

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

**DISTINTAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: COMO PODEM INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS?**

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

Recife,

2015

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

**DISTINTAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: COMO PODEM INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM DA
LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS?**

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

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr. Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife,

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

P659d Pinto, Milena Fernandes Gomes.
Distintas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?/ Raimundo Nonato Ferreira. – Recife, 2015.
238 f : il. ; 30 cm.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Prática de ensino. 4. Ensino fundamental. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

372.4 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-56)

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

DISTINTAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 28/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª Dr.^ª Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^ª Dr.^ª Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^ª Dr.^ª Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por todas as bênçãos que tem me concedido, por mais esta vitória em minha caminhada acadêmica, por tudo. Obrigada Senhor

À minha orientadora Eliana Albuquerque,

pela paciência e tranquilidade nos momentos de construção desse trabalho. Por não ter nunca desistido e por ter me incentivado a progredir e prosseguir nos estudos. Muito obrigada!

A minha querida família,

que sempre esteve presente nas horas distantes. Em especial a minha mãe (Adriana Fernandes) e meu amado namorado (Adelson Nascimento) que nos momentos mais difíceis estavam sempre me apoiando e me incentivando na construção e finalização desse trabalho. Muito obrigada!

Aos meus amigos,

que sempre estiveram me ajudando, direta ou indiretamente, para construção desse trabalho e que torcem pelo meu sucesso. Não citarei nomes para que não esqueça de ninguém. Obrigada!

Às professoras da pesquisa e aos alunos,

pela disponibilidade de participarem da pesquisa contribuindo de forma fundamental para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação,

que partilharam suas experiências e saberes profissionais, pelo compromisso com a qualidade da educação, pelos momentos de discussão durante as aulas e pelos agradáveis lanches.

A todos da Escola Prof^o Aderbal Galvão,

Pela força constante que me deram; em especial a Cristiana, Dolores, Simone, Conceição, Bruna e Celso.

Meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho!

RESUMO

O presente trabalho investiga distintas práticas de alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto algumas atividades foram desenvolvidas: (I) caracterização das rotinas de alfabetização de professoras de escolas da rede pública e privada; (II) identificação e categorização das atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa; (III) observar se as atividades possibilitam a reflexão sobre os princípios do SEA; (IV) análise do desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas no tocante ao domínio da leitura e da escrita e (V) estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita. O elemento motivador para a presente pesquisa é a constatação de que, apesar dos avanços teóricos ainda existem professores fazendo uso dos tradicionais métodos de alfabetização, e nos questionamos se qualquer maneira de alfabetização vale a pena. Para o seu desenvolvimento, nos apoiamos na teoria da Psicogênese da língua escrita, nas discussões sobre Alfabetização, Letramento, Consciência Fonológica e Construções das Práticas. Participaram da pesquisa duas professoras que lecionavam no 1º ano do Ensino Fundamental I, sendo uma da rede privada de Olinda e uma da rede municipal de Camaragibe. Como procedimentos metodológicos realizamos: minientrevistas após as aulas com as professoras para compreender o trabalho desenvolvido em sala de aula, três semanas de observações em cada turma pesquisa (no início, no meio e no fim do ano letivo de 2014), as aulas foram gravadas em áudio, as crianças foram avaliadas com quatro tipos de atividades (escrita palavras, leitura de palavras, leitura e interpretação textual, produção textual) em dois momentos distintos (no início e no final do ano). Em relação à aprendizagem, os resultados obtidos de modo geral mostram que os alunos de ambas as escolas tiveram avanços significativos em todos os eixos avaliados. Já em relação às práticas, percebemos que na turma 2 a professora construiu sua prática na perspectiva do alfabetizar – letramento, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas. Já a docente da turma 1, possuía uma ensino transmissivo, com pouco uso de textos; desenvolvendo uma prática tradicional.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Consciência. Fonológica. Práticas de Ensino.

ABSTRACT

This study aimed to analyze different literacy practices and their relationship to the learning of reading and writing children of 1st year of elementary school. For that some activities were developed: (i) characterization of literacy routines of public and private school teachers; (II) identification and categorization of appropriation of activities Alphabetic Writing System present in the pedagogical practices of the participating teachers of the research; (III) see if the activities enable reflection on the principles of SEA; (IV) Performance analysis reached by the students of the teachers observed regarding the field of reading and writing and (v) establish a relationship between the developed teaching practices and student learning in relation to reading and writing. For its development, we rely on the written language Psychogenesis theory, in discussions about literacy, literacy, phonological awareness and Construction of Practice. The participants were two teachers who taught in the 1st year of elementary school, being a private network of Olinda and the municipal Camaragibe. As methodological procedures conducted: minientrevistas after school with teachers to understand the work in the classroom, three weeks of observations in each class research (at the beginning, middle and end of the school year 2014), classes were recorded audio and were later transcribed, the children were evaluated with four kinds of activities (written words, reading words, reading and textual interpretation, textual production) at two different times (at the beginning and end of the year). Towards learning, the results show that students from both schools have had significant advances. With regard to practices, we noticed that the class 2 the teacher has built its practice from the perspective of literacy - literacy, encouraging reflection on the alphabetic writing system with an emphasis on reading different genres and diverse activities. Already the teaching of the class 1, had a transmissive teaching, with little use of texts; developing a traditional practice.

Keywords: Literacy, literacy, phonological awareness and education practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Alfabetização e os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita	16
2.2 Mudança de paradigma na alfabetização: os estudos da Psicogênese da língua escrita	21
2.3 Os estudos de letramento e a desinvenção da alfabetização	25
2.4. Consciência fonológica e alfabetização	29
2.4.1 O que dizem as pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização	32
2.5 A construção dos saberes na ação: a prática de alfabetização	34
2.6 Pesquisas sobre práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental	39
3 CAMINHO METODOLÓGICO	44
3.1 Campo de pesquisa	45
3.1.1 A escola da rede privada	46
3.1.2 A escola da rede pública	46
3.2 Participantes da pesquisa	47
3.2.1 Quem são as professoras?	47
3.2.2 Quem são os alunos?	48
3.3 Caracterização das salas de aula	48
3.3.1 Sala de Aula da Turma 1	48
3.3.2 Sala de Aula da Turma 2	50
3.4 Metodologia de Investigação	52
3.4.1 Procedimentos Metodológicos	53
3.4.1.1 Observações de aula	53

3.4.1.2 Entrevista	54
3.4.1.3 Atividades diagnósticas	55
3.4.2 Análise dos dados	73
4 ANÁLISE DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA TURMA DA REDE PRIVADA	75
4.1 Práticas de alfabetização da professora da rede privada (Professora 1)	76
4.1.1 Primeira semana de observação	77
4.1.2 Segunda semana de observação	103
4.1.3 Terceira semana de observação	114
4.2 Perfil de entrada e de saída das crianças nas atividades diagnósticas – Turma I	127
4.2.1 Atividade de Escrita de Palavras	128
4.2.2 Atividade de Leitura	129
4.2.3 Atividade de Produção	130
5 ANÁLISE DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA TURMA DA REDE PÚBLICA	134
5.1 Práticas de alfabetização da professora da rede privada (Professora 2)	135
5.1.1 Primeira semana de observação	137
5.1.2 Segunda semana de observação	171
5.1.3 Terceira semana de observação	189
5.2 Perfil de entrada e de saída das crianças nas atividades diagnósticas – Turma II	208
5.2.1 Atividade de Escrita de Palavras	208
5.2.2 Atividade de Leitura	210
5.2.3 Atividades de Produção Textual	211
6 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA	215
6.1 Leitura de textos/leitura deleite	216
6.2 Alfabetização	217
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	224

APÊNDICES	229
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	229
APÊNCIDE B - Atividades Diagnósticas (Perfil Inicial)	230
APÊNCIDE C - Atividades Diagnósticas (Perfil Final)	235

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da alfabetização no Brasil, as práticas de ensino da leitura e da escrita têm passado por mudanças tanto de natureza didática como pedagógica, modificando a forma de ler e escrever na escola. Ao se fazer uma análise dos dados presentes nos Censos Demográficos para a avaliação da população alfabetizada desde os anos de 1940 até os anos de 2000, constata-se que o conceito de alfabetização vem sofrendo alterações no que tange à classificação do que venha a ser um “sujeito alfabetizado” (MORAIS, ALBUQUERQUE; 2004).

A partir dos anos de 1970, as mudanças nas concepções de língua/linguagem aliadas às ideias construtivistas e à divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), passaram a redimensionar o trabalho com a língua na escola, mudando o foco “de como se ensina”, para questões relacionadas à forma “como a criança aprende”. Tal direcionamento trouxe implicações bastante significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua atribuindo novos papéis aos indivíduos envolvidos: o aluno passou a ser entendido como um sujeito ativo que a todo tempo está elaborando, construindo/reconstruindo hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da escrita; seus conhecimentos prévios sobre o objeto de conhecimento passaram a ser considerados e tomados como ponto de partida no processo de alfabetização.

Na proposição de um ensino onde a aprendizagem se dá através da interação entre o aprendiz com o objeto de ensino, o professor passa agora a exercer o papel de mediador dessa aprendizagem, cabendo ao mesmo organizar situações didáticas onde as crianças possam construir seus próprios conhecimentos acerca do objeto estudado, ou seja, a criar hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Em relação ao sistema de escrita alfabético, este passou a ser compreendido não mais como um conjunto de códigos a serem “decifrados”, mas como um sistema notacional (MORAIS, 2005).

Ao lado dessa vertente teórica, que passou a ser identificada, 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.

Nesse contexto de rupturas e mudanças, os aspectos metodológicos acerca do ensino da leitura e da escrita também passaram a ser amplamente discutidos. Questões relacionadas ao fato de se ter uma teoria explicativa sobre a forma pela qual nos

apropriamos do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), mas, em contrapartida, se ter poucas ou quase nenhuma referência metodológica de “como fazer” para que os alunos se apropriem desse sistema, tornaram-se pontos-chaves dessas discussões (SOARES, 2004).

Ainda é importante destacar que houve mudanças nos Livros Didáticos (doravante denominado LD) de Alfabetização, principalmente, depois das políticas ministerial de avaliação do livro didático (PNLD); como apontado por Monteiro (2001 *apud* ALBUQUERQUE e MORAIS,) ocorreu um aumento no número de obras que se vinculavam à teoria da psicogênese da escrita e a teorias que tratam a linguagem como enunciação e em paralelo houve uma redução no número de livro didático que se organizavam com base em algum método tradicional de alfabetização.

No entanto, na pesquisa desenvolvida por Albuquerque e Pinto (2013), pode-se constatar que apesar das mudanças ocorridas no livro didático ainda existem professores que consideram que os LD não alfabetizam e que é necessário fazer uso de outras atividades para dar conta de alfabetizar. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede privada de Olinda, em uma das escolas a professora afirmou que o livro didático não dava conta de alfabetizar os seus educandos e que, portanto, fazia o uso de atividades na ficha para complementar.

Diante do que foi exposto, nosso trabalho pretende responder a uma questão central:

□ Como distintas práticas de ensino da leitura e da escrita podem influenciar na apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) de crianças do 1º ano do ensino fundamental?

Diante desse quadro, o conhecimento aprofundado das atuais práticas desenvolvidas nas turmas de Alfabetização é essencial para compreendermos a variabilidade de eficácia das ações dos docentes de nossas redes de ensino e identificarmos componentes que levam os alunos a se apropriarem da linguagem escrita e de sua notação. Supondo que a qualidade das experiências com leitura e escrita, vivenciadas pelos estudantes, é fundamental para assegurá-los no contato com mundo da escrita, torna-se importante analisar, em detalhe, o efeito de distintas práticas sobre a evolução dos conhecimentos dos aprendizes a respeito da notação alfabética.

Para tanto, dividimos o nosso trabalho da seguinte forma:

□ No capítulo 1, fizemos uma reflexão inicial sobre o que será abordado ao longo da pesquisa.

□ No capítulo 2, será discutido o referencial teórico – o lugar dos métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita e a desinvenção da alfabetização, alfabetização e letramento, e por fim, a consciência fonológica e suas contribuições para a escrita.

□ No capítulo 3 está o nosso caminho metodológico, onde apresentaremos nossos objetivos, a metodologia de investigação, os instrumentos de pesquisa e como foram tratados os dados.

□ No capítulo 5 descrevemos e analisamos a prática de ensino desenvolvida pela professora da turma 1, bem como analisamos e discutimos os resultados obtidos nas atividades diagnósticas dos alunos.

