAFANHOTO	9	4
BESOURO	7	3
CENTOBEIA	9	4
LAGARTA	7	3
ARANHA	5	3
BORBOLETA	9	4
LOUVA-A-DEUS	10	5
LIBELULA	8	4
SOANINHA	8	4
ABELHA	5	3

ATIVIDADE DE CLASSE

- AS MARIPOSAS SÃO PARECIDAS COM AS BORBOLETAS, MAS A MAIORIA VOA À NOITE. MUITAS TÊM UMA COR MARROM SEM GRAÇA COMO CAMUFLAGEM, MAS ALGUMAS APRESENTAM CORES VIVAS. Fonte: Enciclopédia Visual Recreio
- VAMOS ESCREVER O NOME DO INSETO CITADO:

MARIPOSA

- DÊ UM COLORIDO NOS DESENHOS CUJOS NOMES INICIAM IGUAL A MARIPOSA.

— QUANTOS DESENHOS VOCÊ COLORIU? 5

— QUANTOS FICARAM SEM COLORIR? 5

— QUANTOS DESENHOS TÊM NO TOTAL? 11

PALAVRAS QUE RIMAM COM SÃO JOÃO		
1- RIAO		4
2- CORAÇÃO		7
3- MÃO		
4- LIAO		3
5- BALÃO		5
6- MAMÃO		5
7- FOGÃO		5
8- CAMARÃO		7

Fig. 47, 48, 49- Outras atividades envolvendo análise fonológica realizadas ao longo do ano

Assim como Gougoix (2002), também identificamos que a professora utilizava algumas operações para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações:

- Realizava o trabalho de reflexão sobre a escrita, a partir de palavras estáveis, nomes das crianças, palavras vivenciadas no projeto, nome dos familiares;

- Conduzia algumas atividades coletivamente, mas, quando identificou que alguns alunos já haviam alcançado hipóteses mais avançadas, fez com que essas crianças também participassem desse momento, juntamente com a professora.

- Quando queria fazer trabalhos individuais de reflexão sobre a escrita, ou de identificação das hipóteses de escrita dos alunos, deixava as crianças com materiais que não precisavam do acompanhamento sistemático da professora, tais como: desenho, pintura, jogos de encaixe.

- Ao solicitar a escrita de palavras pelas crianças ou a cópia de palavras, pedia que os alunos fizessem o desenho para que, no momento da atividade, eles soubessem o que estavam copiando ou escrevendo.

- Quando queria que os alunos percebessem o espaçamento entre as palavras, chamava a atenção das crianças do espaço, colocando um tracinho.

- Nas atividades em pequenos grupos, colocava uma criança que estava em uma hipótese mais avançada para ficar em cada um dos grupos.

- Ao fazer com que as crianças pensassem sobre a escrita de palavras, fazia comparações com os sons iniciais e finais das palavras que as crianças, já sabiam de cor, ou das letras dessas palavras.

- Após realizar a escrita de palavras, pedia que os alunos as copiassem no caderno de cópias significativas.

Analisaremos, em seguida, as atividades envolvendo a leitura de textos.

4.3.6- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 3

No quadro abaixo, foram categorizadas as atividades envolvendo o ensino da leitura na turma 3.

Quadro 12 - Ocorrência das Atividades envolvendo a leitura de textos - professora 3

LEITURA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Leitura de texto pela mestra			X	X				X	X	X	X	X		X	X
2. Leitura de texto pelo aluno			X								X	X	X	X	X
3. Leitura de texto coletiva condução da mestra)					X		X		X		X			X	
4. Leitura de texto coletiva (sem condução da mestra)															
5. Leitura silenciosa															
6. Leitura Livre		X												X	

A professora 3 realizou, quase que diariamente, com os alunos, atividades envolvendo a leitura de textos. Durante as observações, os gêneros lidos pela professora foram conto e, na aula 4, lendas.

No extrato abaixo, a mestra, ao realizar a leitura de contos na sala de aula, fazia algumas perguntas de compreensão leitora antes, durante e após a leitura, como pode ser constatado no extrato de observação abaixo:

<p>P.: Quem lembra que história a gente falou que iria ler hoje? Todos ficaram em silêncio. P.: A bruxa Salomé. Lembram que eu falei que iria ler essa história para a gente lembrar ? P.: Então vamos ver a história... Neste momento Felipe a interrompeu e disse: Professora, eu tenho isso! P.: Você tem? A3: Eu já ouvi esse. P.: Você já ouviu esse, quem já ouviu? P.: Então, posso começar? A bruxa Salomé de Audrey Wood e ilustração Don Wood, tá! A editora é Ática. Olha como é que começa, tá! P.: Era uma vez uma pobre mulher que vivia bem longe além das estradas cobertas de poeira, com seus sete filhos: segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo. Todos os dias, antes que a mãe saísse para o mercado, as crianças ajudavam nos afazeres domésticos. Um dia, depois que tinham terminado, a mãe disse: Como vocês são umas crianças muito boazinhas,</p>
--

podem pedir o que quiserem que eu trago do mercado.

A1: Eles são bonzinhos, né?

P.: Ajudam a mãe a fazer um monte de coisas. (mostrando a imagem disposta na página em que está lendo para as crianças) Vejam só aqui eles!

P.: Vocês ajudam a mãe de vocês?

A2: Eu já lavo pratos.

A1: Eu também lavo.

P.: Diga Lucas.

A11: Minha mãe vai me ensinar.

P.: Então vamos continuar a ver... As crianças ficaram radiantes e cada uma sabia exatamente o que queria. Segunda-feira pediu um pedaço de manteiga, terça-feira um canivete, quarta-feira queria um jarro de louça, quinta-feira um pote de mel, sexta-feira gostaria de um pouco de sal, sábado pediu uma bolacha e domingo pediu uma tigela de pudim de ovo. A mãe despediu-se das crianças com um conselho: “Tenham muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar, nem cheguem perto do fogo”. Assim que ela saiu, às crianças trancaram a porta e começaram a brincar.

A11: Tem seis (referindo-se à imagem das crianças vistas na história).

P.: Vamos contar Lucas, veja um, dois, três, quatro, cinco, seis...

A11: Sete embaixo da mesa (apontando para a imagem).

P.: Ah sete... Certo? Agora vamos... Não se passou muito tempo quando apareceu uma bruxa, que vinha mancando pela estrada, ela estava puxando uma carroça muito pesada. Chegando perto da casa, deu umas batidinhas na janela e gritou: Sou a bruxa Salomé e acabei de perder o meu pé, deixe-me entrar (fazendo voz de bruxa). Não podemos, disseram em coro segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo, nossa mãe falou para não deixarmos nenhum estranho entrar. A bruxa Salomé tirou um cachimbo do bolso e enfiou na boca. Vamos, meus coraçõezinhos, tudo que preciso é de um pouco de fogo para acender o meu cachimbo, só queria um pouco de palha incandescente.

Não podemos, disseram em coro segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo: nossa mãe falou para não tocarem no fogo. Salomé aproximou-se da carroça e apanhou um saco, tenho certeza que a mãe de vocês não vai se importar... Olha se vocês me deixarem entrar vou dar-lhe isto (P.: mostra a imagem) e pergunta: Será que eles vão deixar ela entrar?”

Todos ficam dando seus palpites e tentando descobrir o que irá acontecer.

P.: Vamos ver? E continua: “E a bruxa Salomé debruçou-se pela janela e mostrou-lhe o que havia no saco. As crianças olharam para dentro do saco e quase não acreditaram no que viram. Ouro... Por um saco de ouro, nós a deixamos entrar e acender seu cachimbo (neste momento, a professora mostra a imagem aos alunos) e continua:

“Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar. Depois correram até a lareira e pegaram diversos pedaços de palha incandescente para acender o cachimbo dela “(mostra a imagem).

A11: Cadê o ouro?

P.: Vocês acharam o ouro? Hum... olha ele aqui... E continua: “Mas assim que acenderam o fogo, a bruxa Salomé atirou o cachimbo no chão e gritou: Agora peguei vocês e transformou as crianças em comida. Segunda-feira virou um pedaço de pão, terça-feira virou uma torta, quarta-feira virou leite, quinta-feira um mingau de aveia, sexta-feira transformou-se num peixe, sábado num queijo e domingo em costela assada” (risos dos alunos).

P.: Coitadinhos né?

P.: Em seguida, Salomé reuniu toda aquela comida colocou em sua carroça e começou a puxar pela estrada. Passou pela ponte, o campo de trigo e, finalmente, penetrou na floresta onde ficava sua cabana... Era sombria a cabana da bruxa Salomé.

A1: Deixa eu ver? (Todos olham)

P.: Olhem... Logo depois, a mãe voltou para casa carregando uma cesta enorme, lá dentro estavam todas as coisas que as crianças tinham pedido...

“Segunda-feira... chamou ela, mas ninguém respondeu. Então encontrou o cachimbo quebrado da bruxa e soltou as coisas no chão... lágrimas caíram dos seus olhos. Quem pegou meus filhos? Quem pegou meus filhos?”

Um pássaro preto que tinha visto tudo ficou com pena da mulher e, de um salto, pousou no peitoril da janela. Siga-me, siga-me... Foi a bruxa Salomé. Com a cesta na mão, a mãe seguiu o pássaro cidade afora, passou pela ponte, o campo de trigo, cruzou a cidade até chegar à cabana da bruxa. Salomé tinha acabado de sentar para jantar e estava prestes a dar a primeira dentada quando ouviu uma forte batida na porta” (os alunos fazem a batida).

P.: continua: “Deixe-me entrar disse a mãe. Quero os meus filhos de volta. Você não pode entrar, seus sapatos estão sujos. Eu tiro os sapatos disse a mãe. Quero os meus filhos de volta. Você não pode entrar suas meias estão sujas. Eu tiro as meias e assim fez. Deixe-me entrar eu quero os meus filhos de volta. Você não pode entrar seus pés estão sujos. Então vou cortar e foi saindo como se assim fosse fazer... Mas, em vez de cortar os pés, deu um jeito de escondê-los debaixo da saia e foi voltando de joelhos. Quando Salomé olhou para os pés da mãe, ela a deixou entrar”.

A11: Que bruxa mais burra, ela não percebeu que a mulher tava de joelhos?

P.: Mais o quê? Mais burra? (Risos) Ah, mas olhe o que aconteceu... “Depois apontou para mesa e disse, se você não descobrir quais são eles, vou comê-los no jantar e você só tem uma chance. A mãe continuou com os pés dobrados e aproximou-se da mesa. Como conseguiria adivinhar que comida era cada criança? Desesperada, olhou para as coisas que comprou... Aqui estão as coisas que meus filhos pediram. Logo, disse a bruxa, eu estou esperando, meu jantar vai esfriar.

P.: Muito feia ela né!?

A11: Feia e má!

P.: e má, né!?

P.: De repente, a mãe descobriu o que tinha que fazer. “Vou descobrir qual filho é cada um pelas coisas que eles queriam... O pão quer manteiga. Então é segunda-feira. A torta quer uma? Faça... Então é terça-feira. O leite fica no jarro de louça... Então é quarta-feira. Mingau combina com mel...Então é quinta-feira. Sal para o peixe... Então é sexta-feira. Queijo com bolacha...Então é sábado, e costela combina com pudim de ovo... Então é domingo.

A11: Acertou tudo que eu sei... Eu já vi esse livro.

P.: Num piscar de olhos, as crianças voltaram a ser o que eram, abraçaram a mãe e ficaram felizes... Imediatamente a mãe ficou de pé e disse: Consegui meus filhos de novo e agora você vai ver o que... E começou a correr atrás da bruxa. Passou pela floresta, pelos campos de trigo, atravessou a cidade até chegar à ponte... Então a bruxa Salomé caiu na água e nunca mais foi vista.

Nesse momento, a professora foi interrompida pela coordenadora que a chamou para conversar.

Ao voltar, a professora perguntou se os meninos haviam gostado da história e todos disseram que sim e ficaram conversando entre si.

A docente identifica o autor e ilustrador do texto, ao longo da leitura retoma informações sobre o texto lido, realiza questões de extrapolação, e criou expectativas sobre a história lida (c.f. SOLÉ, 1998), o que possibilita aos alunos elaborarem diferentes estratégias de leitura sobre o texto.

A docente também solicitava a leitura pelos alunos, na maioria das vezes, foram leituras de poemas, mas, nas duas últimas observações, a professora solicitou que os alunos que já sabiam ler com autonomia lessem partes de uma receita (aula 14) e partes de um conto (aula 15). Na terceira observação, a fim de verificar a fluência de leitura de algumas crianças, a mestra chamou-as individualmente para realizar a leitura de partes do livro de *Mico Maneco*, de Ana Maria Machado. Também identificamos a leitura de texto coletivo, que, apenas em uma proposta, não foi de poesia. Na aula 14, foi feita uma leitura da receita de “bolo formigueiro”. Esses textos ficavam expostos em cartazes.

E: E os textos, professora, que você trabalha muito em cartaz. Qual era o objetivo?

P: A visualização. A leitura não convencional. Talvez, leitura convencional alguns, não convencional pra outros, a gente viu, Marcela, né? Recitando, lendo esses textos, né? Pra quem já tá leitora, lendo mesmo, mas pra quem não era, tentando decifrar. Via uma joaninha ali, dizia que era a joaninha, né? E recitava, sem de fato ainda tá lendo. Fazendo aquela leitura ainda não convencional.

(Fragmento da entrevista realizada no final do ano, professora 3).

Um exemplo de exploração de poema foi na aula 1, houve a leitura do texto *Leilão do Jardim*, de Cecília Meireles, para deleite dos alunos, logo no início da aula. E, no fim do dia, houve a leitura do poema *Carnaval de Jardim*, de Bia Bedran. Depois da leitura e recital desse poema, os alunos realizaram algumas atividades envolvendo a apropriação do SEA. Os dois textos estavam expostos em cartazes colados na parede da sala de aula. É importante destacar que a maioria dos alunos já sabia os textos de memória, em virtude das inúmeras vezes que estes já tinham sido trabalhados. Percebemos, claramente, na prática e na fala da professora, uma preocupação em ampliar o contato dessas crianças com alguns gêneros textuais, não relegando ao segundo plano as atividades envolvendo a apropriação do SEA (c.f. SOARES, 2003).

Essa docente, ao explorar os poemas na sala de aula, tinha como prática recitá-los para os alunos, bem como incentivá-los a decorá-los, a fim de declamá-los nas culminâncias dos projetos didáticos, vivenciados pela turma,

No fragmento da entrevista abaixo, é evidenciado por que a professora conduzia sua aula, procurando articular o ensino da notação escrita e da

linguagem que se usa para escrever, bem como as outras áreas do conhecimento.

P: No caso de infantil III, a gente consegue, né? Porque tudo é muito paralelo, né? A gente trabalha um texto recitando, trabalha um texto escrevendo, trabalha um texto procurando as palavras no texto, destacando, né?

P: Gêneros literários, né? Mas pra mim foi... o melhor. E eu acho que eu termino contaminando um pouco, né? É... eu achei engraçado que, eu achei que eles não fossem decorar muito, “Leilão do Jardim”, agora no final mesmo, teve um dia que ela tava ali sentada, agora no finalzinho mesmo, que eu tava fazendo umas coisas. Todas as meninas recitando “Leilão do jardim”! Coisa mais linda! “As borboletas” de Vinícius de Moraes... porque a criança acha a linguagem gostosa, escuta, porque se fosse uma coisa que ele não tivesse interessado, não quisesse ler.

E: Quais atividades você desenvolveu usando esses textos? Que tipos de atividades?

P: Aí, a princípio, escrever o título da poesia, desenhar, as crianças que já estão alfabéticas, além de escrever o título e desenhar, coloca o nome de algum personagem que tá mais forte, listas com nomes... com coisas que são marcantes na poesia. Quando a gente viu “Leilão do Jardim”, “Vida de inseto”, é... cópia do trecho, no caderno é... destacar palavras significativas no texto que a gente dá já digitadinho, aí faz eles acompanharem, a leitura com o dedinho, né? É muito legal! Esse trabalho de acompanhar a leitura, porque quando chega no começo do ano, eles não sabem onde começa nem onde termina, né? Eles começam a fazer leitura direto com o, com o título, né? Aí, num tão nem lendo o título, mas já tão recitando a poesia a partir do título, né? Já no finzinho, não, a gente percebe que eles começam a fazer essa relação. Onde começa o texto, onde termina o texto, né?