□ No capítulo 6 descrevemos e analisamos a prática de ensino desenvolvida pela professora turma 2, bem como analisamos e discutimos os resultados obtidos nas atividades diagnósticas dos alunos.

□ No capítulo 7 fizemos um paralelo, entre as práticas das professoras investigadas, de acordo com cada semana de observação.

□ No capítulo 8 trazemos nossas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Alfabetização e os diferentes métodos de ensino da leitura e da escrita.

Em nosso país, a história da Alfabetização possui relação com a história dos antigos métodos de alfabetização. Partindo disso, nessa seção iremos discutir sobre os principais métodos de alfabetização que têm norteado o ensino da leitura e da escrita no Brasil, mais precisamente que têm direcionado o ensino de alfabetização em nossas instituições de ensino.

De acordo com Braslavsky (1971), historicamente, encontramos reflexões/discussões sobre as práticas de alfabetização que estavam centradas na eficácia dos seus métodos, gerando assim um confronto entre seus defensores, pois cada método foi sendo criado com o propósito de superar os problemas enfrentados nas práticas dentro das salas de aula e para facilitar a aprendizagem. Segundo Mortatti (2006), desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade apresentada pelas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Os métodos de alfabetização estão organizados em dois grandes grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Segundo Frade (2007, p. 22), os métodos possuem semelhanças quanto ao conteúdo de ensino da escrita, mas se diferem em pelo menos dois aspectos: “a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo, nos métodos sintéticos, e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam”.

Morais (2012) destaca que os métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, tinham em comum uma única teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Eles partem de pressuposto de que os alunos aprenderiam novos conhecimentos recebendo informações prontas do exterior, sendo preciso que eles apenas repetissem e memorizassem os conhecimentos transmitidos para aprenderem.

Vale ressaltar que não temos neste trabalho, assim como Soares (2004), nenhuma intenção de negar a importância dos métodos no processo de alfabetização, pois acreditamos que a adoção de “métodos” se faz necessária para garantir que as etapas e procedimentos de toda e qualquer ação possa ocorrer de forma sistemática. Para defender tal posicionamento, apoiamo-nos na definição de método explicitada por Soares (1991), quando pontua que o mesmo deve configurar-se como a:

(...) soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição; enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (p.11-12)

Na década de 1980, vimos crescer um forte discurso contrário aos referidos métodos de alfabetização. Buscaremos explicar as razões para tais críticas, ao discutirmos sobre alguns dos métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos, chamados no Brasil e na França de métodos de “marcha sintética”, são os métodos que levam os alunos a combinar elementos isolados da língua (sons, letras, sílabas) em outros maiores (palavras, frases), ou seja, as crianças deveriam aprender as partes para só depois compreender o todo (da “parte” para o “todo”). Os defensores desses métodos acreditam que esse seria o caminho mais simples e rápido de os alunos aprenderem e dominarem a leitura e a escrita (BRASLAVSKY, 1971).

Mortatti (2006), ao falar sobre os métodos sintéticos, afirma que o ensino da leitura se iniciava com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre partindo de uma ordem crescente de dificuldade, isto é, depois de reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas às famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sílabas para que depois fossem ensinadas frases isoladas ou agrupadas. Quanto ao ensino da escrita, a autora afirma que ele estava voltado para cópias e formação de frases, com ênfase no treino caligráfico e ortográfico.

Os métodos de “marcha sintética” podem ser divididos em:

- **Métodos Alfabético** (soletração): o método alfabético ou de soletração tem como unidade principal a letra, devendo o aprendiz, inicialmente, decorar oralmente as letras do alfabeto, suas formas (maiúscula e minúscula) e seus respectivos nomes; sempre seguindo a ordem alfabética. Em seguida, ocorria o treinamento das sílabas e finalmente, eram apresentadas aos alunos as palavras. Nesse método é possível perceber a ênfase que é dada à caligrafia das letras (MORTATTI, 2000). Diante disso, percebe-se

que nesse método a repetição dos nomes das letras constituía-se como pré-requisito para a aprendizagem da leitura, em que os estudantes pronunciariam os seus nomes, unindo-as em sílabas e depois em palavras.

- **Método Fônico** (correspondência entre os sons e letras): tem como unidade central o fonema, parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada. Segundo Braslavsky (1988), esse método buscava superar a limitação do alfabético já que ao pronunciar os nomes das letras os alunos não percebiam, na maioria dos casos, os sons que representavam. Diferentemente do ensino dos nomes das letras e a junção delas em sílabas, o método fônico passou a enfatizar o ensino transmissivo dos sons das letras e sua junção com as vogais formando sílabas. Frade (2007) afirma que alguns defensores desse método, como tentativa de diminuir a distância entre a ausência de sentidos nas atividades propostas e aproximar o aluno de alguns significados, criaram variações as quais consistiam na forma de apresentação dos sons – “a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas”. Tais variações não conseguiam superar, no entanto, as limitações desse método relacionadas, principalmente, ao fato das correspondências grafofônicas, no nosso sistema, não serem biunívocas e de termos uma letra representando mais de um som e um som sendo representado por mais de uma letra. Além disso, os sons dos fonemas isolados, com exceção das vogais, são, em sua maioria, de difícil percepção para os alfabetizandos.

- **Método Silábico** (famílias silábicas): no método silábico, a unidade central é a sílaba, os educandos deveriam aprender primeiro as famílias silábicas, sendo apenas “autorizados” a ler e escrever as palavras cujos padrões silábicos já tivessem sido estudados. O trabalho de memorização dos chamados “padrões silábicos” acontecia de acordo com a ordem de agrupamentos em que estes eram classificados: padrões silábicos simples e padrões silábicos complexos (MORTATTI, 2000). Segundo Braslavsky (1988), os métodos silábicos “surgiram” para resolver o problema dos métodos fônicos, ou seja, para resolver os problemas na dificuldade de pronunciar os sons das consoantes isoladamente, a dificuldade em uni-las às vogais e de estabelecer relações entre as letras do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem escrita.

Como destacado por Braslavsky, os métodos sintéticos, deixavam a compreensão “de lado”. Nesse processo, a cópia, o ditado, os aspectos ortográficos e os exercícios de treino da caligrafia eram eleitos como principais conteúdos a serem ensinados no trabalho com a leitura e a escrita.

Como forma de garantir a questão da compreensão e de superar o ensino da leitura e da escrita com foco em unidades sem sentido (letras, fonemas e sílabas), surgem os métodos analíticos, também denominado de globais ou de “marcha analítica”, que propunham o ensino da leitura e da escrita a partir de partes significativas da linguagem. Nestes métodos, o ensino se daria a partir da leitura de frases e/ou pequenos textos (do “todo”), para só, em seguida, conduzir os alunos a uma análise das partes menores que constituem as palavras – letras, fonemas e sílabas.

Mortatti (2000) salienta que, dependendo de como seus defensores consideravam o “todo”, ele podia ser dividido em: palavra, sentença, ou "historieta". Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23) destacavam a natureza global ou ideovisual desses métodos:

Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. O. Decroly reage contra os postulados do método sintético – acusando-o de mecanicista – e postula que “o espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual. Por outro lado, postula-se que é necessário começar com unidades significativas para criança (daí a denominação “ideovisual”).

De acordo com Braslavsky (1988), para se alcançar uma leitura compreensiva, era necessário recorrer às unidades significativas da língua. Então a evolução dos métodos analíticos vai da palavra inteira aos contextos maiores. No entanto, embora os processos de construção de sentido da leitura e da escrita fossem privilegiados, a língua ainda era entendida como um código e, dessa forma, deveria ser decodificada.

Os métodos analíticos podem ser divididos em:

- **Método da palavração:** segundo Braslavsky (1988) o método da palavra admite duas versões: método da palavra total e o método da palavra geradora. A primeira versão seria a palavra associada a uma imagem que possibilitava adivinhar o significado da escrita, outras vezes, esta versão apresentava-se de memória um

considerável número de palavras que se apresentam como *flash*. Já a segunda versão, a palavra se apresenta associada uma imagem, decompõe-se em sílabas, depois em letras; recompõem-se as sílabas e chega-se à síntese da palavra primitiva.

- **Método da sentencição:** esse método toma como unidade a sentença, isto é, uma vez reconhecida e compreendida globalmente a sentença, é posteriormente descomposta primeiro em palavras e depois em sílabas. Braslavsky (1985, p.43) trata de outro método que parece ter um sentido similar a esse, denominado de “método da frase”, o qual faz uso de um grupo de palavras com sentidos já desde o começo do processo de alfabetização. A referida autora complementa:

... o ponto de partida é o sintagma nominal ou então orações simples. Neste método têm-se promovido a introdução de atividades prévias que dão lugar a expressões orais das crianças, simplificadas e escritas em faixas de distintos tamanhos, para exibí-las na sala de aula, ou para que as crianças as ilustrem nas suas carteiras conservando-as numa mesma ordem. Depois podem recorrer a elas para encontrar determinadas palavras e combiná-las. (BRASLAVSKY, 1985).

- **Método das histórias:** nesse método a unidade básica de ensino seria o texto, o qual as crianças, durante certo tempo, deveriam memorizar o texto para em seguida ser feito o reconhecimento de expressões, palavras e por fim, das sílabas (Frade, 2007). De acordo com Braslavsky (1985, p. 43):

... a criança que a ouviu repetidas vezes e a vivenciou com intensidade retém seu conteúdo e, em seguida, ao olhar o material escrito repetindo o texto memorizado, identifica palavras. Isso facilita a leitura de palavras desconhecidas em outros contextos.

Ainda existe um terceiro agrupamento denominado de métodos analítico-sintéticos (métodos mistos) sobre os quais não nos deteremos a explicitá-los nesse trabalho, tendo em vista que eles fazem uso de princípios já defendidos por outros métodos. Apesar das diferenças apresentadas pelos métodos descritos, podemos afirmar que existem proposições em comuns: todos enfatizam a memorização e o uso de atividades mecânicas e entendem que as crianças não possuem conhecimentos prévios e, com isso, não seriam capazes de pensar na escrita antes de serem ensinadas. Os desacordos entre os métodos analíticos e sintéticos foi denominado por Braslavsky (1988) de “querela dos métodos”.

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.

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, 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 perceptivo-motoras e de memorização, 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 circulavam na sociedade. Os textos propostos para leitura e memorização eram criados mantendo certo controle de vocabulário e ênfase na repetição de palavras. Eles ficavam, portanto, artificiais e de difícil compreensão já que não atendiam a um propósito comunicativo.

2.2 Mudança de paradigma na alfabetização: os estudos da Psicogênese da língua escrita.

Na busca de soluções para o problema da alfabetização, segundo Soares (1998), introduziu-se no Brasil, na década de 1980, os ideais construtivistas sobre a alfabetização, os quais, baseados na explicação psicológica de como se dá a

aprendizagem pelas crianças, esperava-se, entre outros aspectos, o abandono das práticas relacionadas aos métodos tradicionais de ensino: estava em via de discussão a necessidade da “desmetodização” ou, como bem coloca Soares (1998), dava-se início ao processo de “desinvenção” da alfabetização.

Segundo Morttati (2000) isso decorreu das novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança nas políticas de educação, a fim de enfrentar em particular o fracasso da escola em alfabetizar as crianças.

Surgem, então, os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e seus colaboradores sobre a Psicogênese da língua escrita, proporcionando avanços significativos no modo de compreender o processo de alfabetização. Essa nova abordagem fez deslocar o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem do aluno.

Telma Weisz (1999. p.IX) na apresentação no livro **Psicogênese da Língua Escrita**, trata do que seria a Psicogênese e sua importância:

A psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende. Outra ideia corrente na época era a de que havia pré-requisitos para que alguém pudesse aprender a ler. Um conjunto de habilidades perceptuais conhecidas como “prontidão para alfabetização”. O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através de sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

Por meio de suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e escrever; ocorrendo assim uma mudança de concepção de aprendiz, passando de sujeitos passivos para sujeitos ativos da aprendizagem. Com o advento das ideias construtivistas aliadas às explicações psicológicas da teoria da psicogênese da língua escrita sobre a forma como a criança aprende, o papel do aprendiz no processo de aprendizagem foi revisto, surgindo assim, mudanças significativas no tocante à aquisição/construção da escrita. Nesse contexto, passou-se então a se considerar que a criança está a todo o momento criando hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da escrita (MORAIS, 2012).

Segundo as autoras supracitas (Idem), a construção da escrita a partir de então, passou a ser entendida como um processo de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; entendendo-se que é através da interação da criança com a escrita que ela vai aprendendo a ler e escrever.

Como apontado por Albuquerque e Morais (2004), a linha de pesquisa de Emília Ferreiro caracteriza-se por conceber a aprendizagem da leitura e da escrita como a aquisição de um sistema notacional (FERREIRO, 1999; MORAIS, 2012). Partindo dessa compreensão, a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1999) enfatiza dois pontos que parecem essenciais para entender por que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código e sim um sistema notacional (MORAIS, 2012). Segundo Morais (2012), em primeiro é preciso reconhecer que o aprendiz da escrita alfabética não domina “as regras de funcionamento” ou propriedades do sistema, não estando “disponíveis”, “dadas” ou “prontas” na sua mente; como supõe os tradicionais métodos de ensino. Em segundo, destaca o referido autor, a teoria mostra que a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá de uma hora para outra e nem pela acumulação de informações que a escola transmite pronta, portanto, a teoria pressupõe que característica evolutiva e que é necessário que o aprendiz “desvende a esfinge” (propriedades do alfabeto como sistema notacional).

Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, Ferreiro (1999) observa que nos vários estágios da psicogênese, as hipóteses do aprendiz variam segundo o modo como ele formula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita alfabética nota?; II) como a escrita alfabética cria notações?. A teoria propõe, portanto, um percurso evolutivo, no qual as crianças formulam respostas (hipóteses) diferentes para essas duas perguntas. Recuperaremos os aspectos que parecem importantes, para compreender cada hipótese de escrita formulada por Ferreiro e Teberosky (1999).

As referidas autoras, afirmam que as crianças passariam por níveis de aprendizagem e cada uma delas teria seu tempo nesse processo de aprendizagem. As escritas infantis foram categorizadas em quatro grandes níveis, descritos a seguir, que se relacionam com o processo de apropriação da escrita alfabética por alunos em processo de alfabetização:

1. Pré-silábico: as crianças não estabelecem relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo por meio de desenhos, outros símbolos e/ou letras aleatórias as palavras solicitadas.

2. Silábico: nessa fase a criança começa a interpretar que o que a escrita nota é a pauta sonora das palavras que falamos e os aprendizes escrevem para cada sílaba da palavra uma letra (silábico quantitativo), podendo esta ter correspondência sonora com a sílaba representada (silábico qualitativo).

3. Silábico alfabético: nessa etapa as crianças já aprenderam o que a escrita alfabética nota e elas descobrem que é preciso colocar, em geral, mais de uma letra para formar a sílaba; sendo necessário refletir sobre as sílabas na tentativa de notar os pequenos sons, no lugar de colocar apenas uma letra. As escritas das crianças oscilam entre a silábica e a alfabética.

4. Alfabético: a criança entende que a sílaba é formada, em sua maioria, por mais de um som. A identificação do som não é, no entanto, garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas. Nessa fase, as crianças já resolvem as questões sobre “o que” a escrita nota e “como” ela faz essa notação, entendendo que a unidade sonora mínima da palavra não é a sílaba, mas o fonema.

A construção da escrita a partir de então, passou a ser entendida como um processo de interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; entendeu-se que é através da interação da criança com a escrita que ela vai construindo suas hipóteses acerca da mesma e, por conseguinte, vai aprendendo a ler e escrever (Soares, 2003). O construtivismo se apresenta, então, não como um método novo, mas como uma nova teoria psicológica de explicação dos processos de aprendizagem.

No entanto, segundo Soares (2003) existem alguns equívocos gerados pela má apropriação da teoria. Ela destaca que essa má apropriação levou à “desinvenção” da alfabetização, ao abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, ao descaso com a caligrafia e ao não ensino de ortografia.

Vale salientar ainda que, assim como qualquer teoria, a psicogênese da língua escrita, embora tenha se constituído um marco em relação à forma de se conceber a alfabetização, ela também apresenta algumas lacunas, estando uma delas relacionada à necessidade de se reconhecer a importância do conhecimento fonológico para se atingir o domínio da leitura escrita (MORAIS, 2012).

Embora a Psicogênese da Língua Escrita tenha aparecido como uma “revolução” na forma de se conceber a alfabetização e que, embora a publicação original do livro de mesmo título da teoria tenha ocorrido há de 30 anos, ela continue atual, também é

preciso que guardemos em mente as lacunas existentes sobre a necessidade do conhecimento fonológico para se atingir o domínio da leitura e da escrita.

Mesmo se as autoras da referida teoria nunca assumiram uma postura explícita sobre a não consideração dos conhecimentos fonológicos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a simples falta de referência a tal conhecimento nos indica que, ao menos no momento da elaboração da teoria psicogenética de escrita, as autoras consideram o trabalho de consciência fonológica como secundário ou mesmo, já sem importância (MORAIS, 2012).

Uma das possíveis explicações para tal fato pode estar centrada na ideia de que a psicogênese se preocupa muito com o significado e com a ideia de construção da aprendizagem não atrelada às aprendizagens associativas e assim, talvez, Ferreiro e Teberosky (1999) tenham buscado se distanciar de toda e qualquer ligação com uma abordagem mecanicista que o domínio das correspondências fonográficas pudessem pressupor. Retomaremos essa discussão sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização mais adiante.

2.3 Os estudos de letramento e a desinvenção da alfabetização

Segundo Soares (2010), alfabetização e letramento são duas práticas que, embora distintas, são indissociáveis; sendo, portanto, ideal alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Partindo disso, nessa seção iremos compreender melhor essas práticas, bem como, de que modo o “surgimento” do letramento favoreceu a “desinvenção” da alfabetização.

Em meados dos anos de 1980 começa a ser introduzido no cenário educacional brasileiro o termo “letramento”, usado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato no livro de sua autoria intitulado “Entrando no mundo da escrita” e, alguns anos depois, no ano de 1988, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, escrito por Leda Verdiani Tfouni, ganhando status de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2010).

No entanto, as mudanças paradigmáticas, resultantes desse conceito, apontados como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2010; p. 47) só passaram a ganhar uma

maior visibilidade no final dos anos de 1990: a observação de fenômenos mais amplos externos à escola passou a ser considerado, permitindo a compreensão de que os aspectos referentes às condições socioculturais e históricas exercem influências no processo de aprendizagem do educando. Sobre esses aspectos, Soares (op. cit.) defende que uma vez que se propõe tratar do fenômeno da linguagem, é particularmente relevante considerar tanto a perspectiva sociopolítica que evidencia os fatores externos (sociais, políticos, econômicos, culturais), como a perspectiva linguística que engloba as ciências linguísticas e as concepções de linguagem que subjazem à proposta pedagógica de ensino da mesma.

Que novo fato, nova ideia ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra *letramento*? Entre outros aspectos:

Um novo enfoque teórico que privilegia as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional dos estudos sobre a aprendizagem de habilidades supostamente neutras (KLEIMAN, 2001);

Mudanças na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2010).

Kleiman (2001, p.) define *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. A autora compreende o conceito de *letramento* de forma mais ampla que o de alfabetização, tendo em vista que o *letramento* inclui o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.

Corroborando para compreensão do termo *letramento*, Magda Soares (2010) discute que esse conceito tem por objetivo esclarecer o(s) seu(s) significado(s). Trazendo uma interpretação de que o *letramento* altera as condições cognitivas – pensar diferente, adquirir habilidades metacognitiva, políticas e sociais e, com isso, passa-se a se relacionar de forma diferente no contexto cultural -, e linguísticas – passa-se a se expressar de modo diferente e utilizar a linguagem em suas diversas possibilidades - do indivíduo, a autora nos remete a duas dimensões do *letramento*: a individual e a social.

Na dimensão individual, o *letramento* é visto como um atributo pessoal, referindo-se aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas que envolvem a leitura e a escrita. Deste modo, a autora supracitada enfatiza que:

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade (2010, p. 39).

Já na dimensão social, de acordo com Soares (2010), o letramento é visto como um fenômeno cultural, isto é, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Portanto, letramento seria um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, não sendo puramente um conjunto de habilidades individuais. Essa dimensão possui uma perspectiva progressista (liberal) e outra mais radical (revolucionária).

Um conceito liberal compreende que o letramento é uma habilidade necessária para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Soares (2010, p.74) complementa o entendimento dessa visão afirmando que,

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Diferenciando-se dessa perspectiva, a interpretação radical não considera o letramento como um “instrumento” neutro a ser usado em práticas sociais, sendo essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Soares (2010) ainda destaca a dificuldade em se definir “letramento”, portanto, sugere que o mais adequado seria referir-se a letramentos, no plural, e não em um único letramento, no singular; para fundamentar esse entendimento, se apoia em alguns autores que compartilham desse ideal:

... seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a “letramentos” do que a um único “letramento” (STREET, 1984, p.8)

... devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (WAGNER, 1986, p.259)

... deveríamos identificar e estudar diferentes letramentos e não supor ou presumir um único letramento (LANKSAHEAR, 1987, p48) (SOARES, 2010)

A partir do que foi exposto por esses autores, pode-se concluir que o termo “letramento” envolve muitos significados, sendo mais adequado se falar em letramentos, no plural.

Portanto, com o advento do conceito de letramento no Brasil houve inúmeras interpretações e alguns equívocos ocorreram. Em alguns de seus trabalhos, Magda Soares (2003; 2011) destaca a perda da especificidade da alfabetização em virtude do surgimento das práticas de letramento, a esse “desprezo” a referida autora chamou de “desinvenção” da alfabetização.

Soares (2003) destaca duas hipóteses que poderiam ter levado à desinvenção da alfabetização. A primeira hipótese refere-se ao surgimento, na década de 80, dos ideais construtivistas; essa mudança conceitual fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento. A autora reconhece a importância dessa interação, porém, destaca que o problema está atrelado à falsa ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização que envolvesse a mediação docente, como se construtivismo e método fossem incompatíveis. Com isso, passou a ser “proibido” falar em métodos para alfabetizar.

Cabe ressaltar também que, por se entender que o ensino da leitura e da escrita deveria se dar por meio de textos que fazem parte do cotidiano das crianças, pensou-se que bastava às mesmas terem contato com textos de gêneros diversos, para que se tornassem, ao mesmo tempo, letradas e alfabetizadas. Tais considerações trouxeram algumas consequências desastrosas para o processo de alfabetização, desconsiderando a necessidade de um ensino sistemático que possibilitasse ao educando avançar no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2003).

Para essa autora, não é suficiente que a criança esteja convivendo com o material escrito, é necessário que o professor a oriente sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita; e é essa orientação vinculada à apropriação do SEA que ela, e outros autores como Morais (2013) consideram como a especificidade da alfabetização.

A segunda hipótese está relacionada à organização do sistema escolar em ciclos que traz junto a questão da progressão continuada (da não-reprovação). Em sua opinião, a escola em ciclos, com sua progressão, ilude alunos e pais com a falsa impressão de que os alunos (jovens e adultos) estão aprendendo a ler e escrever, quando, na verdade, não estão; pois há um quantitativo significativo de alunos que chegam no segundo segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Diante desse cenário, pudemos perceber que o letramento foi prevalecendo sobre a alfabetização e esta, por sua vez, foi perdendo sua especificidade. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que é preciso reinventar a alfabetização e que é necessário resgatar sua especificidade. Para isso, no entanto, não defende a volta ao que já foi superado - o uso dos tradicionais métodos de alfabetização, mas a construção de práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento, práticas do que ela chamou de “alfabetizar letrando”.

Assim como Soares, consideramos de suma importância que a aquisição da escrita não seja feita de forma desvinculada do processo de letramento, portanto, o ideal seria alfabetizar letrando, cabendo às escolas criarem diversas oportunidades de interação com diversos gêneros textuais que circulem socialmente e de reflexão sobre a língua, realizando um trabalho sistemático sobre as características do nosso sistema de escrita alfabética e de uso e reconhecimento dos diversos gêneros textuais enfatizando seus contextos de comunicação.

Albuquerque (2004) coloca que a escola precisa assegurar a todos os alunos – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos a fim de que os mesmos entrem em contato com os diferentes usos da língua, com o objetivo de que percebam o porquê e o para quê utilizam a escrita.