(fragmento da entrevista realizada no final do ano – professora 3).

A leitura livre também apareceu em dois momentos da observação, aula 2 e aula 14. Nesse momento, alguns alunos inventavam histórias para os colegas a partir das gravuras dos livros, outros folheavam vários livros, e outros tentavam ler as histórias. Era um momento de muita interação entre as crianças.

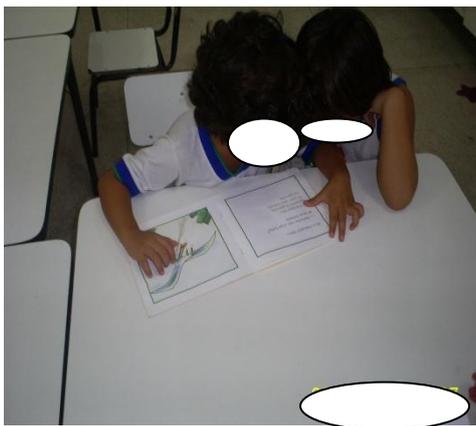


Fig. 50- Alunos no momento de leitura livre

Diante do exposto, percebemos que a docente leu com diferentes finalidades para os seus alunos, organizou a turma de diferentes formas para as atividades, envolvendo o ensino da leitura: em grupo, em pequenos grupos, em dupla e individualmente.

4.3.7- Atividades envolvendo a apropriação do SEA – professora 4

As atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita foram pouco priorizadas na prática dessa professora. No quadro 13 abaixo, observamos a frequência das atividades relativas a esse eixo.

Quadro 13- Atividades envolvendo a apropriação do SEA- professora 4

Categorias	Observações – Escola 4														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Exploração de letras	X		X	X					X	X	X	X		X	X
Exploração de sílabas			X								X				X
Leitura de palavras			X					X	X						X
Leitura de frases															
Leitura de texto															
Escrita de palavras									X	X					
Escrita de palavras estáveis									X			X	X	X	X
Cópia de palavra, frases e textos	X	X	X	X	X	X	X	X			X				
Consciência fonológica com e sem correspondência escrita															
Exploração da relação som grafia															
Exploração da direção da escrita															
Exploração do espaço entre palavras															
Leitura de textos da tradição oral				X				X		X					

O ensino do sistema de escrita alfabética estava centrado na perspectiva de aprendizagem de um código. Partia-se do pressuposto de que os alunos precisariam aprender primeiro as vogais, encontros vocálicos, consoantes, com foco no nome da letra, traçado da letra, relacionando a letra inicial a figuras cujos nomes começavam com o respectivo grafema, como pode ser observado nos quadros propostos, ao longo do livro didático adotado pela escola:

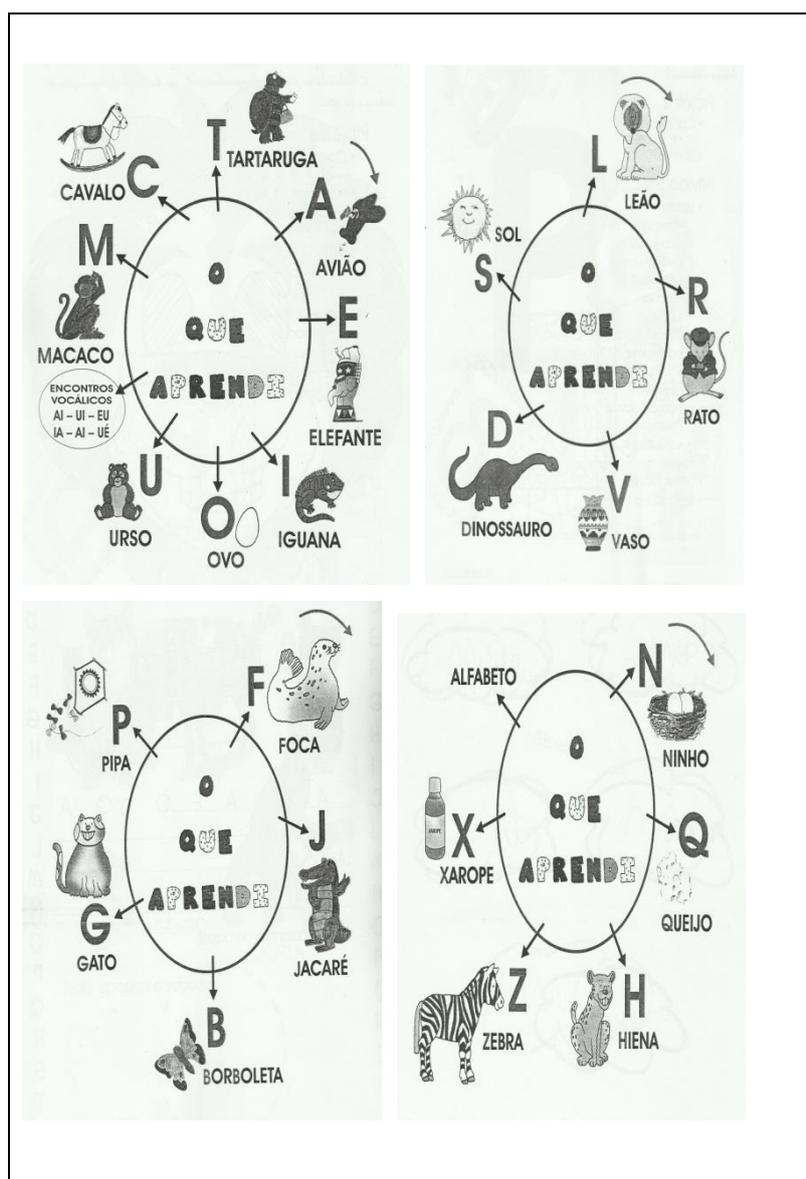


Fig. 51- Quadro de letras trabalhadas no livro didático adotado pela escola proposto ao final de cada unidade aos alunos.

Para trabalhar cada letra, era proposta uma sequência de atividades que se repetia, ao longo do livro didático, que parecia ter como objetivo fazer com que os alunos memorizassem os grafemas. No exemplo abaixo, os alunos eram convidados a dizer o nome da letra e relacioná-lo ao animal. Posteriormente, a identificar a letra G em outras palavras e a memorizar o traçado da letra G, em imprensa e cursiva.

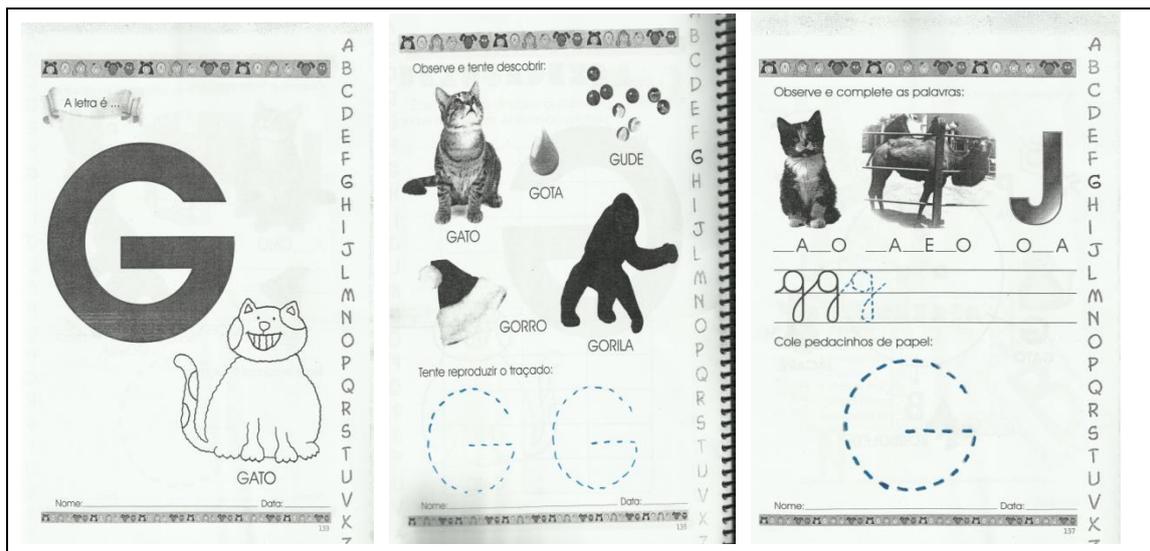


Fig. 52 - Exemplo de algumas atividades propostas no livro didático.

Eis, o extrato de aula em que a docente explorou as vogais:

P.: Nós vamos ver as letrinhas no quadro (Colou a figura da abelha e as vogais escritas com os diferentes tipos da letra).
(para cada vogal, era cantada uma música)

A, A, A minha abelhinha
A,A, A minha abelhinha
Aí que bom seria que tu foste minha.

P.: Quero ver quem vem aqui fazer a letrinha A maiúscula.
A.: Eu.
P.: Venha, Ana Luiza.
(escreveu a letra A no quadro).
P.: Ana Luiza, você fez o A maiúsculo.

P.: Agora a próxima.
E, E, E, minha escovinha,
Quem te pôs a mão, sabendo que és minha.

I, I, I, índio já chegou
Vem correndo para o bosque
(...)

P.: Depois do I vem o quê?
As.: O o.
O,O, O óculos da vovó
O, O, O óculos da vovó
Todo quebradinho com uma perninha só.
P.: Agora venha fazer o óculos (sic) maiúsculo cursivo.
(escreveu o O maiúsculo).
P.: João, você fez o O maiúsculo bastão, faz o O, de óculos, maiúsculo cursivo.
P.: Qual é a próxima letrinha?
As.: A letra U.

(Francisco foi até o quadro e escreveu a letra O).

P.: Aí é a letrinha O, é mais redondinha. Vamos fazer a letrinha U.

(Pegou na mão do aluno e ajudou a fazer a letra U).

P.: Todo mundo está de parabéns. Quando diz letra cursiva, é a letrinha da mão, ela fica abertinha (escreveu as vogais com a letra cursiva).

P.: E agora vem quem?

As.: O U de seu Urubu.

A.: Eu tenho um U, no meu nome, mas é de duas perninhas.

P.: O de duas perninhas é o U minúsculo.

(retoma novamente a movimentação das letras cursivas maiúsculas).

P.: Agora nós vamos fazer, na fichinha, as vogais maiúsculas com tinta. Vou pegar o material para fazer a atividade.

A.: Vai ter a ajuda de tia.

8h25min

P.: Coloquem o nome e a data.

(distribuiu o material com a ajuda das crianças. Também distribuiu a ficha com os nomes das crianças).

(...)

P.: Francisco, vamos lá, para ver se está certo o seu nome.

(A professora ajuda Francisco a fazer o nome, pegando na mão dele).

8h33min

(mostra às crianças a movimentação das letrinhas com o pincel).

(...)

P.: Agora, Erick vai apresentar a tarefinha aos colegas.

a.: Ficou bonita.

As.: Ficou.

(...)

P.: Agora todo mundo vai abrir o livro, já tem o nome e a data, e vocês vão fazer a releitura.

(distribuiu os livros).

(os alunos cantam a música da casa).

P.: Agora vocês vão circular a letrinha A.

P.: Que letrinha está circulada?

As.: A letrinha A.

A.: Eu não circulei.

P.: Quem não circulou, circule agora.

(Os alunos devolvem o livro à professora).

1ª observação- professora 4

Na aula acima, mais uma vez, ratificamos que o trabalho, nessa turma de educação infantil, era fazer com que os alunos memorizassem o traçado das letras e as relacionassem a objetos. Para isso, a docente também acreditava que era necessário desenvolver atividades de coordenação motora (recorte, cobrir letrinhas, labirinto, dentre outras), a fim de preparar os alunos para fazer o traçado das letras, como explicita na fala abaixo, ao avaliar uma das crianças:

P: Ah, Francisco não sabia pegar na tesoura, Francisco não sabia escrever nem uma letrinha “a”, ele só riscava e... Francisco, assim, talvez em outro ano eu tivesse insistido

assim: você tem que fazer essa letrinha aqui, faça, tal! Não de uma forma grosseira, mas de uma forma assim, que você fica escrevendo assim, faça o A, bota o S.. E Francisco, aos poucos ele foi desenvolvendo. Acho que, com o hábito das leituras, do senso do oral, da linguagem oral, deles terem que falar e tal. Ele foi se desenvolvendo aos poucos, ele aprendeu a fazer o nome dele, depois de várias vezes, né? Ele agora ele já faz o nome dele sozinho, os números, ele sente dificuldade em alguns, mas, quando a gente coloca no quadro, ele sabe escrever aquele número. Ele, assim, conseguiu ter mais um pouco de concentração, porque Francisco só tem quatro anos. Ele só tem quatro anos, ele é bem novinho. Então, assim, eu achei que Francisco, apesar dele não ter acompanhado a turminha, como ele tinha que acompanhar os outros coleguinhas, mas ele foi show. Porque ele se desenvolveu de acordo com a idade dele, com a maturidade dele, que a gente tem que respeitar isso na criança, a maturidade dele, a pluralidade, e ele se desenvolveu. Ele sabe recortar, o recorte dele, como eu te mostrei, naquele dia, tá magnífico, né?

(Fragmento da entrevista realizada no final do ano- professora 4)

As atividades de exploração de letras se resumiam à exploração dos diferentes tipos de letras, iniciando-se pela letra de imprensa maiúscula e a letra cursiva minúscula. No segundo semestre, a professora passou a apresentar também uma preocupação em trabalhar a letra cursiva maiúscula. Nesse sentido, fica claro que o foco central estava em explorar o traçado das letras, as propostas centravam-se nas questões gráficas. Dessa maneira, algumas atividades sugeridas vinham com letras pontilhadas, para os alunos cobrirem com o lápis ou com outros materiais (feijão, milho, areia...). No fragmento das mini-entrevistas abaixo, constatamos a preocupação da professora com esse tipo de atividade:

Eu estou bastante preocupada, porque os alunos, no outro sistema, nessa época do ano, já tinham visto todas as letras do alfabeto, na forma cursiva e maiúscula. Nesse sistema, a gente ainda não apresentou essas letras para eles. A coordenadora já até escreveu no meu caderno que está preocupada com isso (mini-entrevista, 15/09/2010).

Eu estava muito insegura, porque achava que eles não estavam aprendendo, um sistema novo, totalmente diferente do que a gente estava acostumado a fazer, mas agora eu estou vendo que os alunos avançaram, eles se desenvolveram muito, estão prontos para a alfabetização. Só algumas crianças, como o Francisco, precisam se desenvolver mais. Eu naquele dia estava apreensiva, porque ainda não tinha visto a letra de imprensa maiúscula, mas agora eu já vi que dá. Eles estão conseguindo fazer, vou começar a trabalhar a

maiúscula. O livro deles acabou. Aí estou fazendo atividades no caderno, mas , na próxima semana vou fazer com ficha (mini-entrevista, 29/09/2010).

Como o livro não tem o alfabeto maiúsculo cursivo, aí a gente faz atividades para completar. Eu não quero que eles se alfabetizem este ano, é mais para conhecer o nome, as letras e os números. A alfabetização é no 1º ano. A gente trabalha com o tradicional e com o construtivista ao mesmo tempo. Trabalho a ordem alfabética, mas não gosto de trabalhar só a sequência não, para eles não decorarem. Mostro também as letras sorteadas, para eles saberem que letras estão identificando. Eles já sabem algumas representações, já sabem que o B, é de Beatriz. Eles querem ir logo escrevendo o traçado da letra. Como, no próximo ano, eles vão ter que tirar do quadro, aí a gente já está fazendo esse tipo de atividade para que eles não sintam dificuldades no próximo ano (mini-entrevista, 11/11/2010).

Outras atividades envolvendo a exploração de letras que foram sugeridas ao longo do ano foram de identificação de letras iguais em palavras e de identificação da letra inicial.