2.4 Consciência fonológica e alfabetização

Nessa seção pretendemos discutir as relações entre consciência fonológica e alfabetização. Inicialmente, conceituaremos consciência fonológica e compreenderemos

quais habilidades são essenciais para ajudar as crianças no processo de alfabetização, salientando que essas habilidades, por si só, não fazem a criança ser alfabética. Por fim, apresentaremos pesquisas que tratam das contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Morais e Leite (2005), ao discutirem sobre a importância das habilidades de reflexão fonológica para o aprendizado da leitura e da escrita, refere-se ao termo “consciência fonológica¹” como sendo a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala: ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos. Para Cardoso-Martins (1991), a consciência fonológica é a,

(...) consciência dos sons que compõem as palavras que falamos e ouvimos, permitindo a identificação de rimas, de palavras que terminam ou começam com os mesmos sons e ainda, de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras (p. 103).

Esses autores nos esclarece que, o fato de assumir tal perspectiva, ausente na teoria da psicogênese da língua escrita, não significa negar uma série de pressupostos defendidos por ela, pelo contrário. É preciso que aliados a esses pressupostos, sejam superados certos preconceitos em relação ao investimento em atividades que levem a criança a refletir sobre as partes sonoras das palavras, assumindo que tais atividades contribuem para que o aprendiz avance nas suas hipóteses acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Portanto, é necessário que as atividades de reflexão fonológica tenham clareza que, uma coisa é usar as palavras para se comunicar e outra, é tomar essas palavras como objeto de reflexão, a partir da observação de algumas de suas características, independentes do que elas significam – semelhanças sonoras com outras palavras da língua, seu tamanho, os pedaços sonoros que as compõem, etc (MORAIS E LEITE, 2005).

Em seu livro “Sistema de escrita alfabética”, Moraes (2012) aponta que, diante das evidências científicas, (MORAIS e LIMA, 1989; MORAIS, 2004 e 2010; LEITE, 2006 e 2011) é possível elencar algumas habilidades metafonológicas que ajuda no processo de alfabetização. São elas:

¹ Também chamada de “consciência metafonológica”.

- Comparar palavras quanto ao tamanho;
- Identificar e produzir palavras começadas com a mesma sílaba;
- Identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba) inicial;
- Identificar palavras que rimam ou produzir uma palavra que rime com outra;

Essas evidências demonstram que, diferentemente do que são defendidas pela maioria dos defensores dos antigos métodos fônicos, certas habilidades de consciência fonêmica não é, de modo algum, requisito para alguém se alfabetizar. Morais (2012) é radicalmente contra a volta dos métodos fônicos de alfabetização, pois eles levam a uma sobrecarga cognitiva desnecessária relacionada à solicitação de que as crianças pronunciem e memorizem fonemas isolados. Para o referido autor, ter consciência de que as sílabas são formadas por unidades menores não requer o treino da pronúncia de tais fonemas. É preciso levar os alunos a refletir sobre a presença deles em atividades que envolvem habilidades de, por exemplo, comparar/identificar/produzir palavras com fonemas iguais e diferentes. Para isso, pode-se explorar os textos da tradição oral no lugar de propor aos alunos a leitura de textos falsos.

No estudo desenvolvido por Morais e Leite (2005), eles chamam a atenção para o fato de que as habilidades de reflexão fonológica se desenvolvem durante a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a reflexão sobre a forma da escrita das palavras essencial para o seu desenvolvimento. Eles ainda enfatizam que as habilidades de reflexão fonológica jamais devem ser tomadas como requisito para se alfabetizar ou, ainda, como condição suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, considerar que a consciência fonológica compreende uma constelação de habilidades que não se restringem àquelas ligadas à consciência fonêmica, ajuda a pensar na proposição de um trabalho pedagógico onde as crianças juntamente com o professor, possam vivenciar situações sistemáticas e diárias de reflexão fonológica.

Portanto, a consciência fonológica não pode ser considerada de uma única forma, pois apresenta diferentes níveis linguísticos (sílabas, unidades intra-silábicas, fonemas) e pode ser testada através de diferentes tarefas que envolvem o

reconhecimento, pelo indivíduo, de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão, mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (FREITAS, 2004).

De acordo com Freitas (2004), os níveis de consciência fonológica podem ser divididos em:

- **Nível das sílabas:** esse nível compreende a capacidade de segmentar as palavras em sílabas, podendo ser considerado o caminho mais óbvio para segmentação sonora, isto é, de fácil compreensão e realização pelas crianças;

- **Nível das unidades intra-silábicas:** as palavras podem ser divididas em unidades maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba, ou seja, as unidades intra-silábicas Onset (aliteração) e rima. Brandley e Bryant (1983) ainda acrescentam que o Onset e a rima têm recebido atenção especial das investigações da linguística e da psicolinguística na língua inglesa e, os resultados daquelas pesquisas têm ajudado a compreender a importância dessas unidades para o aprendizado da leitura.

- **Nível dos fonemas:** esse nível compreende a capacidade de dividir as palavras, ou seja, as menores unidades de som que podem modificar o significado de uma palavra. Para a autora supracitada é necessário o reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, um conjunto de fonemas.

Alguns pesquisadores (Morais, 2004; Freitas, 2004), consideram que o fonema possui um caráter abstrato, aumentando a dificuldade de a criança realizar a segmentação fonêmica de uma produção sonora. Essa parece ser uma tarefa que exige um alto nível de consciência fonológica, já que a criança estaria lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons.

Na próxima seção, trataremos de apresentar e discutir alguns estudos que tratam das relações/influências entre o trabalho de exploração das habilidades fonológicas e a alfabetização.

2.4.1 O que dizem as pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização.

Algumas pesquisas defendem que a consciência fonológica, principalmente a fonêmica, é condição necessária para a alfabetização.

O trabalho desenvolvido por Capovilla e Capovilla (2000), por exemplo, tinha como objetivo verificar se o treinamento para desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas beneficiaria crianças com dificuldades naquela habilidade e se os benefícios poderiam estender-se às habilidades de leitura e escrita. Os sujeitos da pesquisa foram 123 crianças de pré-escolar e de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Inicialmente, as crianças foram testadas em consciência fonológica, por meio de atividades que envolveram e em atividades de leitura e escrita; depois, foi realizado o treinamento. A partir dos dados coletados, os autores concluíram que o procedimento de intervenção (treino) utilizado foi eficaz em melhorar os desempenhos nas provas de consciência fonológica, leitura e escrita.

Morais (2004) realizou um estudo com 62 estudantes da antiga 1ª série de duas turmas de uma escola pública do Recife com o objetivo de investigar como o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética alcançado pelas crianças se relacionava com o desempenho demonstrado em diferentes tarefas que envolviam habilidades de reflexão fonológica. O desempenho dos alunos foi analisado em três momentos de um mesmo ano letivo e a cada ocasião da coleta de dados eles eram solicitados a executar uma tarefa (diagnóstico da aprendizagem), na qual deveriam escrever quatro palavras e uma oração. Em seguida, os estudantes eram submetidos a atividades que mediam o desenvolvimento de habilidades fonológicas, tais como: segmentação oral de palavras em sílabas, contagem do número de fonemas em palavras... A análise dos dados revelou que as crianças com níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita alfabética tendiam a apresentar melhores resultados na maioria das tarefas metafonológicas e que as tarefas envolvendo fonemas (identificação de palavras com mesmo fonema inicial, contagem de fonemas em palavras e produção de palavras iniciadas com um mesmo fonema) foram mais difíceis, inclusive para as crianças que já tinham atingindo um nível de compreensão alfabética e empregavam os grafemas do português obedecendo a seus potenciais valores sonoros. Esses dados sugerem que, da mesma forma que o desenvolvimento de determinadas habilidades de reflexão fonológica constitui uma condição necessária para a apropriação do sistema de escrita alfabética, esse desenvolvimento isolado não é condição suficiente para alcançar o domínio do SEA.

Já a pesquisa realizada por Leite (2006) examinou, nas crianças, como se dava a gênese e evolução da competência metalinguística e suas relações com a psicogênese da escrita, observando como tal interação se refletia durante o processo de alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 estudantes de turmas de alfabetização de duas escolas do Recife, sendo uma da rede pública e uma da rede privada. Os alunos foram solicitados, em cinco ocasiões de um ano letivo, a responder a doze diferentes atividades de reflexão metafonológica (envolvendo diferentes unidades sonoras); atividades de escrita espontânea e transformação/ocultamento do nome próprio, para identificar o nível de compreensão da escrita alfabética, e uma atividade de reconhecimento de letras (imprensa e cursiva). Os resultados das atividades indicaram que as crianças de ambas as escolas evoluíram em relação à primeira e à última coleta. Já no que se refere à compreensão da relação parte-todo na notação escrita, a dificuldade foi encontrada nas crianças que estavam no nível pré-silábico. E no que se refere à relação entre as habilidades metafonológicas e a evolução das hipóteses de escrita, observou-se que as crianças em níveis mais avançados de compreensão do sistema de escrita apresentaram melhor desempenho na maioria das atividades metafonológicas. Mas como no estudo de Morais, as atividades envolvendo fonemas foram difíceis para todos os alunos em todas as coletas realizadas. Foi observado que quando os alunos alfabéticos conseguiam realizar a atividade, eles pensavam mais nas letras das palavras do que nos fonemas.

A pesquisadora sugere a adequação da organização de um trabalho pedagógico que considere, desde a Educação Infantil, situações de ensino que proporcionem aos aprendizes o exercício de análise das propriedades das palavras (como semelhança, tamanho) como auxílio para a apropriação da escrita por meio de atividades que promovam a consciência fonológica.

As pesquisas demonstraram que existe evidências suficientes para a existência de relações entre o trabalho que envolve consciência fonológica e a apropriação da escrita. Foi possível observar, no entanto, que o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética. Contudo, como alerta Morais (2012), nem todas as habilidades fonológicas ajudam os alunos a se desenvolverem na apropriação do sistema de escrita alfabética. A memorização dos fonemas, por exemplo, parece ser uma habilidade desnecessária para esse processo.

2.5 A construção dos saberes na ação: a prática de alfabetização

As práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes em sala de aula auxiliam nas atividades de alfabetização, no sentido de buscar um equilíbrio entre o trabalho de

aquisição do código, articulado ao domínio da leitura e escrita; portanto, é necessário valorizar o professor, sobretudo o alfabetizador, seus saberes e suas práticas buscando entender, não só a literatura, mas a dinâmica da sala de aula, uma vez que o conhecimento científico é ressignificado pelo professor no cotidiano escolar.

Diante disso, nessa seção, iremos discutir um pouco sobre a análise das práticas de alfabetização, no contexto da organização escolar; tendo como concepção teórica a perspectiva de Construção dos Saberes na Ação (CHARTIER, 2007). De acordo com Chartier (op. cit.), o professor de alfabetização constrói suas práticas considerando o que está sendo discutido no meio acadêmico e nos textos do saber; nesse processo, o docente reinterpreta, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sua sala de aula. Essa construção é, portanto, um processo ativo; não podendo ser considerado como algo acabado e pronto ou como mera aplicação de textos teóricos e/ou oficiais.

Para Chartier (2007), as mudanças nas práticas docentes podem ser justificadas por dois modelos contrários no que se refere à relação entre teoria e prática. O primeiro estaria relacionado à difusão dos saberes que são necessários para nortear as escolhas pedagógicas e didáticas; já o segundo, seria o “ver fazer e ouvir dizer” e a sua pertinência para o trabalho na classe, ou seja, o que foi validado/realizado pelos colegas é utilizado em sala de aula; sendo utilizado e reformulado de acordo com o que o docente considera pertinente.

Chartier e Hebrárd (1987) ainda destacam a relação dos mestres das séries iniciais com a produção científica no que diz respeito ao ensino da língua; pois segundo esses autores, os saberes produzidos por pesquisadores raramente incluem as expectativas dos professores, sendo mais privilegiado por eles o “como fazer” do que o “porque fazer”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico se constrói através das trocas entre os pares, pelo que foi validado pelos colegas; essas “práticas validadas” são, portanto, produzidas no cotidiano das práticas pedagógicas, advindas de “um processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como *locus* de produção de conhecimentos e não de reprodução do já sabido, já dito, já instituído” (GARCIA, 2003, p.46).

Corroborando com isso, Tardif (2002) afirma que os saberes na profissão docente estão relacionados às diversas instâncias nas quais os professores estão inseridos; sendo denominado de “saber plural”. Esses saberes seriam oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experiências; sendo esse último à base que fundamenta a prática docente e garante sua competência profissional.