Além disso, apesar de o livro não explorar as junções silábicas, partindo-se das correspondências som-grafia, supostamente mais simples, para as supostamente mais complexas, a professora também adotou esse tipo de ordenação, como pode ser observado nas atividades abaixo:



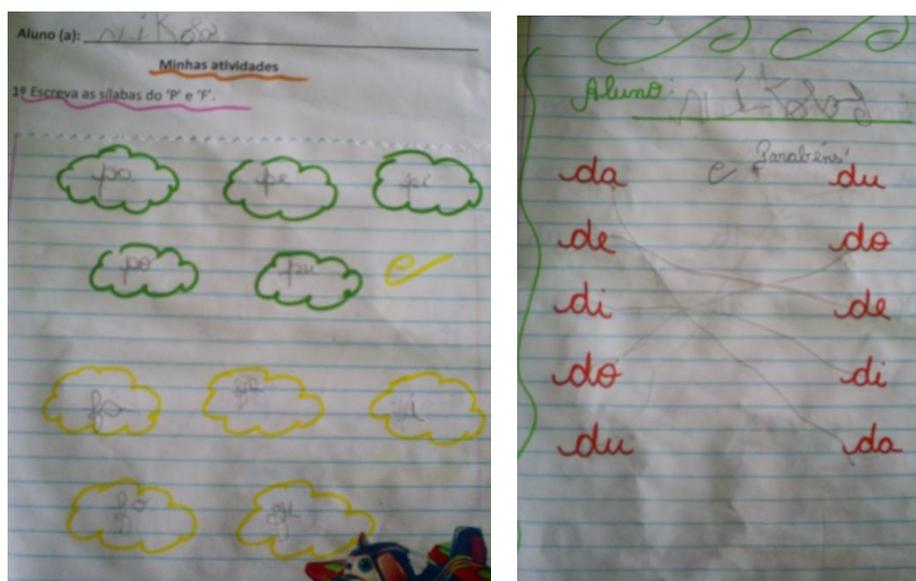


Fig. 53, 54, 55 e 56- Atividades propostas no caderno dos alunos.

A partir do que foi explicitado, identificamos que o trabalho envolvendo a exploração de letras e sílabas era essencialmente gráfico e mecânico. Os alunos não eram incentivados a refletir sobre os segmentos sonoros que compõem as palavras, as atividades de análise fonológica não apareceram na prática da professora. No fragmento da entrevista abaixo, fica claro que ela não tinha como objetivo realizar atividades que permitissem aos alunos desenvolverem a consciência sobre os sons que compõem a palavra.

E: Você promoveu algum tipo de atividade que levou o aluno a pensar sobre partes da palavra, fazer relação letra-som?

P: Sim. Som também. Vimos, também, som das palavras pra eles identificarem o som, a pronúncia do som e também o som das palavras com certos animais. Nós fizemos também.

E: Como assim?

P: É... pato. Aí, tinha o pato, pra eles fazerem o som do pato...

E: Ah! O som qua-qua.

P: Qua-qua. Aí, vamos procurar a palavra pato. Aí, tinha um patinho, tinha a palavra, o som eles diziam, pra eles identificarem a palavrinha e o som, pra gente ver como ia escrever. Nós não trabalhamos quantidade de sílabas, nós não trabalhamos muito. Quantidade de sílabas, não. Mas assim... que tinha uma mesma. É. Pronto, pato. Aí, a gente ia procurando palavras que começassem com "pa". Panela, aí, a gente ia vendo algumas. Às vezes... só não atividades escritas, mas só oralmente. Que não deixa de ser uma atividade, né? Porque eles vão assimilando assim, o som e a letra... o som, o desenho e a letra. Tem aquela sequência, né? Eu tenho o desenho, do desenho eu tenho o som e do som eu vou chegar até a escrita da letra, num é? Eu desenho um pato, aí, eles identificam os desenhos, já ligo o desenho do pato, aí, já vem o som. Qual é o som? Qual é a letra que eu vou escrever?

(Fragmento da entrevista realizada no final do ano- professora 4).

A concepção associacionista de aprendizagem do SEA fica evidente naquele jogo de “ligar” palavras ou figuras a letras.

Em algumas aulas, também observamos a leitura e a escrita de palavras pela professora. Esse tipo de atividade aconteceu coletivamente, quando a docente apresentava uma determinada letra, escrevia, algumas vezes, palavras que começavam com aquela letra e depois lia juntamente com os alunos. Em outros momentos, apenas lia as palavras com as crianças.

A cópia ou escrita do nome próprio foi observada em todas as atividades propostas em sala. Para isso, era entregue a ficha com o nome escrito em letra cursiva, a fim de que os alunos copiassem na atividade. Quando alguns alunos haviam memorizado o nome, a ficha não era mais entregue. No entanto, os alunos, ao longo das observações, não foram convidados a refletir sobre a escrita do nome próprio. Do ponto de vista da condução externa era uma atividade meramente gráfica. Qualquer reflexão sobre propriedades do SEA teria que ser realizada, de forma solitária, pelo aprendiz.

Também registramos atividades de *cópia de frase*. A professora explicou que iria começar a fazer algumas atividades de cópia, a fim de preparar os alunos para a alfabetização.

Nesse sistema, o problema é que não posso parar pra fazer outra atividade. Porque tudo é agendado, no outro é mais livre, aí as crianças se tornam adultos mais cedo, mas também é bom, porque eles aprendem a se comportar desde cedo. Eu só posso fazer leitura, às vezes. Quando sobra um tempinho, é que consigo fazer outra coisa. Se ficar só no lúdico, só brincando, as crianças aprendem muito mais devagar, mas é lógico que a gente tem que esperar o tempo da criança (mini-entrevista- professora 4).

A gente faz essa atividade (cópia de frases) para os alunos trabalharem a coordenação motora. Também tem o recorte. Eu fazia esse tipo de atividade no ano passado, mas era xerox e não tinha uma aula para isso. Era tudo junto. Agora tem o livro e fica tudo no livro só! Eu gosto! Alguns alunos já melhoraram muito na coordenação motora. (mini-entrevista- professora 4).

Também identificamos que a professora utilizava algumas operações ou “esquemas” (c.f. GOUGOIX, 2002), para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética, ao longo das 15 observações:

- Segurava na mão dos alunos para ajudá-los a fazer o traçado das letras;
- colocava a letra trabalhada pontilhada no caderno para que os alunos a cobrissem;
- Fazia a atividade do livro ou do caderno coletivamente e depois solicitava que os alunos a realizassem individualmente;
- Passava individualmente nas bancas das crianças para verificar se elas estavam realizando a atividade corretamente;
- Escrevia no quadro todas as letras e palavras que seriam escritas pelas crianças.

Analisaremos, em seguida, as atividades envolvendo a leitura de textos.

4.3.8- Atividades envolvendo a leitura de textos – professora 4

No quadro 14 abaixo, foram categorizadas as atividades envolvendo o ensino da leitura na turma 4

Quadro 14 - Ocorrência das atividades de leitura de texto – Professora 4

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1 1	1 2	1 3	1 4	1 5
1. Leitura de texto pela mestra				X				X		X					
2. Leitura de texto pelo aluno															
3. Leitura de texto coletiva (condução da mestra)															
4. Leitura de texto coletiva (sem condução da mestra)															
5. Leitura silenciosa															
6. Leitura Livre															

A professora 4 não priorizou o ensino da leitura nas aulas observadas. Dos quinze dias observados, apenas nas aulas 4, 8 e 9 a docente leu para as crianças, respectivamente, a primeira estrofe do poema *Dia das mães, quadrinhas e “A casa” de Vinícius de Moraes*. Nessa aula, ela aproveitou para trabalhar a escrita da palavra casa juntamente com as crianças. É importante destacar que esses textos estavam propostos no livro didático dos alunos. Para

esse tipo de atividade, a professora lia um verso e os alunos repetiam, mas não havia qualquer acompanhamento do texto pelas crianças. No fragmento da entrevista abaixo, a docente aborda o trabalho envolvendo o ensino da leitura.

E: Qual era o objetivo dessa atividade de leitura?

P: Despertar o hábito desde pequenininho pra o ouvir, gostar de ler, de apreciar a leitura, num é? Porque a gente vai ouvindo e vai... como é gostoso a gente ouvir história, num é?

E: É.

P: Como é bom a gente saber ler. Como é bom a gente...abrir o livrinho, abrir, identificar as letras, e começar a ler histórias e imaginar aquelas histórias. Eu tive uma experiência por conta de minha filha, desde pequena ela só dorme... que não tem nada a ver aqui, mas ela só dorme ouvindo história.

(fragmento da entrevista, professora 4).

Notamos que a professora tinha consciência sobre a importância da leitura na sala de aula, mas parecia restringir as contribuições da leitura ao âmbito motivacional. Mesmo assim, ao longo do ano, só em raríssimas ocasiões a mestra realizou esse tipo de atividade em sala. No fragmento da entrevista apresentado abaixo, a professora apontava por que fez tão pouco esse tipo de atividade em sala de aula.

P: No sistema COC do livro de linguagem oral, as poesias que a gente lia, que às vezes, eu lia na sala, por não dá pra ir pra sala da Lolita, mas aí, em agosto, eu botei na cabeça: não tem que botar uma aula pra ir pra sala da Lolita e a outra, eu fico na sala.. É... a criança, ela, ela tanto memoriza como ela aprende.

E: Isso você não fazia antes? (referindo-me ao ano anterior).

P: Não. Eu fazia a leitura, mas do livro de historinhas infantis, eu lia sempre na minha sala de aula. Sempre teve a leitura de histórias infantis ou contos. Depois a gente vinha pra o pátio, mas... assim, não era aquela coisa que tinha assim, Chapeuzinho, de fada, as asinhas, é... vários utensílios que têm lá, né? (referiu-se à sala de linguagem). Que possibilite que eles possam pegar, tem os fantoches, tem as almofadas, tem as roupas, que às vezes, elas pedem. Tem as vestimentas, então, a gente veste. E essa semana eu achei engraçado, achei até interessante, toda vez eu digo a eles: vamos (sic) pra sala da Lolita!

(Fragmento da entrevista, professora 4).

Nesse fragmento da entrevista, evidenciamos que as instituições de ensino, ao adotar um determinado “sistema”, com materiais didáticos prontos para o professor, salas de recursos didáticos, lousa digital, muitas vezes, retiram toda a autonomia do docente e negam os saberes que estes construíram ao longo de uma história de vida. O docente deixa de agir da

maneira que acha correta para adequar-se a algo que é imposto e que prega o *milagre* dentro das salas de aula. Além disso, dispor de salas equipadas com vestimentas, fantoches, materiais diversos não garante que a escola realize um trabalho lúdico envolvendo o ensino da linguagem escrita. O ensino observado continuava extremamente baseado em uma concepção associacionista de aprendizagem.

4.3.9 Atividades de Produção Escrita nas Quatro Turmas

Ao longo das observações, não identificamos atividades de produção de textos escritos nas práticas das professoras, apesar de algumas delas apontarem a importância do ensino da produção de textos, ou explicitarem que não realizaram esse tipo de atividade ao longo do ano, porque os alunos ainda não dominavam o sistema de escrita, ou seja, não sabiam ler e escrever, como podemos observar nos fragmentos das entrevistas realizadas com as quatro professoras observadas.

E: Como você conciliou o trabalho de escrita alfabética com o trabalho de leitura e produção de texto? Houve produção de texto? Você produziram?

P: Texto assim, coletivo que a gente faz, né? A gente faz a leitura do texto... Geralmente assim, quando eu faço... a produção vem de algum texto que já foi lido, num é? A produção de texto... eu já trabalhei assim, cartinha, é... trabalhei carta, li uma carta pra eles. Que alguém mandou de algum... e depois a gente vai mandar uma cartinha pra alguém de casa, ou do colégio e aí, eles levavam pra casa, a carta do jeito que eles soubessem, né? É... trabalhei assim, a leitura da história depois dessa leitura, aí, fui pra artes, voltei pra linguagem, vários dias, a mesma história, dramatização a história e depois o texto coletivo dessa história, aí, eles fizeram, eu fui escrevendo e eles foram dizendo qual era a sequência da história. Várias vezes, eu gosto de trabalhar com eles, assim, eles falando como é o texto. Mas aí, eles conhecem o texto antes. E alguma historinha que a gente conhece.

(...)

E: E produção de texto, os textos que vocês produziram em sala, os gêneros, foi... quais foram?

P: Que eu produzi com eles?

E: Hanran. Coletivamente.

P: Foi... assim, texto de... foi no de poesia não né? Foi texto... geralmente é narrativa, né? Historinha...

E: Era reescrita da história que você contava, geralmente?

P: É. Geralmente é isso.

E: Aí, depois eles copiavam é?

P: A cartinha também. A cartinha eles fizeram.

E: Aí, depois eles copiaram no caderno? Pra...

P: Reescrita. Geralmente eu botava num muralzinho e eles, às vezes, desenhavam no caderno sobre aquela história.

E: Ah!

(...)

E: Então, foi a carta e os textos narrativos?

P: É. Foi mais texto de... foi historinha, né? Que eu contava e eles... né?

(Fragmento da entrevista, professora 1).

E: E você conseguiu conciliar o trabalho de escrita com o trabalho de leitura e produção de texto?

P: No caso de infantil três, a gente consegue, né? Porque tudo é muito paralelo, né? A gente trabalha um texto recitando, trabalha um texto escrevendo, trabalha um texto procurando as palavras no texto, destacando, né?

E: Mas teve alguma atividade de produção de texto?

P: História coletiva.

E: Hanran.

P: Fiz.

E: Quais foram?

P: Fiz duas. Uma no projeto “céu”, que eles colocaram o nome “A natureza”. Se você quiser, eu tenho lá no caderno...

E: Ah eu quero.

P: E a outra foi sobre o Brasil também, foi bem legal. Só essas duas. No último projeto, eu num fiz nada não. Ah, no último projeto, teve o momento de curiosidades, foi massa também, né? Que eles tinham que falar coisas curiosas sobre os insetos. Aí, foi bem legal, também. Que aí, acho que tu chegou a ver também esse trabalho, que eles falaram, eu escrevia pra alguns...

E: Vi. Vi.

P: Eles tiraram a cópia, depois fizeram o desenho, aí, foi a produção de texto deles.

E: É... você falou que desenvolveu atividades de produção de textos que foram aquelas duas, né? Aí, quais eram seus objetivos nessas atividades? E quais gêneros foram trabalhados? Um foi poesia...

P: Produção de texto assim, coletivo, foi do “Céu”, né? A, a, uma grande forma de produção de texto, pra mim fortíssima é... o interessante é você poder criar algo escrito, a partir do que as crianças tão falando, a partir da continuidade de ideias, né? Que não é fácil, uma coisa é você pensar sobre a história. Era uma vez... Chapeuzinho vermelho que encontrou o lobo. Outra coisa é você dar continuidade ao pensamento de alguém, né? Acho que isso também é importante. Começar algo, também as histórias que a gente criou não tinha nada a ver com a alguma história já criada, foram coisas criadas da cabecinha deles. Das situações de projeto, né? E aí, eu acho que o legal é essa coisa de você poder criar um texto, e dar continuidade às ideias do grupo, né? Não é a minha ideia, não é a sua ideia, mas é a nossa ideia. Nesse momento.

E: E quais gêneros vocês trabalharam?

P: Nesse caso, foi história infantil, mesmo, não teve um gênero específico não. Foi mais a história pela história mesmo. Era uma vez... eles começavam, mas não era um conto de fada. Geralmente eles começam muito com: era uma vez a natureza, né? A primeira foi a natureza. A segunda foi alguma coisa do Brasil.

(Fragmento da entrevista realizada no final do ano letivo, professora 3).

E: Hunrun. Você realizou alguma atividade envolvendo a produção de texto? Você falou que fez algumas atividades de produção de texto, não foi? Que foi o reconto de algumas histórias.

P: De algumas histórias.

E: Aí, quais eram seus objetivos com essas atividades? E... além de reconto, você trabalhou com outro gênero?

P: Trabalhei com algumas músicas... Queria observar se os alunos tinham compreendido o texto.

E: E de produção de texto?

P: De produção de texto? Não.

E: Não, né? Por quê?

P: Por que os meninos ainda não sabiam ler, nem escrever. Então, não é possível trabalhar com produção de texto, é muito difícil.

(Fragmento da entrevista, professora 2).

E: Como você conciliou o... o ensino da escrita com o trabalho da leitura e produção de texto? A produção você fez algum trabalho?

P: Não. Produção de texto a gente num... até porque eles não conseguem, não sabem ainda escrever, né? Já no finalzinho do ano, é que eles vão já acertando mais pra escrita, mas pra formar uma produção de textos, eles ainda não têm condições de formar.