Para Tardiff (2013), o *saber profissional* é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (saberes produzidos pelas ciências da educação) e dos saberes pedagógicos. Já o *saber disciplinar* corresponde aos diversos campos do conhecimento, aos conhecimentos que a sociedades dispõe; sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos, eles surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saber. Outro seria o *saber curricular*, que está ligado aos “saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação a cultura erudita” (p. 38), se materializando sob a forma de programas escolares.

E por fim, o autor supracitado destaca o *saber experiencial*, que se desenvolve na prática do professor e no exercício de suas funções, o que gera o desenvolvimento de saberes específicos, baseados em seus trabalhos do dia-a-dia e no conhecimento de seu meio. Esses saberes surgem na experiência e diante dela são validados ou não, sendo incorporado à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Ele ainda destaca duas formas de compreender a noção de experiência:

A noção de experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situação e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. (TARDIF, P. 51, 2012).

Esse saber, portanto, é o mais disponível ao docente para enfrentar o dia a dia da sala de aula, quando as condições se alteram em função da diversidade de necessidades dos alunos. Para Chartier (2000, p.164), “somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe, que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício”. Sendo assim, a todo o momento, os mestres estão refletindo/pesando/repensando sobre suas ações.

Desse modo, pode-se compreender que o professor aprende a ser professor dentro da sala de aula, construindo a sua prática pelas ações que realiza, as situações pedagógicas que experimenta e pelos procedimentos de trabalho que faz uso; essas ações se configuram na prática como *dispositivos* na medida em que possuem *valor de uso* e que às vezes servem como *valor de troca* entre os docentes; apresentando uma *coerência pragmática* em detrimento de uma *coerência teórica* (CHATIER, 2007). No contexto da classe, as práticas de alfabetização dos mestres são constituídas por um conjunto de *dispositivos* que estão relacionados a procedimentos rotineiros e inovadores, o que seria o “saber fazer” dos docentes. Chartier (2000) destaca que alguns dispositivos que orientam as condutas e as representações são tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto, impensados; sendo denominado de “dispositivos sem autor”.

Goigoux (2002) afirma que por meio da reflexão sobre a prática, os professores possuem a capacidade de elaborar esquemas profissionais que os ajudam a lidar com as situações em sala de aula. Diante disso, o autor desenvolveu uma pesquisa sobre como os professores passaram a organizar e guiar as atividades de leitura, nas interações com suas crianças, que teve como objetivos específicos tratar da competência profissional dos professores no campo da leitura, com base na ideia de que o bom orientador da aprendizagem da leitura das crianças deve: ter conhecimento do objeto de estudo, saber como se dá o processo da criança em aprender a ler e saber conduzir a atividade da criança. Foi identificado que uma das professoras apresentava algumas táticas por meio de dispositivos didáticos e pedagógicos que lhe asseguravam o ensino da leitura, bem como que ela demonstrou possuir esquemas profissionais elaborados que a ajudavam a melhor conduzir o processo de ensino e a facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Para desenvolver o estudo, Goigoux utilizou como metodologia um entrevista de auto confrontação e a análise didática de situações de leitura conduzidas pelos professores, com base em gravações em vídeo, tentando compreender as questões de pesquisa: do ponto de vista da aprendizagem das crianças, como se deu a interação e o papel do diálogo do professor durante o processo de ensino? Como se dava a atividade do ensino do ponto de vista do professor? Os resultados revelaram que a docente fazia várias operações regulares no ensino da leitura, como por exemplo, como ela organizava e geria o trabalho coletivo de processamento de palavras, a operação realizada no momento de garantir a conclusão das fases de reconhecimento de palavras e como ela conduzia a decodificação grafofônica.

Os resultados (Goigoux, 2002) ainda revelaram que a docente fazia uso de vários *esquemas profissionais* no que dizia respeito aos erros de leitura cometidos pelas crianças, tratando-os de forma estável, segundo o contexto e a forma como eles ocorriam, classificando-os em graves, normais e marginais. Os erros graves eram ligados às competências básicas e a não intervenção podia comprometer a continuidade do processo de aprendizagem; já os normais eram esperados pela docente e diante deles ela oportunizava a construção de competências importantes para a fase. Diante desses erros, a professora desenvolveu esquemas que possibilitavam generalizar os procedimentos para outros erros semelhantes; no entanto, sem tomar uma atitude mecânica, pois, em cada nova fase de tratamento do erro ela tinha um objetivo claro e expectativas de que fosse possível rever o processo que ocasionou a dificuldade de compreensão e, para isso, fez uso de uma prática constante, parecendo fazer uso de rotinas fixas e automáticas que já foram construídas para lhe dar especificamente com esses erros, organizando e intervindo melhor a/na aprendizagem dos alunos.

Por fim, ao tratar dos erros marginais, que só atingiam aprendizagens mais avançadas, estes deveriam ser tratados brevemente; pois segundo ela haveriam níveis de dificuldades que não mereciam ser analisados por não serem prioritários para a aprendizagem das crianças naquele momento. Não se detendo a esses erros, ela evitava a dispersão ou discussão com base neles e também não perdia tempo de aprendizagem. Para a professora, desenvolver a capacidade de percebê-los e tratá-los faz parte da competência profissional de um professor experiente, que sabe manter o controle de sua atividade.

Diante da pesquisa, pudemos compreender que não é a atividade em si que leva ao conhecimento, mas a ação orientada pelas informações e intervenções que o adulto realiza durante a atividade, bem como as trocas de informações entre os pares por meio da interação entre aluno e professor; sendo portanto, o docente um interlocutor que vai durante o processo atribuir significado às tentativas de escrita da criança.

Com base nas discussões tratadas nessa seção, consideramos que os saberes docentes estão relacionados com a capacidade de o professor poder refletir/teorizar sobre sua prática, a capacidade dele se pautar na operacionalização de sua ação em experiências vividas na sua história de vida e no envolvimento/comprometimento do docente com o processo de ensinar e aprender; estando esses elementos ligados aos aspectos éticos e valorativos.

2.6 Pesquisas sobre práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental

Algumas pesquisas têm trazido reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental I (Alfabetização). Pretendemos, nessa seção, apresentar as pesquisas que analisaram/investigaram as práticas docentes em turmas de alfabetização que trabalham na perspectiva do “alfabetizar letrando” e suas implicações na aprendizagem dos alunos, bem como, analisar como essa perspectiva (“alfabetizar letrando”) tem influenciado na prática de professores que fazem uso dos métodos “tradicionais”.

O trabalho desenvolvido por Albuquerque, Ferreira e Moraes (2008) visava investigar a dimensão didática das práticas adotadas pelos professores para alfabetizar os alunos, ou seja, que conteúdos e atividades costumavam priorizar para ensinar a notação alfabética, que práticas de leitura e produção de textos escritos costumavam desenvolver e como vinculavam, em seu ensino, esses dois domínios do conhecimento (notação alfabética e apropriação da linguagem dos gêneros escritos). A pesquisa foi realizada com um grupo de nove professoras de alfabetização (1º ano do primeiro ciclo) da Secretaria de Educação da cidade do Recife no ano de 2004. Como procedimento metodológico, os autores fizeram uso da observação, realizadas no período de junho a dezembro de 2004, sendo um total de 10 aulas por turma investigada. Além das observações, analisaram os livros didáticos (Português: uma proposta para o letramento, de Gladys Rocha; na época adotado pela rede) e os cadernos dos alunos. Foram realizados, mensalmente, encontros de grupo focal sobre a temática da alfabetização.

Dentre as análises realizadas, os autores afirmam que as docentes acompanhadas na pesquisa demonstravam ter um razoável conhecimento das propostas didáticas que privilegiavam a realização de práticas de leitura e produção textuais, desde o início da escolarização formal. Dessa forma, as práticas das professoras foram classificadas em três categorias: práticas sistemáticas, que envolviam, além de atividades de leitura e produção de texto, a realização diária de atividades de reflexão sobre os princípios do sistema de escrita alfabética; práticas intermediárias, que equilibravam as atividades de leitura e produção de textos com as de apropriação do sistema de escrita alfabética, realizadas de vez em quando; e, por fim, práticas assistemáticas que priorizavam o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais; porém, não tinham um trabalho sistemático de apropriação do sistema por meio de atividades específicas.

Diante dos dados coletados e analisados foi possível apontar que as crianças das professoras cujas práticas foram classificadas como assistemáticas concluíram o 1º ano sem se apropriarem do SEA, necessitando realizar essa apropriação nos anos seguintes. Já os alunos das professoras que apresentaram uma prática sistemática de alfabetização apresentaram os melhores desempenhos em uma atividade de escrita de palavras aplicada ao final do ano.

Em outra pesquisa realizada em uma escola de referência da Secretaria de Educação Municipal do Recife, Albuquerque e Cruz (2007) buscaram analisar a relação entre as práticas de alfabetização de uma professora que lecionava no 1º ano do 1º ciclo e a aprendizagem dos alunos no que se refere ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Como procedimentos metodológicos da pesquisa, foram utilizadas uma entrevista com a professora sobre a sua prática docente e duas atividades diagnósticas em uma única sessão, no final do ano letivo. A primeira atividade correspondia a um ditado mudo e a segunda consistia na reescrita do texto “A cigarra e a formiga”.

A partir da análise dos dados as autoras puderam inferir que, a escola possibilitou a apropriação da escrita alfabética e contribuiu para o letramento escolar, considerando a escrita como objeto de ensino-aprendizagem; tendo em vista que, do total de alunos, 87% terminaram o ano letivo alfabéticos e produzindo histórias completas com coerência e coesão. Isso está provavelmente relacionado com a prática desenvolvida pela professora, que, segundo seu depoimento, desenvolve um trabalho pautado pela meta de promover a apropriação do SEA e voltado para a produção de textos e leitura de gêneros diversos durante todo o ano letivo.

Outra pesquisa desenvolvida pela referidas autoras (Cruz e Albuquerque, 2012), tinha como objetivo analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva hoje defendida por diversos autores do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos.

As pesquisadoras observaram uma escola em ciclo e uma escola em série, no Estado de Pernambuco (Recife e Camaragibe). Para a escolha das escolas elas utilizaram como critérios de escolha bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita na avaliação da 4ª série/5º ano na Prova Brasil; notas elevadas na avaliação pelo IDEB em 2007 e 2009, turmas funcionando em um mesmo espaço físico escolar. Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (Seriada e Ciclada),

uma para cada ano das três primeiras séries do Ensino Fundamental: as professoras do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano da Escola Ciclada foram denominadas, respectivamente, Professoras 1C, 2C e 3C. Já as professoras da Escola Seriada foram chamadas de professora 1S, 2S e 3S. Também participaram da pesquisa as crianças das turmas investigadas.

Foi utilizado como quatro procedimentos metodológicos: (1) realização de uma atividade diagnóstica (escrita de palavras) com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) análise documental das propostas curriculares de cada um dos municípios; (3) entrevistas com as professoras; (4) observações de aulas das professoras participantes da pesquisa.

A análise dos dados foi dividida em duas partes: na primeira as aproximações e os distanciamentos das práticas de alfabetização nas escolas seriada e ciclada e na segunda, foi feita a análise do perfil de entrada e de saída das crianças, as aprendizagens quanto à escrita alfabética nos três anos do Ensino Fundamental.

Na primeira parte, foi constatado que todas as docentes tinham uma concepção de educação pautada em uma perspectiva construtivista e buscavam alfabetizar com base no “alfabetizar letrando”. No eixo da leitura, observamos que em todas as turmas houve leitura de diversos gêneros textuais e exploração de estratégias de compreensão leitora, esse eixo foi pouco contemplado nas turmas do 1º ano. Já no eixo de Análise Linguística, foi observada uma ênfase nas turmas do 1º ano no trabalho de apropriação da escrita alfabética, provavelmente pelo fato de o 1º ano se constituir como um ano escolar voltado para essa apropriação. As pesquisadoras afirmam que, o grande diferencial das práticas apresentadas, portanto, é o fato de que as professoras buscavam construir uma sistemática de ensino coletiva atrelada a um atendimento mais direcionado às dificuldades das crianças.

Já na segunda parte, os dados da pesquisa, em relação à análise das progressões da aprendizagem entre os anos escolares, nas duas escolas investigadas, indicaram, em relação à apropriação da escrita, que as turmas do 1º ano funcionaram como um espaço para construção da escrita alfabética e as demais turmas para a consolidação da escrita, com maior ênfase na apropriação da norma ortográfica. Com base nas evidências elencadas, buscou-se entender o porquê de escolas diversas na sua lógica (excludente – série – e promotora de aprendizagens – ciclos) terem resultados semelhantes em cada ano escolar quanto às aprendizagens de suas crianças. Em relação a esse aspecto, elas destacam que as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras configuravam as

opções adotadas para alfabetizar as crianças no contexto das Escolas Seriada e Ciclada e caracterizavam o seu “Perfil alfabetizador”.

Mediante a análise da progressão das aprendizagens em relação à progressão escolar, foi identificado que todas as crianças do 1º ano foram aprovadas, podendo construir as competências não atingidas no ano escolar seguinte; já no 2º ano, algumas crianças da Escola Seriada foram retidas por não terem atingido o perfil de final de ano, enquanto as da Escola Ciclada seguiram adiante na escolaridade tendo apresentado perfil semelhante. Nos 3ºs anos, as que foram retidas já estavam alfabéticas, porém em fase inicial quanto às competências de leitura e produção textual.

Outro estudo que consideramos importante discutir foi o trabalho desenvolvido por Coutinho (2009), que tinha como objetivo investigar as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que adotavam livros didáticos com diferentes perspectivas metodológicas (ênfase na perspectiva silábica, fônica, sócio interacionista) para o trabalho com a leitura e a escrita, buscando analisar como elas construam e desenvolviam suas aulas, de que modo faziam uso dos manuais didáticos e as possíveis relações entre o ensino promovido pelas docentes e o desempenho dos seus alunos em relação a tais competências.

A autora observou a sala de aula de oito professoras que lecionavam em rede municipais, sendo duas de Jaboatão dos Guararapes, duas de Recife, duas de Teresina e duas da França; também analisou as atividades realizadas por um grupo de 47 crianças pertencentes às turmas observadas. Os dados revelaram que os livros didáticos utilizados pelas professoras apresentavam diferenças significativas quanto à natureza das atividades propostas para o trabalho com a leitura e a escrita e que elas faziam uso desse suporte na construção e desenvolvimento de suas rotinas. Verificou-se que as professoras que ensinavam em Teresina (com o uso do livro didático de base fônica) tinham esse material didático como norteador de suas aulas, seguindo-o quase que, exclusivamente, à risca. As demais, por sua vez, utilizavam o livro didático como um instrumento de apoio à fabricação de suas práticas de ensino e organização do trabalho pedagógico.

Essa pesquisa, também, visou analisar a aprendizagem dos alunos e, para isso, foi aplicada uma atividade diagnóstica com grupos de alunos de cada turma investigada. A partir da atividade foi possível verificar que a maioria dos alunos das turmas do Brasil concluíram o ano em níveis mais avançados de apropriação do SEA, o que pode levar à ideia de que tanto o trabalho com base no método fônico como o de orientação mais

sócioconstrutivistas foram eficazes. No entanto, uma análise dos avanços dos alunos em produção de textos revelou que aqueles da turma de Terezina que iniciaram o ano em níveis mais avançados, no final do ano não conseguiam produzir textos, provavelmente por não terem vivenciado atividades dessa natureza ao longo do ano letivo. Em relação às outras turmas do Brasil, algumas crianças conseguiram realizar a atividade de produção de texto no final do ano, o que significa que houve avanço não só em relação à escrita de palavras. Esses dados sugerem que há professores construindo práticas na perspectiva do alfabetizar letrando que têm possibilitado aprendizagens relacionadas à leitura e escrita de palavras e textos.

As pesquisas apresentadas nesta seção indicam a necessidade de pensarmos no processo de alfabetização como objeto específico de conhecimento para a formação inicial de professores por meio da análise de práticas diferenciadas de alfabetização. É preciso buscar entender como essas práticas se configuram, considerando o público que envolvem (crianças que precisam ser respeitadas em suas subjetividades), e que aprendizagens possibilitam. A pergunta que não quer calar é a seguinte: qualquer maneira de alfabetizar vale a pena? Buscaremos, nessa nossa pesquisa, responder a essa pergunta ao analisarmos diferentes práticas de alfabetização e a relação delas com as aprendizagens das crianças.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Como apontado anteriormente, nossa pesquisa teve o objetivo de “analisar distintas práticas de alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental”. Para contemplar tal objetivo, buscamos, especificamente: caracterizar as rotinas de alfabetização de professoras de escolas da rede pública e privada; identificar e categorizar as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética presentes nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa; identificar se as atividades possibilitavam a reflexão sobre os princípios do SEA; analisar o desempenho atingido pelos alunos das professoras observadas no tocante ao domínio da leitura e da escrita e estabelecer uma relação com o tipo de ensino recebido.

Partindo dos objetivos que nortearam nosso estudo, neste capítulo apresentaremos a metodologia da investigação. Inicialmente descreveremos as escolas, as professoras e os alunos participantes da pesquisa e depois apresentaremos os procedimentos metodológicos do estudo.

3.1 Campo da pesquisa

Para analisar práticas distintas de alfabetização, procuramos uma escola/professora que desenvolvesse uma proposta de ensino da leitura e da escrita mais voltada para uma concepção “tradicional”, com ênfase em uma concepção de escrita como código, e uma escola/docente que fundamentasse suas práticas de alfabetização em abordagens socioconstrutivistas de ensino da leitura e da escrita.

A escolha de uma das escolas baseou-se em nossa pesquisa anterior (PINTO e ALBUQUERQUE, 2013), portanto, optamos para esse estudo realizar a pesquisa em uma turma de alfabetização de uma escola da rede privada de ensino, localizada em Olinda (PE), que foi campo de investigação da referida pesquisa, em uma turma do último ano da Educação Infantil. Conhecemos, nesse trabalho, a proposta de alfabetização da escola, que era mais voltada para uma perspectiva “tradicional” e encontramos, nessa turma, uma prática de ensino da Língua Portuguesa com ênfase no ensino repetitivo e transmissivo de letras e sílabas; partindo desse conhecimento, consideramos que uma das turmas de alfabetização da nossa pesquisa poderia ser dessa escola.

A outra turma escolhida pertencia a uma escola da Secretaria de Educação da cidade de Camaragibe (PE), que vem trabalhando há pelo menos vinte anos, com formação de professores em uma perspectiva mais voltada para o “alfabetizar letrando”. Apresentaremos, a seguir, cada uma das escolas e turmas participantes da pesquisa.

3.1.1 A escola da rede privada

A escola da Rede Privada (doravante chamada escola 1) localizava-se em Olinda, em um bairro de classe média e foi fundada em 1955. A escola funcionava em dois turnos (manhã e tarde), atendia a alunos da educação infantil ao ensino médio, possuía uma média de 25 alunos por turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. No turno da manhã existiam quatro turmas do 1º ano e no turno da tarde, duas turmas.

A escola dispunha de um amplo espaço para as crianças brincarem no recreio. Nesse momento, os alunos podiam brincar nos brinquedos (balanço, escorrego, casinha de madeira...) ou participar das atividades realizadas pelos auxiliares de pátio. A instituição possuía uma sala de religião, uma biblioteca, uma sala de informática e uma quadra de esportes para atender aos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Os pais participavam da comunidade escolar por meio de idas à escola para saber sobre o andamento das aprendizagens de seus filhos. No geral, eles pertenciam a uma classe média e possuíam formação de nível superior.

No ano da coleta de dados da pesquisa, a escola desenvolveu um projeto para o primeiro ano do Ensino Fundamental intitulado “A arca dos livros”, no qual segundo a docente, os alunos foram estimulados a pegar livros emprestados na biblioteca e a fazer doação e troca de livros; houve também rodas de leitura e contação de histórias com a bibliotecária (não observados nas semanas da coleta). No final do ano, as crianças fizeram uma aula passeio para a Livraria Jaqueira; onde aconteceu uma contação de história com a autora Vera Nóbrega.

3.1.2. A escola da rede pública

A escola da Prefeitura de Camaragibe, doravante denominada escola 2, estava localizada em um bairro popular e foi fundada em 1902. A escola funcionava em dois

turnos, com uma média de 20 alunos por salas do 1º ano do Ensino Fundamental. No turno da manhã havia três turmas do 1º ano, e nenhuma no turno da tarde.

A instituição dispunha de um pátio para os alunos brincarem na hora do recreio, porém os brinquedos (Balanço, escorrego, vai-e-vem) estavam quebrados e o local foi desativado. Eles passaram, então, a brincar em um espaço perto da cantina. No ano da pesquisa, a escola não desenvolveu nenhum projeto com os alunos.

Vale destacar que os professores das escolas da Prefeitura Municipal de Camaragibe vem participando por muito tempo (pelo menos vinte anos) de Formações Continuadas (Pró-ler e PNAIC), que apresentam uma concepção do ensino da língua na qual a alfabetização na perspectiva do letramento busca entender o processo de alfabetização da criança como construção de hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), visando perceber, ao mesmo tempo, as questões das práticas sociais da leitura e da escrita nas quais o aluno está inserido.

Os pais participavam da comunidade escolar por meio de idas à escola para saber sobre o andamento das aprendizagens de seus filhos, eles também compareceram nos dias em que houve os Plantões Pedagógicos da Rede.

3.2. Participantes da pesquisa

Descreveremos, a seguir, de forma mais detalhada, cada um dos sujeitos participantes desse estudo.

3.2.1. Quem são as professoras?

A docente da Escola 1 é formada em Pedagogia por uma instituição particular e fez especialização em Psicopedagogia. Ela lecionava há 6 anos em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que, desse tempo, 4 anos foram na escola investigada. Na escolha dessa professora, consideramos os seguintes critérios: o fato de ensinar em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, ter disponibilidade para participar da pesquisa, trabalhar com base em uma perspectiva mais transmissiva e atender a crianças de classe média.

Já a professora da Escola 2 tem formação em Psicologia e Magistério do 2º Grau (Ensino Médio), no período da pesquisa, ela estava fazendo uma Pós-Graduação de Psicopedagogia à Distância em uma Instituição Privada e participou de todas as formações do PNAIC que tiveram na rede após ela ingressar na Prefeitura de Camaragibe. Lecionava há 8 anos na rede municipal de Camaragibe, trabalhando em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Na escolha da docente, foi considerado o fato de a mestra está em turma do 1º ano do Ensino Fundamental I (Alfabetização), ter disponibilidade para participar da pesquisa, trabalhar na perspectiva do “alfabetizar letrando”, atender a crianças de classe popular e ser considerada uma boa professora por seus colegas da rede e pelos pais; sendo solicitada pelos pais a ensinarem seus filhos.

3.2.2. Quem são os alunos?

Participaram da pesquisa 42 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 24 de uma escola da rede privada de Olinda e 18 da Prefeitura de Camaragibe.

No momento da coleta de dados, os alunos da turma 1 tinham faixa etária entre 6 e 7 anos, eram oriundos de bairros de classe média e pertenciam a um nível sócio econômico médio. Os estudantes da turma 2 tinham faixa etária entre 6 e 7 anos, eram oriundos de bairros populares e pertenciam a um nível sócio econômico baixo.

Em relação à frequência, pudemos perceber que na escola 1 os alunos eram bem assíduos; representando quase 100% de frequência. Já na escola 2, os estudantes não eram tão assíduos; representando 60% de frequência às aulas.

3.3. Caracterização das salas de aula

3.3.1 Sala de Aula da Turma 1:

A turma da rede privada de ensino funcionava em um local apertado (para a quantidade de alunos), com boa iluminação, ar-condicionado, quadro branco, um armário (onde a professora guardava seus materiais e algumas atividades em fichas que seriam usadas), uma estante (onde a docente guardava os livros e cadernos dos estudantes e onde ficavam alguns brinquedos), bancas individuais para os alunos (a professora organizava as bancas em duplas), um relógio na parede, uma caixa de som (onde os alunos ouviam as orações e alguns avisos transmitidos para todos) e uma lixeira.

Na sala de aula ainda havia, fixado em um lado da parede, o alfabeto (Figura 1) e, do lado oposto, um cartaz com os números de 0 a 100 (Figura 2). Ao lado do quadro, havia cartazes informativos e algumas regras de convivência (Figura 3). Na primeira semana de observação, foi fixado o cartaz da Campanha da Fraternidade. O livro didático adotado na escola foi o *Português Linguagens: Letramento e Alfabetização* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Como nos relatou a docente 1, esse livro foi adotado no ano da pesquisa pela instituição, que vinha utilizando, até o ano anterior, o livro *Tudo é Linguagem* de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. O relacionamento entre as crianças de maneira geral era afetivo, eles interagiam bem e também existia uma boa relação entre os alunos e a professora.