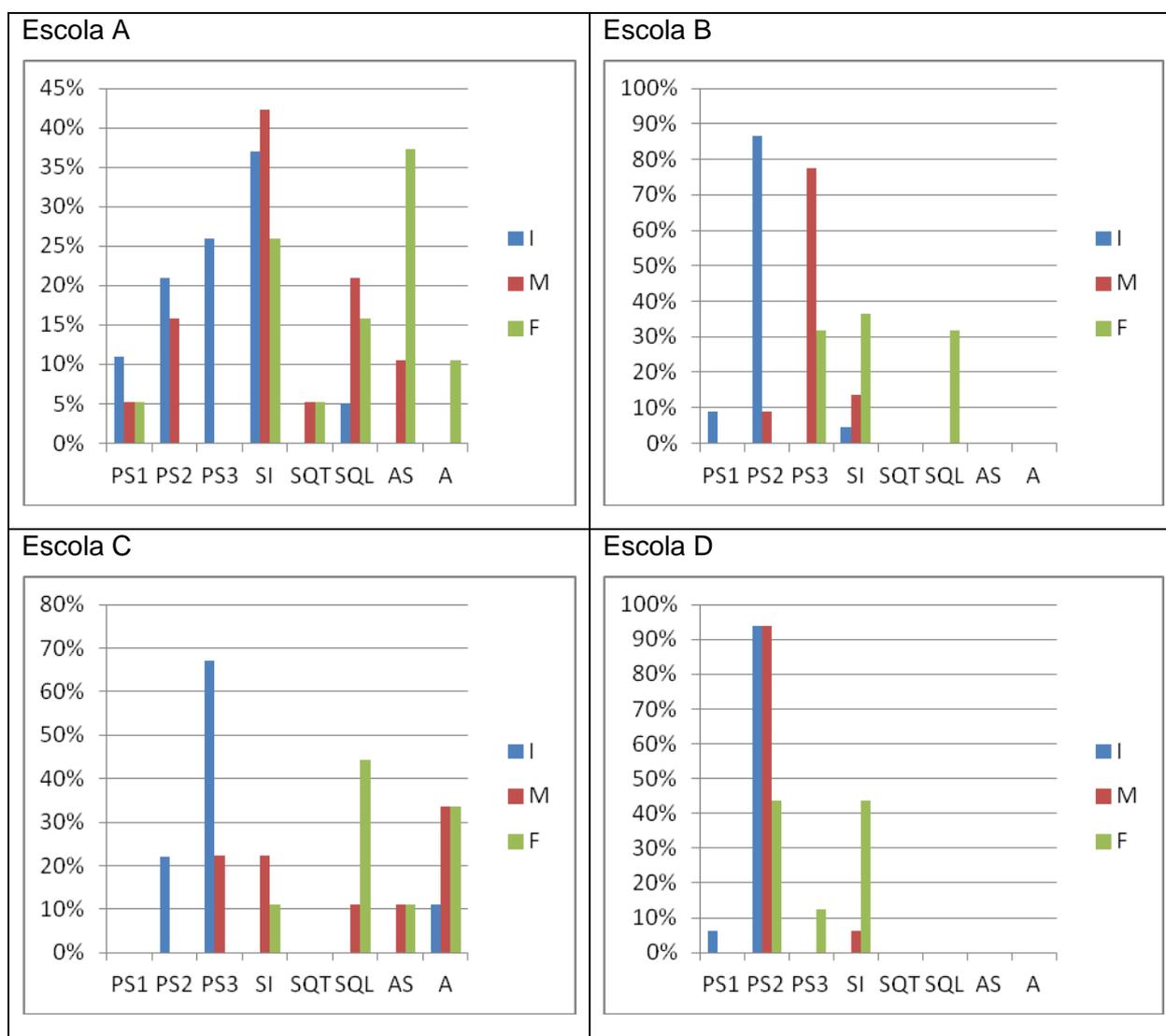
(Fragmento da entrevista, professora 4).

É importante destacar que as atividades envolvendo a produção de texto assumiu um lugar secundário na prática das professoras, apesar de elas reconhecerem a importância do ensino desse eixo. Esse dado pode estar relacionado ao fato de muitos professores terem dificuldades de compreender que crianças que não dominam o sistema de escrita, já são capazes de se comunicarem utilizando a escrita. Nessas situações, o professor ou um colega mais experiente pode ser o escriba dos textos produzidos (c.f. GIRÃO e BRANDÃO, 2010).

4.3.10 Algumas considerações a título de síntese: o que as professoras faziam e as possíveis relações com o que os alunos aprenderam.

Ao analisarmos o desempenho dos aprendizes a partir do efeito das diferentes práticas pedagógicas, os dados revelaram que as crianças das quatro turmas avançaram em suas hipóteses de escrita, ao longo do ano. Não houve nenhuma regressão, o que demonstra que as táticas que as professoras utilizaram fizeram com que os alunos progredissem nos níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1979), como pode ser ilustrado nos gráficos abaixo:

Gráfico 1, 2, 3 e 4- Hipóteses de Escrita Apresentadas pelos Alunos ao Longo do Ano Letivo



No entanto, as turmas em que houve um melhor desempenho dos alunos, nas escolas A e C, foram aquelas que priorizaram o ensino da língua

numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento. Os alunos eram expostos a práticas de exploração de textos que as crianças sabiam de cor (poemas, trava-línguas, cantigas, quadrinhas) e realizavam atividades de reflexão sobre as partes que compõem a palavra e sua escrita. Nessas turmas, os avanços do início para o meio do ano foram bastante significativos, pois boa parte dos alunos passaram a estabelecer relação entre escrita e pauta sonora, bem como algumas crianças já estabeleciam algumas correspondências grafofônicas com valor sonoro convencional nesse período.

Apenas uma criança da turma A permaneceu na hipótese pré-silábica, no final do ano. Além disso, nenhuma criança da turma C apresentou essa hipótese. Todos os aprendizes das duas escolas estavam no período denominado por Ferreiro (1982) de fonetização da escrita. Eles já compreendiam o que a escrita nota, agora estavam tentando compreender como a escrita cria essas notações e apresentaram uma grande evolução conceitual em relação aos conhecimentos sobre o SEA.

Ao comparar o processo de evolução das duas escolas, Escola A e C, podemos observar que não houve grande diferença nos desempenhos das crianças, pois o perfil de entrada dos alunos foi diferente. Na turma A, 09 crianças (47%), no final do ano, já percebiam que a palavra é composta por unidades menores, os fonemas, e 04 crianças (44,6%) da turma C faziam esse tipo de relação, apresentavam uma hipótese silábico-alfabética, ou alfabética de escrita. Do mesmo modo, 09 alunos (47%) da turma A finalizaram o ano já estabelecendo relação entre escrita e pauta sonora, e 05 alunos (55,4%) da turma C finalizaram o ano com esse tipo de reflexão, ou seja, finalizaram o ano apresentando hipóteses silábica inicial, silábica de quantidade, ou silábica de qualidade.

As outras duas turmas que tiveram um ensino mais convencional do sistema de escrita alfabética avançaram pouco nos seus conhecimentos sobre o sistema de escrita. A turma D, que apresentou um ensino mais conservador, boa parte das crianças permaneceram no nível pré-silábico no final do ano, mais de 50% e 07 crianças (43,75%), apresentaram uma hipótese silábica inicial, no final do ano. Na escola B, que também apresentava um ensino conservador, mas realizava um trabalho envolvendo a análise de textos curtos,

principalmente para a identificação das letras do alfabeto, 50% dos alunos finalizaram o ano apresentando uma hipótese pré-silábica de escrita, mas a outra metade dos alunos já havia compreendido o que a escrita nota, a pauta sonora e estabeleciam correspondência com valor sonoro convencional. Nesse sentido, 08 crianças (36,4%) apresentaram, no final do ano, uma hipótese silábica inicial e 07 crianças (31,8%) apresentaram uma hipótese silábica de qualidade.

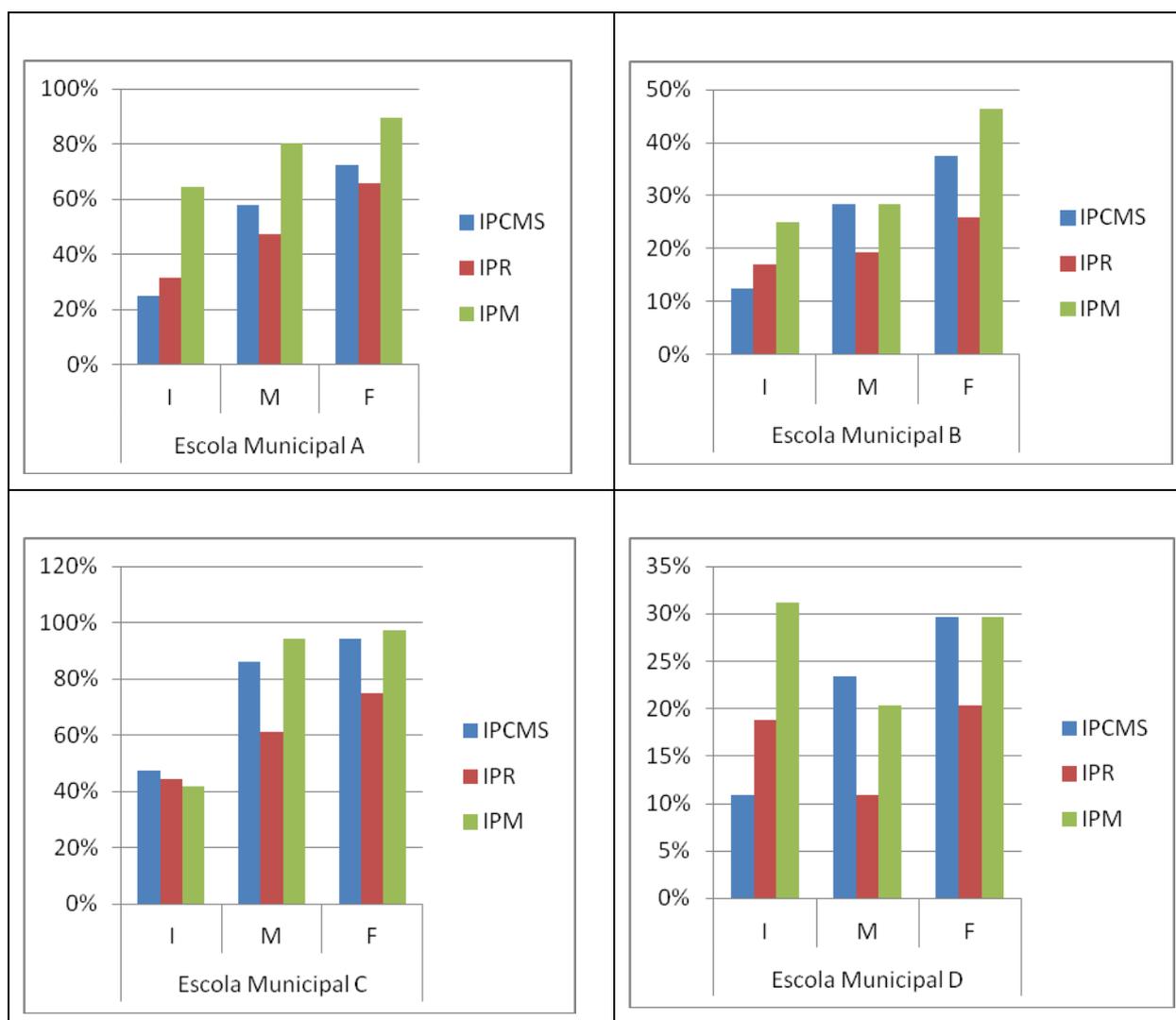
Também, ao analisar as hipóteses de escrita dos alunos, identificamos que eles transitavam entre algumas hipóteses conhecidas na literatura. Sendo assim, em uma coleta, uma mesma criança notava utilizando-se de diferentes concepções sobre a escrita, o que, mais uma vez, ratifica os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), de que a apropriação do SEA se dá no processo de construção da escrita, no qual o aluno precisa compreender o que a escrita nota e como nota (cf. MORAIS, 2006).

Os dados do nosso estudo sugerem que, possivelmente, as práticas desenvolvidas nas escolas estariam estreitamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, independente do grupo sociocultural de origem.

Quanto aos conhecimentos dos alunos sobre as convenções do SEA, é importante destacar que a maioria das crianças, de todas as escolas, iniciou o ano demonstrando compreender que se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, separavam as palavras no espaço destinado a sua escrita e escreviam palavras fazendo uso só de letras. Tinham domínio das convenções básicas relativas ao SEA, mas muito ainda precisava ser construído. Segundo Morais (2005a), é importante que a criança participe desde a Educação Infantil de situações de reflexão sobre as propriedades e as convenções do SEA.

Quanto aos conhecimentos metafonológicos apresentados pelos alunos ao longo do ano, nosso estudo identificou a influência das práticas das professoras sobre o desenvolvimento dessas habilidades. As turmas que mais avançaram ao longo do ano foram aquelas em que havia um ensino sistemático envolvendo a reflexão sobre a notação escrita e sobre a linguagem que se usa para escrever. Como pode ser observado nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 2 - Desempenho dos Alunos nas Atividades envolvendo Consciência Fonológica – ao longo do ano letivo



Na turma A e C, da escola pública e particular, a realização de várias atividades de análise fonológica propostas pelas professoras ao longo do ano, refletiu consideravelmente na progressão dos conhecimentos revelados pelos alunos nas diferentes tarefas metafonológicas. As mestras realizavam, de forma sistemática, atividades envolvendo a leitura e exploração de textos que as crianças sabem de cor, a fim de explorar o extrato sonoro da língua. Dessa maneira, realizava atividades de identificação de palavras que começam com o mesmo som (sílabas); identificação de palavras que rimam; contagem de sílabas de palavras e comparação de palavras quanto ao tamanho, dentre outras atividades envolvendo a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. A professora A também acrescentava, em sua rotina, vários momentos, para

proposição de jogos de análise fonológica, o que provavelmente se refletiu na progressão dos conhecimentos dos alunos. Bezerra (2008) revelou um grande progresso das crianças em seu estudo, no que concerne aos avanços em relação ao nível de escrita e às habilidades fonológicas mobilizadas pelos jogos de análise fonológica.

Os dados do nosso estudo revelam que esse tipo de práticas, vivenciadas por ambas as professoras parece refletir diretamente na facilidade que as crianças encontraram no momento de realização das tarefas, assim como em outros estudos, como o de Goigoux et al. (2002).

É importante destacar que as duas professoras realizavam um trabalho envolvendo o ensino da notação escrita pautado na exploração de textos poéticos da tradição oral de forma lúdica, principalmente a professora da escola A. As crianças, antes de pensar sobre a escrita das palavras, tinham brincado livremente com os textos trabalhados no pátio da escola, dentro da sala de aula, nas festividades da escola. Eram textos que faziam parte do dia a dia dessas crianças.

Dessa maneira, constatamos a influência da prática pedagógica das professoras sobre o desenvolvimento das habilidades metafonológicas reveladas pelos alunos ao longo do ano, corroborando com outros estudos Morais e Silva (2010), Aquino (2007), Freitas (2003).

Na tarefa de identificação de palavras que começam com o mesmo som e que rimam, evidenciamos que as crianças da escola A, B e D iniciaram o ano com um baixo índice de consciência fonológica relacionado a essas habilidades. Nessas tarefas, os alunos da escola C obtiveram a maior média de acertos, mas não alcançaram 50%. Esse fator pode estar relacionado ao nível de escrita dos alunos dessa turma no início do ano e as práticas pedagógicas vivenciadas por essas crianças no ano anterior.

Já com relação à tarefa de identificação de palavras maiores, evidenciamos que, no início do ano, havia um maior quantitativo de acertos na turma A (64,4%), boa parte dos alunos na primeira sondagem já pareciam ter superado o realismo nominal (CARRAHER e REGO, 1981), não estavam pensando nas características funcionais ou físicas dos objetos, já eram capazes de pensar nas partes sonoras das palavras. Isso, talvez, esteja relacionado ao fato de a maioria dos alunos da turma terem tido uma

experiência escolar envolvendo o trabalho de análise fonológica com seus nomes no ano anterior. Nesse mesmo período, os alunos da escola privada C, obtiveram 41,6% de acertos. Já as crianças que frequentavam a escola pública de Garanhuns apresentaram o menor índice de acertos

Corroborando as evidências de Moraes (2004, 2010); Leite (2006, 2011) e Pessoa (2007), vimos que as crianças das escolas A, B e C obtiveram um maior índice de acertos em identificar qual palavra é maior (64,4%, 25%, 31,25%), em detrimento das atividades de identificação de palavras que rimam e identificação de palavras que começam com o mesmo som.

Também indicamos que a tarefa que apresentou menor dificuldade para os alunos, no final do ano, continuou sendo a de identificação de palavras maiores. Apesar disso, as turmas B e D apresentaram ainda muitas dificuldades em responder essa tarefa (46,5% de acertos na escola B e 43,3% de acertos escola D). Do mesmo modo, para a atividade de identificação de palavras que rimam, o quantitativo de acertos não chegou a 30% em ambas as escolas. Na tarefa de identificação de palavras que começam com a mesma sílaba, a turma B apresentou um percentual um pouco maior, mas inexpressivo, diante das outras turmas, talvez pelo fato de a mestra realizar, ainda, algumas atividades de produção de palavras iniciadas com a mesma sílaba.

Mais uma vez, os dados apontam que os avanços relacionados à aprendizagem dos alunos não envolveriam apenas questões sobre as realidades de sistemas públicos ou privados de ensino, nem ligados ao nível sociocultural das crianças, mas pareciam estar estreitamente ligadas às práticas vivenciadas pelas crianças na escola.

Quanto às justificativas apresentadas para as tarefas metafonológicas, evidenciamos, ainda, que, ao longo do ano, com o avanço dos níveis de escrita, as verbalizações das justificativas, principalmente nas escolas A e C, passaram a apresentar reflexões metafonológicas, ou seja, os alunos além de apresentar acertos nas tarefas, justificavam suas respostas recorrendo às unidades que compõem as palavras. Isso também foi evidenciado nos estudos de Moraes (2004) e Leite (2006 e 2011).

Outro dado que merece ser enfatizado é o de que os alunos, em hipóteses mais avançadas, tinham mais facilidade em apresentar justificativas,

do que os alunos em hipóteses pré-silábicas. Isso também foi evidenciado nos estudos de Moraes (2004) e Leite (2006 e 2011).

Mais uma vez, os dados sugerem que, possivelmente, as práticas desenvolvidas nas escolas estariam estreitamente relacionadas com a aprendizagem dos alunos, independente do grupo sócio cultural de origem.

Os nossos dados revelam que é nítida a relação entre o tipo de ensino praticado e o aprendizado dos educandos, também identificado por LIMA (2010). Nas turmas em que houve um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, a partir da exploração de palavras e da reflexão sobre as unidades menores, articuladas as práticas de letramento, os percentuais de alunos que finalizaram o último ano da educação infantil tendo compreendido que a escrita nota a pauta sonora das palavras que falamos e já tendo ou construído ou iniciado o processo de construção para busca da compreensão de como a escrita cria as notações (c.f. FERREIRO E TEBEROSKY, 1979) foi bastante significativo.

Nossos resultados indicaram também a importância de analisarmos criticamente os programas de alfabetização propostos para a Educação Infantil e para o início do Ensino Fundamental que procuram vender fórmulas, métodos miraculosos para alfabetizar as crianças e que, muitas vezes, engessam a prática do professor. Estes ficam perdidos entre os saberes da prática já construídos sobre o que deve ser ensinado e o que é imposto por esses materiais comercializados em muitas escolas privadas.

Assim como Brandão e Leal (2010), acreditamos que não podemos transferir para a Educação Infantil práticas tradicionais de alfabetização que adotam um modelo engessado de ensino, no qual veem a aprendizagem distanciada de práticas lúdicas e prazerosas. Defendemos a necessidade de as crianças, desde pequenas, envolverem-se em diferentes tipos linguagens, mas não podemos negar às crianças o ensino da linguagem escrita, envolvido em práticas de letramento, pois, desde cedo, já demonstram interesse em compreender como funciona o nosso sistema de escrita.

Os dados também revelaram que as professoras das escolas públicas analisadas não tinham clareza de quais conhecimentos mínimos eram necessários a serem alcançados pelos alunos no final de cada ano da Educação Infantil. As mestras estabeleciam a partir dos conhecimentos

construídos com os seus pares e das experiências vividas como docentes, qual o perfil de saída de cada ano da educação infantil. Como já abordado anteriormente, no Brasil, os documentos oficiais que abordam o currículo da educação infantil não apresenta objetivos detalhados do que deve ser ensinado naquele nível sobre a notação escrita. Ao contrário de outros países, como na França, percebemos que a proposta curricular apresenta experiências detalhadas do que deve ser ensinado na educação infantil, na área de língua materna. Também sugere atividades que podem ser desenvolvidas ao longo daquela etapa, formas de acompanhamento dos alunos e, no final de cada área, é sugerido um quadro com os conhecimentos que precisam ser garantidos até ali.. Esse tipo de proposta de trabalho sistemático reflete diretamente a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, precisamos repensar os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos nos dois últimos anos da educação infantil, no que concerne ao funcionamento do SEA, e às práticas que são adotadas nesse nível de ensino.

Corroboramos com Moss (2011) Neves, Gouveia e Catanheira (2011), sobre a importância de repensarmos as práticas na educação infantil e de como deve ser a transição dessas crianças para o ensino fundamental. Não podemos negar que as práticas lúdicas, envolvendo o “aprender brincando”, são essenciais para os alunos que estão iniciando o processo de escolarização, bem como alguns recursos utilizados nas turmas de educação infantil são fundamentais de serem disponibilizados nos primeiros anos do ensino fundamental, a fim de que não haja uma ruptura e com isso uma falta de articulação entre esses dois níveis de ensino.

5. CAPÍTULO 5 Considerações Finais

Entrou por uma perna de pato,
Saiu por uma perna de pinto!
Rei, meu senhor, mandou dizer
Que contasse mais cinco.

Este estudo buscou investigar a prática de professoras da Educação Infantil (crianças de 5 anos), a fim de compreender as relações entre práticas de ensino e os conhecimentos infantis sobre a notação alfabética, em função de diferentes metodologias de ensino.

Diante disso, a escolha das turmas observadas foi baseada em alguns critérios:

- Duas escolas no município do Recife, que priorizassem o ensino da língua numa perspectiva de reflexão sobre a escrita alfabética e de ampliação do letramento, uma atendendo a um grupo sociocultural médio (escola particular) e outra atendendo a alunos de meio popular (escola pública);

- Duas escolas no município de Garanhuns, que priorizassem a leitura, produção de textos e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita de maneira convencional, sendo também uma particular e outra pública, que atendiam a grupos socioculturais equivalentes aos do Recife.

Durante o estudo, procuramos não julgar a prática das docentes, não dizer qual delas teria agido da melhor forma, ou qual teria proposto melhores atividades, ou utilizado uma melhor metodologia. Queríamos discutir diferentes práticas do ensino da notação escrita na educação infantil, a partir dos saberes construídos na ação docente, que, constantemente, são reelaborados pelos professores, a partir das diversas situações sociais (cf. TARDIF, 2002). Buscávamos colaborar para uma melhor compreensão das táticas utilizadas pelas mestras e suas contribuições para a aprendizagem das crianças da educação infantil.

Assim como Gougoix (2002), também identificamos que as professoras utilizavam algumas operações para fazer com que os alunos pensassem sobre o sistema de escrita alfabética e que o tipo das operações utilizadas podem influenciar na aprendizagem dos alunos.

Os dados revelaram que as turmas que mais avançaram foram aquelas em que as professoras realizaram um trabalho sistemático, envolvendo o ensino da notação escrita, a partir de diferentes atividades de reflexão sobre o SEA, de forma lúdica e articulado às práticas de letramento.

No entanto, observamos que, apesar de as professoras afirmarem ser o ensino da produção de textos importante, elas não consideravam esse eixo como foco da educação infantil, nas situações de ensino realizadas diariamente.

Ao longo deste estudo, também percebemos a necessidade de repensar e reinventar as metodologias para ensinar a escrita alfabética na educação infantil. Dessa maneira, defendemos que não podemos eliminar o ensino da escrita dentro das turmas de educação infantil, com o argumento de que as crianças dessa faixa etária devem viver em um ambiente lúdico, distantes de qualquer relação com o ensino da linguagem escrita. Estamos de acordo com Brandão e Leal (2010), Morais (2012), Ferreiro (1993) e por isso defendemos que as crianças da Educação Infantil, das redes públicas de ensino, de grupos socioculturais menos privilegiados também têm o direito de refletir sobre a notação escrita, de iniciar a compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, de começar a aprender o que a escrita nota e como a escrita cria notações. Nosso estudo revelou que, desde o final da educação infantil, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita funciona e podem ser ajudadas a desenvolver uma série de conhecimentos, tanto relativos aos aspectos conceituais quanto aos convencionais da escrita alfabética.

Com relação a propostas de atividades de consciência fonológica, nossos dados corroboram as evidências apontadas por outros estudos (MORAIS e LIMA, 1989; LEITE 2006, 2011), de que, mesmo as crianças com hipóteses de escrita iniciais, já são capazes de refletir sobre os sons que compõem a palavra, mas que essas habilidades vão sendo desenvolvidas no contato com o escrito. Também confirmamos que as justificativas vão se tornando mais elaboradas. Sendo assim, corroborando Morais (2004, 2012), acreditamos que as atividades de consciência fonológica auxiliam decisivamente no processo de reflexão sobre a notação escrita.

No que diz respeito à relação entre o tipo de ensino recebido e o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, identificamos que o que determinou o alto desempenho dos alunos nas diferentes tarefas propostas não foi o nível sociocultural, mas a forma de conduzir o ensino adotada pelas professoras. As turmas que realizaram um trabalho sistemático, envolvendo a reflexão sobre as unidades que compõem as palavras, a partir de jogos e de textos que exploram o extrato sonoro da língua, foram as que mais avançaram. Nosso estudo sugere que o desenvolvimento das habilidades fonológicas e de reflexão sobre as formas escritas das palavras, na educação infantil, permite que as crianças, desde cedo, avancem no processo de compreensão do SEA e deve urgentemente ser encarado como um dos eixos centrais de ensino da notação escrita nessa etapa da educação.

Quanto à tarefa de produção de letra e palavra que não existe, os dados revelaram que algumas crianças, em hipóteses iniciais de escrita, já indicavam ter consciência sobre restrições do sistema de escrita e procuravam diferenciar suas notações de outras formas gráficas, o que corrobora os dados revelados por Tolchinsky e Karmiloff-Smith (1993).

Esperamos que esse estudo tenha contribuído para se ter uma melhor compreensão das ações e do pensamento dos professores em sala e para examinar até que ponto estes influenciam na aprendizagem dos alunos. Além disso, também procuramos desmistificar os estudos que sugerem que a educação infantil deve ser um espaço de proposição de exercícios preparatórios para alfabetização, de treino de habilidades perceptuais e motoras, cuja prática recai sobre os antigos métodos de alfabetização que estão baseados na ideia de que basta à criança memorizar as relações grafofônicas para estar alfabetizada. Também colocamos em questão os estudos que defendem que não se deve falar em alfabetização, em ensino da notação escrita e da linguagem própria dos gêneros escritos na educação infantil. Concordamos com Brandão e Leal (2010) quando defendem que:

é possível ensinar a escrita na educação infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à apropriação do sistema alfabético de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância (p.21).

Por outro lado, julgamos que é imprescindível a ampliação de pesquisas que repensem as propostas curriculares para a educação infantil. Não podemos mais, especificamente, negar às crianças que estão nos dois últimos anos da educação infantil, principalmente no último ano, uma reflexão sistemática sobre o funcionamento do SEA, pois esses sujeitos já revelam, desde pequenos, interesses em aprender e descobrir como funciona o nosso sistema de escrita.

Também consideramos importante o desenvolvimento de estudos que analisem e repensem os materiais didáticos que estão sendo produzidos, distribuídos e comercializados para as turmas da educação infantil, que, muitas vezes, ainda estão baseados numa concepção de ensino que nega às crianças o acesso a usos e funções da escrita e a vivência de um ensino que promova a reflexão sobre a notação escrita.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E & SPINILLO, Alina. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Set-Dez. 1997, v.13, n.3, PP.329-338.
- ALBUQUERQUE, E. & MORAIS, A. Avaliação e Alfabetização. In: Marcuschi, B & Suassuana, L.(orgs). *Avaliação de língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 127-143.
- ALBUQUERQUE, E; FERREIRA, A; MORAIS, A.G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* ANPED, GT.10, 28º Reunião, Caxambú, MG. 2005. acessado em 01-04-2008, disponível na web: www.anped.org.br.
- ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AQUINO, S. *Comparando habilidades de leitura e escrita em crianças alfabetizadas com diferentes metodologias*. Dissertação de mestrado na área Didática de Conteúdos Específicos, Universidade Federal de Pernambuco. Centro Educação. Recife, 2007.
- ARAUJO, Maria Yvonne. *à Leitura*. Editora Virgília LTDA. Belo Horizonte, 1968.
- AZEVEDO, S.S. Conhecimentos fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização. Recife, 2011. Monografia (Especialização em alfabetização)- Universidade Federal de Pernambuco.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. cap. 8, p. 227-257.
- BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2009. P. 13-25.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; Produção e compreensão de histórias em crianças. Recife: 1994. Tese (Mestrado em Psicologia Cognitiva)- Universidade Federal de Pernambuco.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, 13-31.

_____. *Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização*. In: ALBUQUERQUE, E. et AL. *Leitura e Produção de Textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. *Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020*. Brasília: MEC/SEF, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Jogos de Alfabetização*. Brasília, 2010.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, Brasília: MEC/SEF, 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. 05 de outubro de 1988.

BEZERRA, V. S. S. B. *Jogos de análise fonológica: alguns percursos na interação de duplas de crianças*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BRYANT, P; BRADLEY. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CABRAL, C. S. P. *O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que os seus alunos aprendem?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CAMPOS, Maria. *Educação Infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de pesquisa*. nº 101, p.113-127, jul.1997.

CAMPOS, Maria. et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan/abr.2011.

CARDOSO- MARTINS, Cláudia. (org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARRAHER, T. e REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo-SP, Brasil, n.39, 1981. p.3-10.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise Enseignant entre savoirs pratiques et savoirs théoriques *Recherche et Formation pour les savoirs de la pratique. Un enjeu la recherche et la formation*, INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.

_____. *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. Conferência Proferida na Fundação Victor Civita (FVC), São Paulo, outubro de 2010.

CONFIAS; *CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CORRÊA, N.; SANTOS, A. Em busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, p. 4 – 7, 1986.

CRUVINEL, F. *A leitura como prática cultural e o processo de escolarização: as vozes das crianças*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2010.

DUKE, N. K. For the rich it's richer: print experiences and environments offered to children in very low-and very high-SES first-grade classrooms. *American Education Research Journal*, 37, 441-478, 2000.

FERREIRA, Andréa. Os saberes docentes e sua prática. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. O cotidiano da Escola como ambiente de "fabricação" de táticas. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo, Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.

FERREIRO, E. et al. Análisis de Las perturbaciones em el proceso de aprendizaje escolar de la escritura. México, Dirección General de Educación especial, fascículo 2, *Evolución de La escritura durante el primer año escolar*, 1982.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: siglo XXI, 1979.

FONTES, M. J. e CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2004, vol.17, n1:83-94, 2004.

FRANCO, M. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2º edição: Líber livro Editora, 2005.

FREITAS, Alexandre. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A questão da experiência na formação profissional de professores. In: *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Gabriela. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (org). *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GALVÃO, Andréa. & LEAL, Telma. Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores (as) In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIRÃO, F. *PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a mediação e os saberes docentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S.; PAUOR, J. Louis. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section martenelle. *Revue Repères*, n. 27, p.75-98. Paris: Laboratoire PAÉDI, IUFM d' Auvergne, 2003.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 138: 125-134, 2002.

GOUGH, P. B.; LARSON, K. A Estrutura da Consciência Fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). *Consciência Fonológica & Alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEVES, Vanessa; GÔUVEA, Marla; CASTANHEIRA, Maria; A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. p.7.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press/Brasford Books, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. *Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização - Consciência fonológica e Psicogênese da Escrita: um ponto de intercessão*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. *Alfabetização : evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua relação com concepção e práticas de professores*. Recife: 2011. Tese (doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.

LIMA, Amara. *Educação Infantil e Alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In.: VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV;. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, ícone, 1988.