Figura 1 – Foto com o alfabeto



Figura 2 – Foto do cartaz dos numerais



Figura 8 – Cantinho da leitura (desenhos e livrinhos)

3.4 Metodologia de Investigação

Analisando os objetivos propostos, nosso trabalho se enquadra em uma pesquisa qualitativa; pois apresenta as características básicas desse tipo análise (BOGDAN e BIKLEN, 1994): a fonte direta dos dados foi o ambiente natural e o pesquisador foi o seu maior instrumento, todos os dados e seu contexto de produção foram extremamente importantes para retratar a complexidade do cotidiano escolar investigado, houve uma maior preocupação com o processo do que com o produto; houve uma tentativa de capturar a “perspectiva” do participante na observação e nas entrevistas e, por fim, a análise dos dados seguiu um processo indutivo.

Corroborando com isso, Delzin e Lincoln (2006, p. 17) trazem uma definição geral de pesquisa qualitativa; para esses autores “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

O trabalho de campo é importante à pesquisa qualitativa. Para Minayo (2004, p. 105) a pesquisa de campo é o “recorte espacial que corresponde à abrangência, em termo empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. Já o trabalho empírico, optamos investigar dois estudos de caso por meio de uma multiplicidade de métodos, envolvendo a coleta de uma variedade de materiais que descrevem várias situações cotidianas das escolas investigadas, e pela análise da triangulação dos dados encontrados numa tentativa de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão.

Ainda de acordo com o referido autor (2007), não há uma fronteira nítida entre o processo de coleta de dados no trabalho de campo e o início do processo de análise e interpretação; pois a interpretação é tida como ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações), sabendo que uma boa interpretação leva-nos para o centro das experiências. Nessa perspectiva, o processo de análise e interpretação dos dados de nossa pesquisa foi realizado através de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2007).

Consideramos que a pesquisa qualitativa na educação permite o olhar desvelador do mundo observado, tendo nos dados um mundo de significados, correlacionamos diversos dados obtidos, vinculados à aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças, por métodos qualitativos e quantitativos, na perspectiva de uma possível complementaridade de informações, pois segundo Delzin e Lincoln (2006) esta última seria uma alternativa para a validação dos dados e resultados na pesquisa qualitativa.

Partindo disso, realizamos a pesquisa em duas escolas de municípios diferentes, sendo uma da rede privada e a outra da rede pública de ensino. A nossa opção por desenvolver a pesquisa numa escola pública e numa escola privada deveu-se ao fato de estas serem organizadas de formas diferentes quanto à estrutura do ensino. Outro critério de escolha das escolas foi elas pertencerem a níveis socioeconômicos diferentes. Esta pesquisa teve também um caráter longitudinal, tendo em vista que acompanhamos as práticas de ensino das duas professoras e as aprendizagens das crianças, avaliando seus progressos; durante o ano letivo de 2014.

3.4.1 Procedimentos Metodológicos

Explicitaremos, a seguir, os instrumentos metodológicos utilizados para analisar as práticas de alfabetização das professoras e as atividades de apropriação da leitura e da escrita realizadas pelas crianças. Preocupamo-nos em descrever como foi utilizado, o motivo da escolha e como foram feitas as análises.

3.4.1.1 Observações de aulas

Realizamos observações das práticas de ensino nas turmas selecionadas, pois, segundo Vianna (2003), a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação, pois, para ele, sem uma acurada observação não há ciência. O referido autor ainda afirma que é necessário fazer anotações cuidadosas e detalhadas que vão constituir os dados brutos das observações e para o observador não basta simplesmente olhar, é preciso saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Corroborando com isso, Minayo (2007) e André (2001) afirmam que a observação participante e a entrevista são instrumentos básicos da pesquisa qualitativa, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada.

As observações aconteceram no período compreendido entre os meses de fevereiro a dezembro de 2014. Em cada escola selecionada foram realizadas três semanas de observações, totalizando 15 dias em cada sala de aula. Escolhemos analisar três semanas em cada turma (no início, no meio e no final do ano), no intuito de analisar/observar a rotina das professoras e a(s) prática(s) de ensino desenvolvido(s) por cada uma delas para o ensino da leitura e da escrita.

Para o registro das observações, foi construído um diário de campo, com o objetivo de registrar as atividades que foram desenvolvidas nas salas de aulas, principalmente as que envolviam a apropriação do SEA. As aulas foram gravadas em áudio, as quais foram transcritas posteriormente. No registro das observações, procuramos contemplar a reconstrução de diálogos e a descrição dos locais, dos sujeitos, dos eventos, das atividades e do comportamento; pois consideramos o diário de campo como o principal instrumento da pesquisa participante.

As observações tinham por objetivo levantar dados que nos possibilitassem analisar as práticas de alfabetização das docentes investigadas e também oportunizaram compreender os dados obtidos nas diagnoses; sendo assim, levando-nos a alcançar alguns dos objetivos específicos elencados nesse trabalho.

3.4.1.2 Entrevista

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados pelo seu caráter de interação (Mazzotti e Gewandsznajder, 2004), e é um instrumento básico na pesquisa qualitativa; pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada (LUKDE e ANDRÉ, 2001). Diante disso, realizamos dois tipos de entrevistas com as docentes: semiestruturada (APÊNDICE I) que tinha como objetivo compreender como as mesmas concebiam o processo de alfabetização e como organizavam suas práticas de

ensino da leitura e da escrita; e minientrevistas, durante as observações, para melhor compreendermos as atividades desenvolvidas.

3.4.1.3 Atividades diagnósticas

Para termos a definição do perfil inicial e final dos educandos das turmas analisadas, aplicamos atividades diagnósticas em dois momentos distintos no decorrer do ano letivo de 2014 (no início e no final). Em cada classe utilizamos o mesmo instrumento de diagnose com o objetivo de avaliar as aprendizagens das crianças. As atividades diagnosticas envolviam: escrita e leitura de palavras, leitura e compreensão de texto e produção de texto. Após a análise separada dos resultados, realizamos a comparação dos resultados entre os perfis inicial e final da cada turma. Descreveremos, a seguir, as atividades propostas para os alunos como diagnoses.

- Atividade de Escrita de Palavras

A atividade de escrita de palavras a partir de imagens foi elaborada para avaliar o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética de acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Foram aplicadas duas atividades (no início e no final do ano letivo) contendo palavras diferentes (APÊNDICE II e III), porém tivemos a preocupação que em ambas as atividades tivessem palavras com diversas construções silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, dentre outras).

Na atividade, delimitamos oralmente o que cada figura representava antes do início da escrita e solicitamos às crianças a escrita espontânea do nome de doze figuras. A atividade foi realizada individualmente com cada criança na própria sala de aula. Ao final da escrita das palavras por cada criança, foi solicitado que elas lessem o que haviam escrito, marcando a pauta sonora das mesmas. Optamos pela escrita livre de palavras com base em imagens por esse procedimento possibilitar as retomadas da criança na reflexão da escrita de palavras e por garantir que todos escrevessem as mesmas palavras, facilitando assim a análise.

Com base nas discussões teóricas de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1983, 1989, 2009) e Morais (1999); e a partir também das categorias elaboradas por

Cruz (2008, 2012) e Albuquerque e Pinto (2013), analisamos e classificamos as atividades diagnósticas (do início e do final do ano letivo) em quatro categorias com suas respectivas subcategorias. Assim como Cruz e Albuquerque (2012), na categorização das escritas das crianças, foi possível perceber que em todas as fases as crianças podem: escrever letras invertidas (por não terem se apropriado de seu traçado correto), escrever palavras na ordem invertida, apresentar escritas de palavras e sílabas de memória; e a partir da hipótese silábico qualitativa, a criança pode colocar uma letra para representar a sílaba tendo como base o nome da letra; bem como eleger uma letra a ser utilizada sempre que não souber como grafar o fonema.

Com base nas discussões teóricas e através das categorias criadas nas pesquisas supracitadas, iremos a seguir descrever as categorias e subcategorias utilizadas para analisar as atividades realizadas pelos educandos:

- Atividade de Escrita de Palavras:

- **P - Pré-silábico:** nesse nível os estudantes, podem fazer o uso de desenhos, garatujas ou pseudo letras na tentativa de escrever as palavras. Não existe a compreensão da existência de relação entre a escrita e a pauta sonora, muitas vezes a criança busca a “lógica” da escrita nas propriedades do objeto significado. Nessa fase ela pode variar a quantidade de letras de uma palavra para outra, variar as letras dentro da palavra, variar as letras entre as palavras; bem como, pode fazer uso apenas das letras do nome. Não possui a preocupação, quando utilizam letras, com o tipo ou ordem na formação das palavras.

PI – Pré-silábico inicial – Nessa subcategoria, as crianças podem fazer uso de números, inventar letras quando ainda não compreendem que são utilizadas letras convencionais para escrever e também podem realizar a escrita de apenas uma letra sem correspondência sonora para cada palavra. (Nessa pesquisa não identificamos nenhuma criança nesse nível).

PII – Pré-silábico letra – Nessa subcategoria, fazem uso de apenas letras para escrever as palavras; podendo ser as letras do seu nome, ter a repetição de algumas letras várias vezes em palavras diferentes, usar uma grande variedade de letras e até grafar palavras de memória.

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:


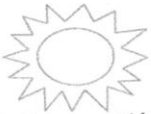








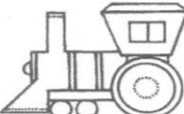

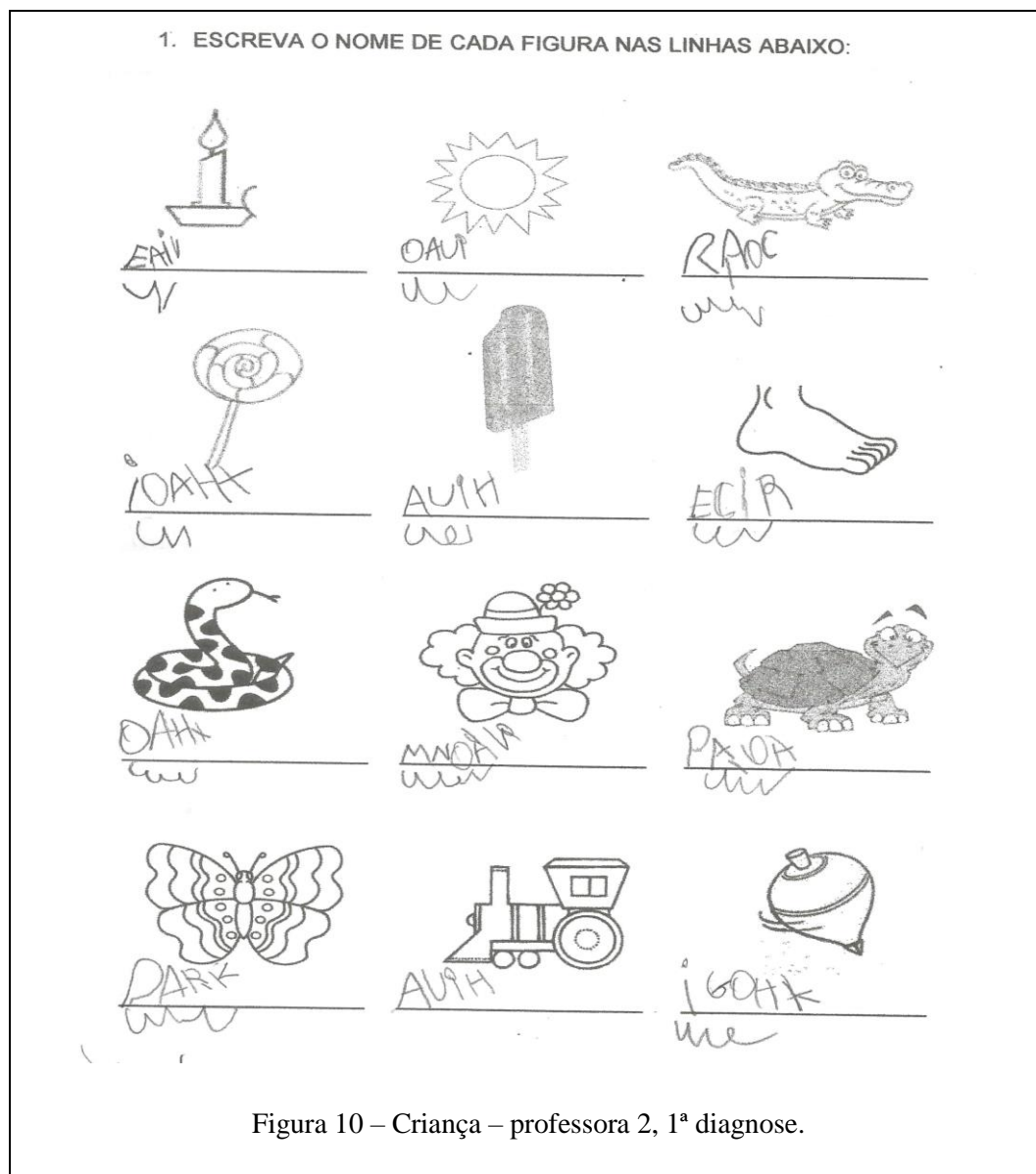
 VTRRW	 HIF EUKY	 L M A N O
 G F E D C B A	 B A N W O T	 A B M O A O
 P Q S G O C	 F G R T O	 O A N W O
 R N O A T C	 T M W N O	 Ç A O T O R P

Figura 9 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

PIII – Pré-silábico com início de fonetização - Essa subcategoria está relacionada com o período de transição da fase Pré-silábica para a Silábica. As crianças podem começar a fazer algumas correspondências grafema/fonema nas sílabas iniciais e/ou finais da palavra no momento em que escrevem da e no decorrer da escrita da palavra não fazer nenhum tipo de relação fonema-grafema.