MORAIS, A.G. **Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. *Consciência fonológica na educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética*. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, A.G. Consciência Fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*. Editora Dimensão, V.12, Julh./Ago. 2006, p. 59-67.

_____. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens poucos escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In: LEAL, T. & ALBUQUERQUE, E. (Orgs.) *Desafios da Educação*

de *Jovens e Adultos- construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

_____. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 35-48

_____. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Port. 1992.

MORAIS, A.G. & LIMA, N. C. *Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública*. Anais do Simpósio Latino Americano de Psicologia e Desenvolvimento. Recife, 1989. p.51-54.

MORAIS, Artur; LEITE, Tânia. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?. In: Moraes, Artur; Albuquerque, Eliana; Leal, Telma. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRIA, J.; BERTELSON, P. Does awareness of speeches a sequence of phonemes arises spontaneously? *Cognition*, Bruxelas, 7, 323-331.1979.

Moraes, José. *A arte de ler*. São Paulo: EDUSP, 1996.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 15-52.

MORTATTI, Maria.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, v.3, n.3, p.224-234, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 15-34.

PALINCSAR, A.S.; DUKE, N. The role of text and text-reader interactions in Young children's reading development and achievement. *The elementary school journal*, vol 105, 2: 183-197, 2004.

PESSOA, A. C. R. G. *Relações entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

POPOVIC, Ana Maria; MORAES, Genny, G. de Prontidão para a alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas. São Paulo: ArtMed, 1966.

PINTO, MÉRCIA; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

PURCELL-GATES, V; DUKE, N. K. Explicit explanation/teaching of informational text genres: a model for research. Paper presented at crossing Borders: connecting Science Foundation, Baltimore, 2001.

REGO, L. B. Descobrimo a língua escrita antes de ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1988. p. 105-134.

ROAZZI, A.; LEAL, T.F.; CARVALHO, M.R. A questão do método no ensino da leitura e da escrita. Teresina: APECH/UFPI, 1996.

SANTOS, C. & ALBUQUERQUE, E. Alfabetizar Letrando. In: SANTOS & MENDONÇA; *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHNEUWLY & DOLZ et al. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SCHON, D. *Educando o Profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004, nº25.

_____. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. , 5. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização* São Paulo: Cortez, 1995. p.7-8.

_____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988. p.9. Grifos da autora.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicação didática*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *The Cradle of Culture and what children know about writing and numbers before being taught*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

TOLCHINSKY, Liliana; KARMILOFF-SMITH, Annete. Las restricciones del conocimiento notaccional. *Infancia y Aprendizaje*. Fev./1993.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In VYGOTSKY, L. S. A. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa : Educa e autor, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

EXPECTATIVAS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

- 1- Como você avalia o ano de 2010? Relate os pontos positivos e negativos que você encontrou neste ano, até agora.
- 2- Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Quais alunos você considera que tiveram um bom rendimento e por que você acha que houve tal avanço? E a quem você atribui o baixo rendimento de outros alunos?
- 3- Quais metas você tem em relação à aprendizagem dos alunos? O que você quer que eles aprendam até o final do ano? Quais conhecimentos são importantes de serem mobilizados numa turma de educação infantil com crianças de 5 anos?
- 4- Quais atividades você considera essenciais numa turma de educação infantil de crianças dessa idade?
- 5- Como você avalia os alunos? Utiliza alguma anotação? Quando você acha necessário registrar e para quem você registra?
- 6- Quais são as suas expectativas em relação à entrada desses alunos no ensino fundamental?

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA/PLANEJAMENTO

- 7- Você seguiu uma rotina para planejar suas aulas? Como é organizada a sua rotina? O que você priorizou?
- 8- Como você planejou suas aulas? Semanalmente, mensalmente? Sozinha, com as colegas?
- 9- Como você elabora as atividades realizadas em sala?
- 10- Onde você pesquisa as atividades que utiliza? Qual sua principal fonte de pesquisa?
- 11- Quais as dificuldades que você encontrou no momento do planejamento?

ATIVIDADES COM A ESCRITA

- 12- Quais atividades envolvendo a escrita você realizou com mais frequência?

13- Você realizou alguma atividade diferente das que você vivenciou enquanto aluna? (Se sim) Quais? Como? e Por quê? (Se não) Por quê?

14- Como você conciliou o ensino da escrita alfabética com o trabalho de leitura e produção de texto?

15- Você promoveu algum tipo de atividade que levou o aluno a pensar sobre as partes da palavra, fazer relações letra e som? Como?

16- Você acredita que esse tipo de atividade ajuda os alunos a pensarem sobre a escrita?

GÊNEROS QUE CIRCULARAM NA SALA

17- Você acha importante o trabalho com textos nas turmas da educação infantil?

Caso, sim, 17b-Que gêneros você priorizou esse ano?

17-c Que atividades você desenvolveu utilizando o texto?

17d- Quais gêneros você levou com mais frequência para sala de aula? Por quê?

17e- Os pais contribuem para a proposição de alguns gêneros em sala? As crianças trazem textos de casa para serem lidos em sala? Como é a relação entre escola e família no trabalho com os textos?

17f- Quando você lia para as crianças? Quais os objetivos das atividades envolvendo a leitura? Como eram esses momentos?

17g- Você realizou atividades envolvendo produção de texto? (Se sim) Quais os objetivos das atividades envolvendo produção de texto? Quais gêneros foram trabalhado? Você encontrou alguma dificuldade? Quais? Como eram esses momentos? (se não) Por quê?

CONVERSA SOBRE ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA

18- Covo você pensou essa atividade? O que você queria que os alunos aprendessem com ela?

19- Como você pensou a organização da sala para proposição de algumas atividades?

20- Qual a importância da tarefa de casa? Por que você propunha?

21- Você trabalhou muito com a identificação de letras e sílabas, por que você realizou esse tipo de atividade?

22- Você também trabalhou com a leitura de textos ou em cartaz ou de livros, o que você queria que os alunos aprendessem com essas atividades? Qual o seu objetivo?

APÊNDICE B- PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

PROFESSORA 1- ESCOLA MUNICIPAL

Aula 4- 13/05/2010

Neste dia os alunos não fizeram a oração e nem cantaram no pátio da escola, pois estava chovendo, mas às 07h40min depois que os alunos estavam acomodados na sala de aula Marta cantou as músicas, como “BOM DIA” e entre outras e depois fez a oração.

Às 07h50min Marta começou a ler uma estória “RITA SAPECA NO MUNDO DA LUA de Peral-Shumurl. Antes disso, a professora falou o título do livro para a turma e mostrou a capa o material para os alunos. Logo depois, que Marta leu o título da estória e falou o nome do autor da História, um aluno falou: --“*Ela foi pra lua*”. E Marta interferiu dizendo: ---- “*Não, ela viu a lua daqui mesmo*”.

Marta começou a ler a História, depois que terminou de ler as duas primeiras páginas Marta mostrou as figuras das páginas que foram lidas. Logo em seguida, outro aluno fez mais uma inferência: ----- “*Ela ta perto da lua*”.

Depois disso, Marta continuou lendo a História e no momento da leitura ela perguntou: ---“*Será um Lobo?, Um Fantasma?, Ou um Bicho?*” e um aluno fez: ---“*Ai, Ai*”. Depois que Marta mostrou as páginas que foram lidas um aluno falou: ---- “*Quem é a outra?*” (Pensando que tinha duas ratinhas na estória). E Marta interferiu dizendo: ----- “*É a mesma ratinha*”. E outro aluno falou: --- “*Ele pensa que tem duas ratinhas*”. Depois disso, Marta continuou contando a História e mostrando as páginas que foram lidas.

Quando Marta chegou a parte da História em que a ratinha Rita Sapeca amarrava a lanterna no alto de uma cadeira com um barbante, um aluno falou: ---- “*É brincadeira*”. E Marta continuou a História e a mesma quando leu à parte em que uma sombra com oitos patas se aproxima da lanterna, um aluno falou: -----“*Grandona*”. Logo em seguida, Marta fez uma pergunta: ----- “*Por que a aranha está aparecendo tão grande?*” E um aluno respondeu da seguinte forma: ---- “*Por causa da sombra*”. E Marta fez uma interferência dizendo: ----- “*É a luz da lanterna que aumenta a sombra*”. Outro aluno falou: ---- “*No meu quarto quando a luz “ta” acessa a gente vê sombra*”. E Marta fez outra pergunta: ----- “*Por que a aranha fica maior com a luz da lanterna?*” E um

aluno respondeu: ---- “*Ela cresce*”. E Marta interferiu: ----- “*Ela Cresce?*”, E outro aluno falou: ---- “*Não, é a sombra dela que fica grande*”. E Marta complementou: ---- “*É por causa da luz da lanterna que a sombra da aranha fica maior*”.

Marta fez outra pergunta: ----- “*A baratinha foi pra lua?*” E um aluno respondeu dizendo: ----- “*Ela viu a lua*”. Marta continuou: ----- “*Como é que ela viu a lua?*” E um aluno respondeu: ----- “*Com a lanterna*”. Marta: ---- “*Onde ela viu a lua?*” Aluno: ---- “*Foi pra montanha com o pai*”. Marta: ----- “*Alguém fez o que a baratinha fez?*”, Um aluno falou: ---- “*Eu vi a lua*”.

Logo em seguida, Marta se dirigiu ao calendário e contou as datas que já estavam marcadas no calendário desde o início do mês de Maio juntamente com os alunos e quando chegou a data do dia os alunos falaram: ---- “*Treze*”. Neste momento, Marta escreveu no calendário o numeral treze que correspondia a data do dia da observação.

Antes de começar o jogo Caça Rimas Marta perguntou todas as rimas da poesia “*A CASA E SEU DONO*”.

ESSA CASA É DE CACO,
 QUEM MORA NELA É O MACACO.
 ESSA CASA É TÃO BONITA,
 QUEM MORA NELA É A CABRITA,
 ESSA CASA É DE CIMENTO,
 QUEM MORA NELA É O JUMENTO.
 ESSA CASA É DE TELHA,
 QUEM MORA NELA É A ABELHA.
 ESSA CASA É DE LATA,
 QUEM MORA NELA É A BARATA.
 ESSA CASA É ELEGANTE,
 QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.
 E DESCOBRI, DE REPENTE,
 QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

As perguntas foram as seguintes:

P: ---- “*CACO Combina com?*”

A: ---- “MACACO”.

P: ---- “BONITA parece com?”

A: ---- “CABRITA”.

P: ---- “CIMENTO parece com?”

A: ---- “JUMENTO”.

P: ---- “TELHA parece com?”

A: ---- “ABELHA”.

P: ---- “LATA parece com?”

A: ---- “BARATA”.

P: ---- “ELEGANTE parece com?”

A: ---- “ELEFANTE”.

P: ---- “REPENTE parece com?”, Como a turma não conseguiu responder Marta falou:

P: ---- “É GENTE que parece com REPENTE”.

Às 08h25min Marta pediu para a turma dizer o nome das figuras da cartela e logo em seguida, o nome das figuras das cartas que Marta chamaria no jogo. Os alunos não tiveram dificuldade em associar as figuras ao nome delas, provavelmente os alunos já estavam familiarizados com as figuras, pois Marta já havia jogado no dia anterior, Mas alguns alunos não estavam presentes na aula passada.

Marta apresentou o jogo da seguinte forma: ----- “O nome do jogo é caça rimas, caçar é procurar, nesse jogo é pra procurar palavras que se parecem, que rimam”.

Depois disso Marta perguntou: -----“O nome do jogo é?” E um aluno respondeu: ----- “Caça rimas”. E Marta continuou: ----- “É pra procurar as palavras que se parecem, caçar é procurar e ganha o jogo quem conseguir ficar com mais cartas, quem acertar mais”. Depois Marta perguntou: ---- “Ganha o jogo quem?” Aluno: ----- “Pega mais cartas”.

A dinâmica utilizada no jogo foi a mesma da 1ª aplicação do jogo Caça Rimas, Marta falava o nome da figura da carta na qual estava na vez e os alunos tinham que procurar na cartela a figura na qual o nome rimava com a palavra chamada por Marta, neste dia tinha 16 alunos, desta forma, Marta dividiu a turma em quatro grupos, assim, cada mesa com quatro alunos e os

grupos organizados por Marta era composto por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento metafonológico com a finalidade dos alunos que apresentam mais dificuldades serem ajudados pelos seus colegas.

Logo em seguida, Marta deu início ao jogo. A primeira carta que ela chamou foi:

P: ---- “MOLA rima com?”

A: ---- “Porta”.

A2: ----- “BOLA”.

A Carta seguinte foi:

P: ---- “JARRO?”

A: ----- “Palhaço”.

P: ----- “JÁ(RRO) rima com?”

A2: ----- “Cadeira”.

P: ----- “Não, É JÁ(RRO)”.

A3: ----- “CARRO”.

P: ----- “AVIÃO rima com?”

A: ----- “PORTÃO”.

P: ----- “Tem Portão na cartela?”

A2: ----- “LEÃO”.

P: ----- “VASSOURA?”

A: ----- “Formiga”.

A2: ----- “TESSOURA”.

P: ----- “ORELHA?”

A: ----- “ABELHA”.

P: ----- “RAINHA?”

A: ----- “Presente”.

A2: ----- “GALINHA”.

P: ----- “ANEL?”

A: ----- “CHAPEÚ”.

P: ----- “Na cartela tem CHAPEÚ”.

A2: ----- “PINCEL”.

P: ----- “DINHEIRO?”

A: ----- “BRIGADEIRO”.

P: ----- “LAÇO?”

A: ----- “CADEIRA”.

A2: ----- “PALHAÇO”.

P: ----- “MAMADEIRA?”

A: ----- “CADEIRA”.

P: ----- “BARRIGA?”

A: ----- “BUZINA”

A2: ----- “BOLO”.

A3: ----- “ABELHA”.

A4: ----- “BORBOLETA”.

A5: ----- “GATO”.

P: ----- “*Olhem para cartela, prestem atenção e BARRI(GA)*”.

A6: ----- “FORMIGA”.

P: ----- “PISCINA?”

A: ----- “BUZINA”.

P: ----- “RODA?”

A: ----- “BUZINA”.

A2: ----- “BOLA”.

P: ----- “*Não, é RO(DA)*”.

A3: ----- “CORDA”.

P: ----- “FACA?”

A: ----- “PRESENTE”

A2: ----- “VACA”.

P: ----- “LUVA?”

A: ----- “TESSOURA”.

A2: ----- “CHUVA”.

P: ----- “DENTE?”

A: ----- “PRESENTE”.

P: ----- “GARRAFA?”

A: ----- “BOLA”.

A2: ----- “PALHAÇO”.

A3: ----- “GARRAFA”

P: ----- “*Eu perguntei que palavra da cartela se parece com a palavra da minha carta que é GARRA(FA)*”.

A4: ----- “GIRAFÁ”.

P: ----- “TIJOLO?”

A: ----- “BOLO”.

Durante o jogo alguns alunos de dois grupos estavam puxando a cartela pra si, assim retirando a visão do grupo sob a cartela, diante disso, Marta falou: ---- “*Essa cartela é para o grupo ver, ela não é sua*”.

Quando o jogo terminou Marta contou as cartas que cada grupo conseguiu ganhar e depois perguntou à turma: ----- “*Qual foi o grupo vencedor, o grupo que pegou 4 cartas, 5, 11 ou nenhuma carta?*” E uma aluna falou: ----- “*O meu grupo*”. Diante disso, Marta falou: ----- “*O Seu grupo fez quantos pontos, quantas cartas vocês pegaram?*”, E outra aluna falou: ----- “*É o que pegou 11*”.

Depois disso, Marta jogou outra partida com o jogo caça Rimas, Mas desta vez, Marta mudou a dinâmica do jogo, pois a professora falava os nomes da figura tanto da carta quanto da cartela que rimava e pedia para os alunos falarem o nome de outra palavra que rimava, porém que não estava presente no jogo.

Essa atividade foi assim:

P: ----- “*LEÃO, AVIÃO?*”

A: ----- “*FEIJÃO*”.

P: ----- “*GATO, RATO?*”

A: ----- “*SAPATO*”.

P: ----- “*ORELHA, ABELHA?*”

A: ----- “*BUZINA*”.

P: ----- “*Não são os nomes das figuras da cartela, agora é para vocês pensarem em outras palavras que não estão no jogo*”.

A: ----- “*Chupeta*”.

A2: ----- “*Cadeira*”.

P: ----- “*A palavra que rima com ABE(LHA) e ORE(LHA) está na poesia*”.

A3: ----- “*PRESENTE*”.

P: ----- “*Tem a palavra PRESENTE na poesia?*”.

A4: ----- “*GENTE*”.

A5: ----- “*CABRITA*”.

P: ----- “*GENTE e CABRITA rima com ABELHA e ORELHA?*”

A6: ----- “*ELEFANTE*”.

A7: ----- “CASA”

P: ----- “*Não, é TELHA que rima com ABELHA e ORELHA.*”

P: ----- “CHUVA, LUVA?”

A: ----- “UVA”.

P: ----- “BOLA, MOLA?”

A: ----- “BOLA”.

P: ----- “*Não, eu já falei BOLA, eu quero outra palavra que parece com BOLA e MOLA?*”

A2: ---- “COLA”.

P: ---- “DENTE, PRESENTE?”

A: ----- “ADOLESCENTE”.

P: ----- “RAINHA, GALINHA?”

A: ----- “PINHA”.

Depois disso, Marta somou os pontos do jogo com os acertos dessa atividade que os alunos tiveram que imaginar palavras que rimavam com as palavras do jogo.

Marta falou: ----- “*O grupo de João tinha 5 pontos mais um ficou com?*”

A: ---- “SEIS”.

P: ---- “*O grupo de Ryan tinha 5 pontos mais um ficou com?*”

A: ---- “SEIS”.

P: ---- “*O grupo de Manoel que não tinha nenhum ponto e teve três acertos ficou com?*”

A: ---- “Três”.

P: ---- “*Leonardo tinha 11 pontos e fez mais Um ficou com quantos?*”

A: ---- “Doze”.

P: ---- “*O Grupo que ganhou foi o de?*”

A: ---- “Leonardo”.

A: ---- “*Não gostei do jogo.*”

P: ---- “*Você só gosta do jogo quando ganha, na vida não é todo dia que agente ganha, tem dia que agente ganha e tem dia que agente perde.*”

Às 08h40min Marta distribuiu para a turma um pedacinho de papel, neste tinham sílabas que estavam em um quadrado e este era dividido em sub-quadrados onde estavam cada sílaba individualmente e estas foram recortadas pelos alunos.

Às 08h50min começou a atividade e *Marta pediu primeiramente para a turma encontrar a sílaba MA*. Marta perguntou: ----- “Como é MA?”

A: ---- “C A”

P: ---- “C e A, faz MA?”

A2: ---- “M A”.

P: ---- “Peguem a sílaba PA?”

P: ---- “Como eu faço PA?”

A: ---- “P e A”.

P: ---- “Agora vocês irão procurar a sílaba CA?”

P: ---- “É depois peguem a sílaba TO?”

A: ---- “T e O”.

P: --- “Agora peguem o LA?”

A: --- “L e A”.

P: ---- “Vamos pegar o RA?”

A: ---- “R A”.

P: ---- “Peguem o CO?”

P: ---- “Agora vocês vão formar a palavra MACACO, procurem o três pedacinhos da palavra MA CA CO?”

Depois de um tempo Marta circulou de mesa em mesa para olhar as palavras que tinham sido formadas pelos alunos. Em uma mesa um aluno formou a palavra MATO, diante disso, Marta falou: ----- “A palavra é MA TO ou MA CA CO, MACACO começa com MA”. E outro aluno formou a palavra MAPATO, diante disso, Marta leu e falou: --- “A palavra é MAPATO?”.

Logo em seguida, Marta pediu para a turma formar a palavra PATO, depois que os alunos formaram as duas palavras solicitadas pela professora a mesma pediu para a turma colar as sílabas na ordem ao lado do desenho que representa a palavra.

Logo depois, Marta pediu para a turma formar a palavra MALA com as sílabas soltas. Quando Marta se dirigiu as mesas nas quais os alunos estavam sentados, Marta viu a seguinte palavra formada por um aluno: “SALA”.

Diante disso Marta falou: ---- “MALA começa com?”

A: ---- “MA”.

P: ---- “Então MALA não começa com SA”.

Outros alunos fizeram *MACA*, *MARA*, diante disso, Marta falou: ---- “A palavra é *MA(LA)*, como eu faço *LA*?”

A: ----- “*L A*”.

Logo em seguida, Marta falou: ----- “*Agora colem as partes da palavra ao lado do desenho*”.

Marta falou: ---- “*Agora formem a palavra RATO?*”

E um aluno fez *PATO*, diante disso, Marta disse: ---- “*È (RA)TO e não (PA)TO*”.

Continuando a atividade Marta pediu para a turma formar a palavra *SAPATO*, e Marta continuou: “*SAPATO começa com SA, como eu faço SA?*”

A: ---- “*C A*”.

P: ---- “*C e A faz CA, eu quero SA?*”

A2: ---- “*SA é S A*”.

P: ----- “*Como eu faço PA?*”

A: ----- “*P A*”.

P: ----- “*Como eu faço TO?*”

A: ----- “*T O*”.

Quando a turma conseguiu formar a palavra *SAPATO*, os alunos coloram as sílabas da palavra ao lado do desenho da referida palavra.

Depois disso Marta perguntou: ---- “*Quantas sílabas tem a palavra MA-LA?*”

A: ---- “*Duas*”.

P: ----- “*E a palavra RA-TO?*”

A: ----- “*Duas*”.

P: ----- “*A palavra MACACO, tem quantas sílabas, vamos contar?*” (A turma contou juntamente com Marta) e depois falaram:

A: ---- “*Três*”.

Depois que a turma terminou a atividade Marta entregou uma ficha onde tinha o nome dos alunos para os mesmo escreverem os seus respectivos nomes na atividade.

Às 09h35min os alunos formaram uma fila para buscar a merenda na cozinha e depois de 30 min. a turma foi para o recreio.

Às 10h35min acabou o recreio, quando a turma estava acomodada, Marta fez uma pergunta: “Qual foi a História que contei hoje?” (Como a turma não respondeu). Marta falou:

P: ---- “Qual foi o nome da Historinha?”

P: ---- “RITA...”

A: ---- “Na lua”.

P: ---- “Rita no mundo da lua”.

P: ---- “Como é o RI de (RI)TA?”

A: --- “I”.

P: ---- “É ITA ou é RITA”.

A2: ---- “R I”.

P: ---- “E O TA?”

A: ---- “T A”.

P: ---- “O que é uma pessoa Sapeca?”

A: ---- “Abestalhada”.

P: ---- “Não, prestem atenção, quando eu falo Ryan é um menino muito Sapeca, o que isso quer dizer?”

A2: ---- “Treloso”.

P: ---- “Travesso”.

P: ---- “Como é SA de (SA)PECA?”

A: ---- “S A”.

P: ---- “E o PE?”

A: ---- “P E”.

P: ---- “E CA?”

A: ---- “L O”.

P: ---- “L O é LO, eu quero CA?”

A2: ---- “C e A”.

P: ---- “E o NO?”

A: ---- “N O”.

P: ---- “Como é MU de MUNDO?”

A: ---- “M U”.

P: ---- “Depois eu coloco o N e faz MUN”.

P: ---- “E como é o DO?”

A: ---- “L O”.

A2: ----- “D O”.

P: ----- “E o DA?”

A: ----- “D A”.

P: ----- “E o LU de LUA?”

A: ----- “L U”.

A2: ----- “E L A”.

P: ----- “Não, assim a palavra ficaria LULA é LUA”.

Depois disso, Marta pediu para a turma fazer um desenho a da estória da ratinha e pintar o desenho e escrever o título da estória na folha do desenho. Às 11h35min a turma foi liberada.

Atividade feita na classe.

Coloque o nome dos desenhos com as sílabas que recortou.

(Figura de _____ Quantidade de sílabas _____
Uma Mala)

(Figura de _____ Quantidade de silabas _____
Um rato)

(Figura de _____ Quantidade de silabas _____
Um Sapato)

(Figura de _____ Quantidade de silabas _____
Um pato)

(Figura de _____ Quantidade de silabas _____
um Macaco)

PROFESSORA 2- ESCOLA ESTADUAL**Aula 2**

13h19min

Correção da tarefa de casa

(A professora passou nas bancas corrigindo a atividade)

P.: Vocês pintaram as vogais.

Foto_

(A professora passou nas bancas e fez as correções.

P.: Só são as vogais! Tem a letrinha A? As vogais são A, O, E, I, U. Veja se tem nas palavras.

(passou de banca em banca, muitas crianças fazem a atividade na sala).

P.: Só foram as vogais que a gente estudou.

13h40min

(Distribui os cadernos para atividade de classe).

P.: Todos os dia a gente ta começando com o calendário?

As.: tá.

P.: Que dia foi ontem?

As.: 27.

P.: Que dia é hoje?

As.: 28.

P.: Como a gente escreve 28?

As.: 2 e 8.

(A professora escreveu no quadro)

P.: Agora vou dar o lápis e vocês vão colocar 28 no seu quadrinho.

(A professora tem um calendário colado na parede da sala, onde todas as aulas ela faz a reflexão do dia da semana e mês e a escrita do numeral. Depois, todos os alunos abrem o seu caderno de classe, no qual todos têm o calendário colado e escreve o numeral).

P.: Já colocaram a data?

As.: Já.

P.: Ontem foi terça-feira, que dia da semana é hoje?

A.: domingo.

A2: sexta.

A3: quarta.

P.: Quarta-feira. Qual o primeiro dia da semana?

A.: Domingo.

P.: Segunda.

P.: Já passou o 1º dia, o 2º e hoje é o quarto dia da semana, quarta-feira.

(Contagem dos alunos da sala)

P.: A gente vai contar quantos meninos tem na sala (fez o desenho dos meninos e das meninas no quadro).

P.: Tem quantos meninos?

As.: 12

P.: Como eu coloco o 12?

As.: 1 e 2.

P.: Tem mais menino ou menina?

As.: igual.

(marca com bolinhas a quantidade de meninos e meninas).

P.: Vamos ver se está igualzinho?

(Fez duplas com as bolinhas).

P.: Quem faltou hoje?

As.: Ninguém.

P.: NO caderno vocês vão colocar 12 bolinhas e 12 quadradinhos.

(Os cadernos tinham dois grupos para as crianças representarem a quantidade de meninos e meninas e depois colocar o total).

(A professora passou de banca em banca para corrigir a atividade).

14h22min – Organização da sala.

Lanche e recreio

15h00min

Retornam do recreio

P.: Vamos fazer um círculo!

(Leu uma história para a turma)

P.: Tia trouxe uma historinha. A história que eu vou contar hoje é do ratinho ROQUE, ROQUE.

(Escreveu o título da história no quadro).

P.: A gente já estudou a letrinha R/

As.: Já.

P.: O que vocês acham que quer dizer Roque, Roque?

A.: Acho que é roncando.

A.: Um urso que faz roque.

A.: Pode ser um porco.

A3.: um boi.

P.: Ela imaginou que o Roque, roque, roque poderia ser do rato, do rinoceronte.

(Escreveu as palavras no quadro).

P.: O ratinho começa com que letra?

A.: R.

P.: O rinoceronte começa com que letra?

A.: R.

(...)

P.: Quem aqui da sala que começa com a letra R.

As.: Raissa.

P.: O raio também começa com a letra R.

foto

P.: Agora nós vamos fazer essa atividade eu vou dar um papel com figuras e vocês vão pintar, tem moto, morango, mala, melancia, roda, rádio, maçã, mola, rede, régua, mamão. (A ficha tinha figura e palavra escrita).

(Distribuiu as atividades e organizou a turma em duplas).

P.: Que cor é essa?

As.: Verde.

P.: O que vocês vão pintar de verde?

(Distribuiu o lápis de cor verde.

P.: Vocês vão pintar só as figuras que começam com a letra R.

(passou de banca em banca).

P.: Vocês vão pintar só as figuras que começam com a letra R. Quais são?

(Os alunos mostraram a ela e a professora seguiu para a próxima banca).

P.: Quais figuras vocês pintaram?

As.: Roda, rato, rádio, régua.

P.: Agora as figuras que sobraram vocês vão pintar de amarelo.

P.: Quando eu entregar a tesoura vocês vão recortar as figuras verdes e amarelas.

16h 30 min

P.: Que desenhos vocês pintaram? O rádio, a rede, a roda e todos começam com a letra R. Vocês vão colar as figuras verdes.

(entregou a ficha para colocarem o nome).

16h35min (Saída, reunião com os pais).

PROFESSORA 3- ESCOLA PARTICULAR

Aula 5

A docente iniciou a aula lembrando os bichinhos de jardim que os alunos já tinham estudado. Posteriormente, a mesma começou a trabalhar o texto Leilão de jardim de Cecília Meireles.

Elke: Leilão de jardim de Cecília Meireles, psiu gente vamos escutar. A gente já estudou vários bichinhos não foi? Vamos escutar agora.

Elke recitou o poema a seguir, fazendo uma encenação no meio da sala com os meninos ao redor dela e todos ouviram atentamente.

Leilão de jardim

Cecília Meireles

Quem me compra um jardim
com flores?

borboletas de muitas
cores,

lavadeiras e
passarinhos,

ovos verdes e azuis
nos ninhos?

Quem me compra este
caracol?

Quem me compra um raio
de sol?

Um lagarto entre o muro
e a hera,

Uma estátua da
Primavera?

Quem me compra este
formigueiro?

E este sapo que é
jardineiro?

E a cigarra e a sua
canção?

E o grilinho dentro
do chão?

(Este é o meu leilão!)

Os alunos ficaram admirados. Elke então pediu para que Marcela, Raquel e Bento recitassem o poema mais uma vez, cada um ficando assim incumbido de uma estrofe.

Elke: Lindo esse poema não é? Gente agora vamos fazer uma outra atividade. Eu vou desenhar umas coisas aqui nestas tirinhas e vocês vão me dizer o que é certo?

A professora senta no chão com os alunos e começa a desenhar em tirinhas de papel e vai mostrando para os alunos a figura.

Elke: O que é isso?

Todos: Luva.

Elke: Luva? Luva tem quantas letras quem sabe?

A1: 4.

Elke: E quantas sílabas? Quantas vezes a gente abre a boca para falar lu-va?

A1: Duas.

Elke: E Eva tem quantas letras (desenha um rosto).

A2: 3.

Elke: Quantas sílabas têm a palavra Eva alguém sabe?

A3: 3.

Elke: 3? Não, tem duas veja E-va (ver fotos).

Elke: E vale, tem quantas sílaba e quantas letras?

A1: 4 letras.

Elke: Muito bem, vocês estão lembrados da aula passada né? (Elke informou que na semana passada tinha trabalhado com os alunos da mesma forma que nesta aula, mas com palavras diferentes).

Elke: Quem sabe outra palavra que tenha VA no nome?

A1: Vaca.

Elke: Tem outra coisa que tem VA e na nossa boca produz um líquido, é a...

A2: Saliva.

Elke: Saliva? Saliva começa com que letra?

A1: Com S.

Elke: S-A-l-i-va. Saliva. Outra palavra que tem som de VA?

A3: Vinicius.

Elke: Tem uma pessoa que está visitando a gente que tem VA no nome. Quem sabe?

A1: Eva.

Elke: O que muda em uva e Eva?

A1: O começo.

Elke: É Marcela o começo? Qual a letrinha que faz mudar o nome de uva e Eva?

A1: A letra U.

Elke: Isto mesmo. Eva e uva tem VA no nome e tem três letrinhas, só o que muda é a letra E e a U. Pois é... Se todas as letras fossem iguais como seria? As letras têm sons diferentes. Alguém sabe dizer outra palavra que tenha VA no começo ou no meio ou no final...

A4: Faca.

Elke: Faca? Faca não tem o som de VA. Vou escrever aqui. FA-CA, VA-CA. Vamos tentar ler, vamos falar FAca e Vaca, o som do V e do F são diferentes, apesar de parecerem iguais, não são.

Elke: Vejam essas palavrinhas aqui (escreve vaga e vaca). O que tem de diferentes nelas, Cela ler para mim, não Bento ler para mim aqui essas duas palavras.

Bento: Vaga e vaca.

Elke: Alguém sabe o que tem de diferente?

A5: O som.

Elke: Só o som?

A6: O G e o C.

Elke: Pois é se escrever com outra letra muda totalmente a palavra, estão vendo. Vejam só o que vocês vão fazer... Vejam essa tabela (coloca uma tabela no quadro) é quase igual a que vocês viram semana passada, só que vocês vão ter que separar por sílaba. Assim oh... Eva aqui eu desenho Eva (a tabela contém um espaço para o desenho, a palavra sendo escrita cada sílaba em um quadrado de forma já separada e um espaço para colocar a quantidade de letras e de sílabas) (ver fotos).

Em cada tirinha de papel Elke colocou um desenho correspondente a palavra escrita e a própria palavra ao lado do desenho, sendo que cada palavra foi escrita na frente dos alunos e juntamente com eles.

Elke: A gente já escreveu Eva, Uva, Vaca, saliva, vocês sabem outra palavrinha que tenha VA no meio, no início ou no fim?

Elke: Não o que é isso aqui (mostra o desenho).

A7: Nuvem.

Elke: Nuvem e isso aqui embaixo da nuvem?

Todos: Chuva.

Elke: Então a palavrinha chuva tem VA sendo que no final aqui (mostra a palavra escrita) e isso o que é?

Todos: Vacina.

Elke: Vacina começa com que letra? Como eu escrevo vacina?

Todos: Com VA.

Elke: VA-CI-NA. E este aqui o que é?

Todos: Cavalo.

Elke: Cavalo tem VA no início, no meio ou no fim?

A1: No meio.

Elke: É no meio CA-VA-LO. Então me digam outra palavra que tenha VA no começo.

Elke: Hum... Ninguém lembra? A palavrinha vaga-lume tem VA no começo?

Todos: Sim.

Elke: VA-GA-LU-ME. Sim lembrei de outra, o que é isto?

Elke: Vocês não sabem? É um vale e vale tem VA no começo.

Depois que Elke escreveu e desenhou todas as palavras nas tirinhas, a mesma espalhou as palavras no chão e pediu para cada aluno escolher uma e ir a tabela fazer o seu desenho, escrever a palavra e colocar a quantidade de letras e sílabas que achavam que cada palavra tinha, sendo que eles estavam em mãos apenas com o desenho e a correspondência escrita da palavra.

Ao pegar a tirinha, os alunos tinham que dizer a palavra que estava escrita ali, caso não lembrassem pelo desenho, Elke os ajudava fazendo com que eles lembrassem da primeira e da última letra da palavra.

Elke: Maria Luiza isto não é um estacionamento, lembra que a gente falou a pouco, no estacionamento tem o que para os carros ficarem?

Maria Luiza: Vaga.

Elke: Isto, certo. E vaga começa com que letra?

Maria Luiza: Com VA

Elke: E termina com que letra?

Maria Luiza: Não sei.

Elke: Vamos tentar... VA o G e A faz o que?

Maria Luiza: VAGA.

Elke: Certo, então sua palavra está certa, este desenho é de uma vaga e vaga tem quantas letras? Escreve ela aí e depois você conta quantas letras tem, certo!?

Elke: Isso Maria Luiza, muito bem! Agora quantas sílabas vaga tem?

A1: Tem 2.

Elke: Não pode dizer, gente não pode dizer.

Aqueles alunos que erravam o número de letras ou de sílabas da palavra, Elke prontamente os ajudava.

Elke: Lucas vaga-lume tem quantas letras?

Lucas: 7.

Elke: Sete Lucas, você já contou, conte de novo.

Lucas: Tem oito.

Elke: O vaga-lume é bem pequenino, mas olha o tamanho do nome dele. Sim qual é a palavra maior vacina ou Eva.

Lucas: Vacina.

Elke: Mas Eva não é maior que a vacina?

A1: Eva é maior, mas vacina se escreve com 6 letras e Eva com 3.

Elke: É mesmo Cela.

Antes que os alunos escrevessem diretamente na tabela, Elke perguntava para ver se eles estavam certos, caso não estivessem ela fazia perguntas a fim de fazer com que eles acertassem e colocassem na tabela de forma correta.

Os alunos não tiveram dificuldade na leitura da palavra, pois ao olharem o desenho logo sabiam de que palavra se tratava e iam à tabela fazer os seus desenhos e copiavam a palavra no local indicado, depois que copiavam eles contavam a quantidade de letras que utilizaram para escrevê-la e colocavam sem dificuldade o número de letras, utilizando-se do mesmo processo na hora de escrever a quantidade de sílabas, sendo que desta vez ao invés de contar por letras eles contavam por quadrado utilizado, ou seja, contavam a quantidade de quadradinho que usaram para escrever a palavra e colocavam a quantidade de sílabas.

Após cada aluno realizar esta atividade, Elke pediu para que eles sentassem, pois já era quase a hora do lanche.

Momento do lanche e do recreio.

Quando voltaram do recreio, Elke os colocou em círculo mais uma vez para que eles cantassem e gesticulassem juntamente com ela a canção: “O carnaval no jardim” de Bia Bedran. Os alunos já tinham memorizado a canção, além da mesma está disposta em um cartaz na parede da sala de aula.

Elke: Vamos cantar a canção “O carnaval no jardim”.

Todos: Vamos?

Elke: Então vamos começar para Eva ver... Vamos fazer os gestos ta!?

Carnaval no Jardim

Bia Bedran

A violeta pediu pra borboleta
Voar até o cravo e dizer assim:
"olha pra mim" ...
mas o cravo agora chora
porque a rosa gosta do jasmim

abram alas que lá vem elas.
De bolas pintadas, as joaninhas
Lá vem o bloco dos beija-flores,
Dos marimbondos e das abelhinhas
Até a chuva veio ver ao entardecer
Toda aquela alegria
E um arco-íris foi pintando o céu
De 7 cores pra se despedir do dia

Abram alas pra dama da noite
Toda formosa com seu perfume,
É a rainha da bateria
Dos sapos, grilos e dos vaga-lumes

Até a chuva veio ver ao entardecer
Toda aquela alegria
E um arco-íris foi pintando o céu

De 7 cores pra se despedir do dia

Adeus.

Eles fizeram a encenação da música, todos estavam muito alegres e bem íntimos da canção, pois a música já tinha sido trabalhada com eles em outra aula.

Elke: Vocês gostam né!? Vejam só gente vamos reler as palavras que vocês escreveram?

Elke: VA...

Todos: Le... VALE.

Elke: VA... CA. VA-GA-LU-ME. CA-VA-LO. CHU-VA, olha CHU de chuva tem o mesmo som de XU de Xuxa?

Todos: Tem.

Elke: Tem mesmo, mas é assim chuva com o C e o H. VA-CA. VA-CI-NA. U-VA. SA-LI-VA. Agora me digam qual é a sílaba que aparecem em todas as palavras?

A1: VA.

Elke: Isto mesmo. Estão vendo esta tarefinha aqui? Vocês vão escrever o nome de vocês, depois fazer o desenho aqui (mostrando) e colocar a sílaba que está faltando para completar a palavra e aqui embaixo colocar a sílaba que a gente utilizou em todas as palavras (ver foto).

Os alunos sentaram e ao receber a atividade e o material prontamente foram fazer a atividade, eles ficaram conversando entre si, enquanto Elke os observava e arrumava algumas atividades passadas, a serem deixadas em sua pasta.

Os alunos não tiveram dificuldade na realização da tarefa. Ao final ainda restava um tempo antes da hora de eles largarem. Então Elke disponibilizou giz aos alunos e pediu para que eles escrevessem no quadro algumas das palavras que tinham aprendido nesta aula.

Elke: Olha pessoal quem já terminou venha aqui. Peguem o giz e podem escrever um de cada vez, algumas das palavrinhas que a gente aprendeu hoje ta!?

Os alunos se levantaram e foram até o quadro e ficaram escrevendo sem pedir ajuda da professora e conversando entre si (ver foto) e Elke os observava.

Depois de algum tempo, Elke pediu para que eles arrumassem as coisas para irem para suas casas.

Elke: Pessoal... Vamos arrumar as coisas, não dá mais tempo da gente ficar aqui escrevendo amanhã a gente pode continuar, certo?

Os alunos ficaram um pouco triste, mas foram se arrumando e indo para a porta da sala e assim esta aula foi encerrada.

PROFESSORA 4 – ESCOLA PARTICULAR

AULA 1

7h30min às 8h50min- Bom dia e organização da sala.

P.: Nós vamos começar a atividade, vamos escrever um pouco no quadro. Nós fomos ontem para onde?

As.: para lousa digital.

P.: Nós fomos para a lousa digital. Nós vamos ver as letrinhas no quadro (Colou a figura da abelha e as vogais escritas com os diferentes tipos da letra). (para cada vogal era cantada uma música)

A, A, A minha abelhinha

A,A, A minha abelhinha

Aí que bom seria que tu foste minha.

P.: Quero ver quem vem aqui fazer a letrinha A maiúscula.

A.: eu.

P.: venha Ana Luiza.

(escreveu a letra A no quadro).

P.: Ana Luiza você fez o A maiúsculo.

P.: Agora a próxima.
E, E, E, minha escovinha,
Quem te pôs a mão sabendo que és minha.

I, I, I, índio já chegou
Vem correndo para o bosque
(...)

P.: Depois do I vem o quê?

As.: O o.

O,O, O óculos da vovó

O, O, O óculos da vovó

Todo quebradinho com uma perninha só.

P.: Agora venha fazer o óculos maiúsculo cursivo.

(escreveu o O maiúsculo).

P.: João você fez o O maiúsculo bastão, faz o óculos maiúsculo cursivo.

P.: Qual é a próxima letrinha?

As.: A letra U.

(Francisco foi até o quadro e escreveu a letra O).

P.: Aí é a letrinha O, é mais redondinha. Vamos fazer a letrinha U.

(Pegou na mão do aluno e ajudou a fazer a letrinha U).

P.: Todo mundo está de parabéns. Quando diz letra cursiva é a letrinha da mão, ela fica abertinha (escreveu as vogais com a letra cursiva).

P.: Tem um coleguinha que tem a letrinha E, quem é?

A.: Erick

Samile: Eu também tenho a letrinha E.

P.: Só no começo do nosso nome a gente pode escrever a letra maiúscula.

P.: E agora vem quem?

As.: O U de seu Urubu.

A.: eu tenho um U, no meu nome, mas é de duas perninhas.

P.: O de duas perninhas é o U minúsculo.

(retoma novamente a movimentação das letras cursivas maiúscula).

P.: Agora nós vamos fazer na fichinha as vogais maiúsculas com tinta. Vou pegar o material para fazer a atividade.

A.: Vai ter a ajuda de tia.

8h25min

P.: Coloquem o nome e a data.

(distribuiu o material com a ajuda das crianças. Também distribuiu a ficha com os nomes das crianças).

(...)

P.: Francisco vamos lá, para ver se está certo o seu nome.

(A professora ajuda Francisco a fazer o nome, pegando na mão dele).

8h33min

(mostra as crianças a movimentação das letrinhas com o pincel).

P.: Coloquem pouca tinta, vejam como tem que fazer, olhem o movimento.

(distribuiu os pincéis).

8h39min

P.: Agora Erick vai apresentar a tarefinha aos colegas.

a.: Ficou bonita.

As.: Ficou.

(A professora convidou os alunos para apresentarem a tarefa).

8h47min

Agora vamos colocar o lápis e a fichinha no birô e sentar.

(A professora organiza o material).

8h51min

P.: Agora todo mundo vai abrir o livro, já tem o nome e a data e vocês vão fazer a releitura.

(distribuiu os livros).

(os alunos cantam a música da casa).

P.: Agora vocês vão circular a letrinha A.

P.: Que letrinha está circulada?

As.: A letrinha A.

A.: eu não circulei.

P.: Quem não circulou circule agora.

(Os alunos devolvem o livro à professora).

Os alunos usam o Sistema COC já terminaram o 1º livro e a professora está esperando a data para começar o próximo, então nessa aula, aproveitou para retomar algumas atividades para os alunos que não fizeram, fazerem e para revisar.

9h às 10h30min- Lanche e recreio.

10h30min

P.: Coloquem as agendas em cima da banca.

(Colagem do recado para realização da tarefa de casa na agenda).

SER DIOCESANO É SER MUITO MAIS

LINGUAGEM ORAL: ESCREVA AS VOGAIS MAIÚSCULA

10h41min –Cantam músicas.

1h55min- Ida ao Centro de Linguagens

Sala do Zeca e da Tina

P.: Nós vamos na sala de quem?

A.: Do Zeca e da Tina.

P.: O que a gente faz na sala do Zeca?

As.: matemática.

P.: Os número, as cores. Agora a gente vai ficar de dois em dois.

(organizou as duplas).

Matemática

11h06min

Brincar com os jogos de encaixe

11h24- guardar o material e ir para a sala.

11h28min

Retoma com a sala as atividades realizadas na sala do Zeca.

11h45min

- Explicação da tarefa de casa.

P.: É para vocês escreverem o nome de vocês com a letra cursiva, a letrinha da mão e não a letra que aprenderam com tia Viviane, a letra de imprensa.

(Explica a colagem).
12h00min
Saída

APÊNDICE C – ESCRITA DO NOME E DITADO DE PALAVRAS

ESCRITA DO NOME

P.: Agora a gente vai fazer algumas atividades!!! Qual é o seu nome?

(...)

P.: Agora escreva o seu nome no papel.

ESCRITA DE PALAVRA

P.: Vamos escrever o nome de algumas comidas? Escreva do jeito que você souber o nome dessas comidas.

- 1) PÃO
- 2) BIS
- 3) BALA
- 4) MAÇÃ
- 5) COCADA
- 6) SORVETE
- 7) PIRULITO
- 8) BRIGADEIRO

APÊNDICE D - RECONHECIMENTO DAS PROPRIEDADES DO SISTEMA ALFABÉTICO DE ESCRITA CONFORME O NÍVEL DE EXPLICITAÇÃO ALCANÇADO PELO APRENDIZ

Agora a gente vai fazer uma tarefinha de escrever coisas que existem!

1) Escreva uma letra que existe.

Porque você acha que essa letra existe?

2) Escreva uma palavra que existe

Porque você acha que essa palavra existe?

Agora a gente vai fazer uma tarefinha de coisas que não existem!

3) Escreva uma letra que não existe.

Porque você acha que essa letra não existe?

4) Escreva uma palavra que não existe

Porque você acha que essa palavra não existe?

APÊNDICE E – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO SOM

Palavras para demonstração

Agora nós vamos trabalhar com palavras que começam com o mesmo som.

Exemplo: Eu vou mostrar uma cartela com várias figuras. Veja! **BOLA, BOTA, FADA e CASA**. Agora eu vou dizer quais dessas palavras começam com o mesmo som: **BOTA e BOLA**. As palavras bola e bota começam com o mesmo som porque bota começa com o som BO e bola começa com o som BO.

Vou mostrar outras figuras: CHUPETA, PALHAÇO, LARANJA e CHUVEIRO. Agora vou dizer quais dessas palavras começam com o mesmo som: CHUVEIRO E CHUPETA. As palavras chuvaeiro e chupeta começam com o mesmo som porque chuvaeiro começa com o som CHU e chupeta começa com o som CHU.

Teste sem demonstração

Teste - Agora é sua vez. Eu digo o nome das figuras e você me diz quais dessas palavras começam com o mesmo som.

- A) Como você descobriu? _____
- B) Como você descobriu? _____
- C) Como você descobriu? _____
- D) Como você descobriu? _____

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE RIMAM

Palavras para demonstração

Agora nós vamos trabalhar com palavras que terminam com o mesmo som.

Exemplo: Eu vou mostrar uma cartela com várias figuras. Veja! **PATO, OLHO, GATO E VELA**. Agora eu vou dizer quais dessas palavras terminam com o mesmo som: **PATO E GATO**. As palavras PATO E GATO terminam com o mesmo som porque PATO termina com o som ATO e GATO termina com o som ATO.

Vou mostrar outras figuras: FOGUEIRA, CADEIRA, BIGODE e ABELHA. Agora vou dizer quais dessas palavras terminam com o mesmo som: fogueira e cadeira. As palavras FOGUEIRA e CADEIRA terminam com o mesmo som porque FOGUEIRA termina com o som EIRA e Cadeira termina com o som EIRA.

Teste sem demonstração

Teste - Agora é sua vez. Eu digo o nome das figuras e você me diz quais dessas palavras terminam com o mesmo som.

E) Como você descobriu? _____

F) Como você descobriu? _____

G) Como você descobriu? _____

H) Como você descobriu? _____