- **S – Silábico** – Nessa fase a criança já passa até a compreensão de que é preciso letras para a escrita das palavras, já aceita palavras com uma ou duas letras, superou o realismo nominal e registra uma letra para cada segmento sonoro da palavra; com ou sem correspondência sonora.

SI – Silábico quantitativo – A criança escreve para cada sílaba uma letra sem realizar correspondência sonora na maior parte das palavras grafadas. (Nessa pesquisa não identificamos nenhuma criança nesse nível)

SII – Silábico qualitativo – A criança registra uma letra para cada sílaba da palavra, realizando correspondência sonora com a sílaba representada, na maioria das vezes. Na maior parte das situações, há preocupação com a ordem das letras utilizadas e suas respectivas sílabas representadas, podendo ocorrer algumas trocas.

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:


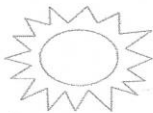
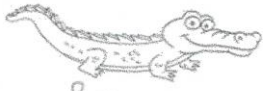





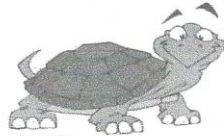
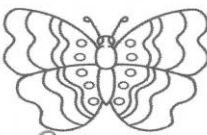
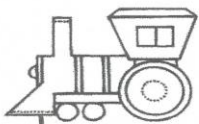

 va	 se	 je
 la	 ia	 pe
 ca	 la	 au
 ba	 te	 pe

Figura 11 – Criança da professora 1, 1ª diagnose.

- **SA - Silábico – alfabético** – Nessa categoria, a criança começa a perceber que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados. Na hora da escrita das palavras, podem suprimir algumas sílabas ou atribuir

a uma sílaba grafada o som de mais de uma. De forma geral elas não grafam as sílabas complexas e os dígrafos; e podem grafar também as letras e forma invertida.

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:


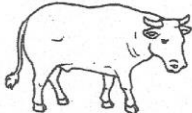
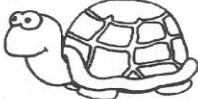
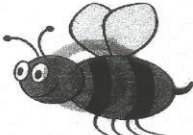

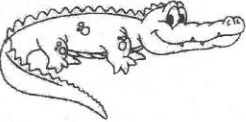






		
ZBLA	BOLI	TAGUA
		
ABLA	ECCA	GACE
		
EILA	PAHOC	LEU
		
ELFT	ERR	MILA

Figura 12 – Criança da professora 2, 2ª diagnose.

- **A - Alfabético** – As crianças compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores e representam os fonemas dessas sílabas por vogais e consoantes. Após essa conquista, elas iniciam um longo caminho de aprendizagens sobre as normas ortográficas.

AI – Alfabético - correspondências grafofônicas diretas – Encontra-se nessa subcategoria as crianças que trocam muitas letras ao grafá-las e oscilam na grafia das

correspondências regulares diretas (P/B, T/D, F/V). Podem também ocorrer, em alguns casos, a omissão de algumas sílabas, apesar da maioria de suas palavras indicarem que já compreendem a base alfabética. Apresentam dificuldades na escrita das sílabas complexas e dos dígrafos.

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

The handwriting practice sheet contains 12 illustrations arranged in a 4x3 grid. Each illustration is followed by a horizontal line with a handwritten label in cursive script. The labels are: vela, sol, jacaré, pirulito, sorvete, pé, cobra, boneca, tartaruga, borboleta, trator, and pão.

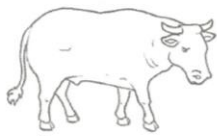
Figura 13 – Criança da professora 1, 1ª diagnose.

AII – Alfabético - regularidades ortográficas – Nessa subcategoria, as crianças demonstram domínio das correspondências grafofônicas diretas; porém, oscilam na escrita das regras contextuais e morfosintáticas.

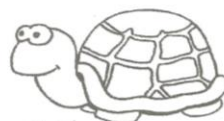
1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:



zebro



boi



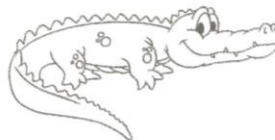
taturuga



abelha



loca



jacaru



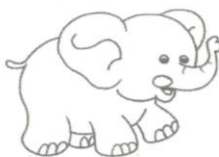
girafa



papagaio



leão



elefante



rã



minhoca

Figura 14 – Criança da professora 1, 2ª diagnose.

AIII – Alfabético com escrita convencional – As crianças escrevem convencionalmente todas as palavras.

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:


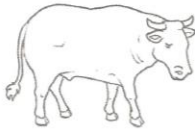
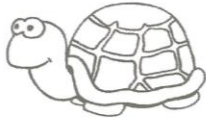









		
zebra	boi	tartaruga
		
abelha	foce	jacaré
		
girafa	papagaio	leão
		
elefante	sã	minhoca

Figura 15 – Criança da professora 1, 2ª diagnose.

- Atividade de Leitura

Foram aplicadas ao longo do ano (no início e no final do ano letivo) duas atividades de leitura (APÊNDICE II e III) envolvendo distintos níveis de capacidade leitora: uma envolve a capacidade de leitura de palavras e a outra a capacidade de compreensão de textos (SOLÉ, 1998). Em cada turma, as atividades de leitura foram aplicadas com todas as crianças, em dois momentos: primeiro foi aplicada a atividade de leitura de palavras e a partir delas os alunos foram selecionados para fazer a atividade de leitura e compreensão de textos. Consideramos, nesse caso, que os alunos que não

conseguiram realizar a primeira atividade não iriam conseguir fazer à segunda. Para melhor compreensão das atividades, elas foram organizadas da seguinte forma:

Na **atividade um** (leitura de palavras), existiam seis itens, foi solicitado que, em cada um deles, a criança lesse quatro palavras a fim de identificar qual delas designaria a figura em destaque.

Na **atividade dois** (leitura e compreensão de textos), a criança foi convidada a ler um pequeno texto e depois responder a três itens com quatro alternativas. Nos itens havia uma questão que envolvia a localização de informações, uma de identificação do assunto no texto e uma de inferência. Nas duas atividades de leitura de textos aplicadas ao longo do ano os textos foram mudados e os itens também, sendo preservadas as habilidades de compreensão de texto avaliadas. Para termos algum controle do nível de dificuldade entre os textos, utilizamos como critérios: gêneros comuns do cotidiano, textos de tamanho médio, texto com vocabulário adequado à faixa etária e textos que tratassem de temáticas do universo infantil.

Para categorizar os dados coletados, observamos as seguintes condições: se a criança não acertou todos os itens na leitura de palavras, não foram corrigidos os demais itens de leitura e compreensão de textos. Esses critérios foram adotados por compreendemos que se a criança não leu corretamente palavras simples, não leria corretamente textos sem apoio de imagens para responder às questões relacionadas aos textos.

Os dados obtidos foram tratados separadamente, por número de acertos na leitura de palavras e textos; considerando a categorização feita por Cruz e Albuquerque (2012). Nesse sentido, os resultados da atividade de leitura de palavras com apoio de imagens foram categorizados em: não leu nenhuma das palavras propostas; leu e acertou 1 palavra; leu e acertou 2 palavras; leu e acertou 3 palavras; leu e acertou 4 palavras; leu e acertou 5 palavras; e leu e acertou 6 palavras.

Na atividade de compreensão de textos sem apoio de imagens, os resultados foram categorizados da seguinte forma: não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas; leu e compreendeu apenas 1 questão; leu e compreendeu apenas 2 questões; leu e compreendeu 3 questões.

- Atividade de Produção de Texto

Para verificarmos o nível de produção textual, solicitamos às crianças que produzissem dois relatos de experiência (APÊNDICE II e III), retirados da pesquisa desenvolvida por Cruz e Albuquerque (2012), que tinham como finalidade escrever; na diagnose inicial sobre alguma situação em que a criança fez um passeio com sua família, amigos ou professores e, no final, sobre algumas atividades e passeios da escola que ela vivenciou ao longo do ano.

A escolha do gênero relato deve-se ao fato de ele ser um dos gêneros mais próximo do relato oral de experiências, muito usado nas situações escolares; o que colocaria as crianças participantes da pesquisa em situação de semelhança quanto à familiaridade com o gênero solicitado.

De acordo com Geraldi (1997), as condições de produção de textos na escola devem explicitar não somente *o que* o aluno vai escrever, mas também *para que* e *para quem* vai escrever; partindo disso, inicialmente explicitamos às crianças que elas iriam escrever relatos de experiências a serem socializados na faculdade da pesquisadora e também foi dito que várias pessoas iriam ler a produção deles com muito interesse em saber tudo que estava escrito e que alguns textos seriam publicados do jeito que foram escritos.

Na situação de escrita dos relatos, foram formados pequenos grupos de cinco ou seis alunos, em seguida, explicitávamos o que deveriam fazer e dávamos um tempo (em torno de 30 minutos) para que produzissem.

Inicialmente, os textos foram separados em textos: **ilegíveis (I)** e **legíveis (L)**. A primeira categoria corresponde aos textos que não apresentavam palavras legíveis e o segundo os textos legíveis como aqueles em que todas as suas palavras podiam ser identificadas pela relação som-grafia que apresentavam, pela ordenação das letras que as compunham e pela caligrafia apresentada.

- Ilegível (I)

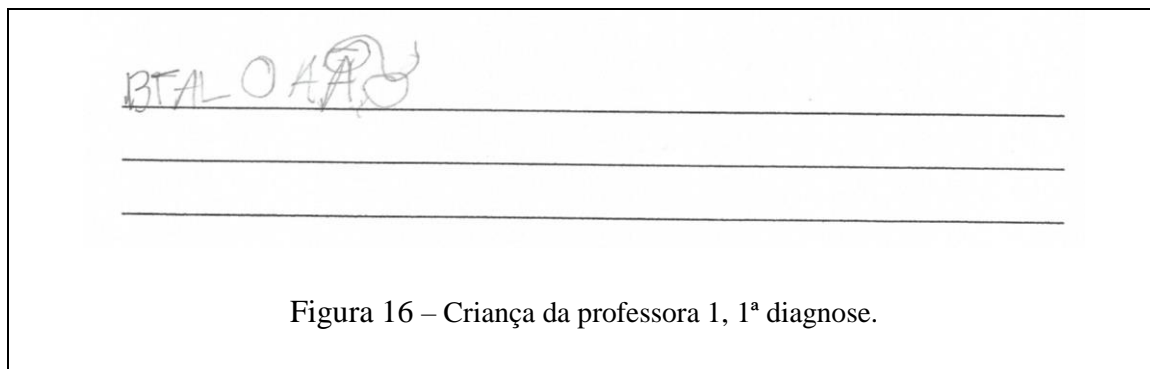


Figura 16 – Criança da professora 1, 1ª diagnose.

- Legível

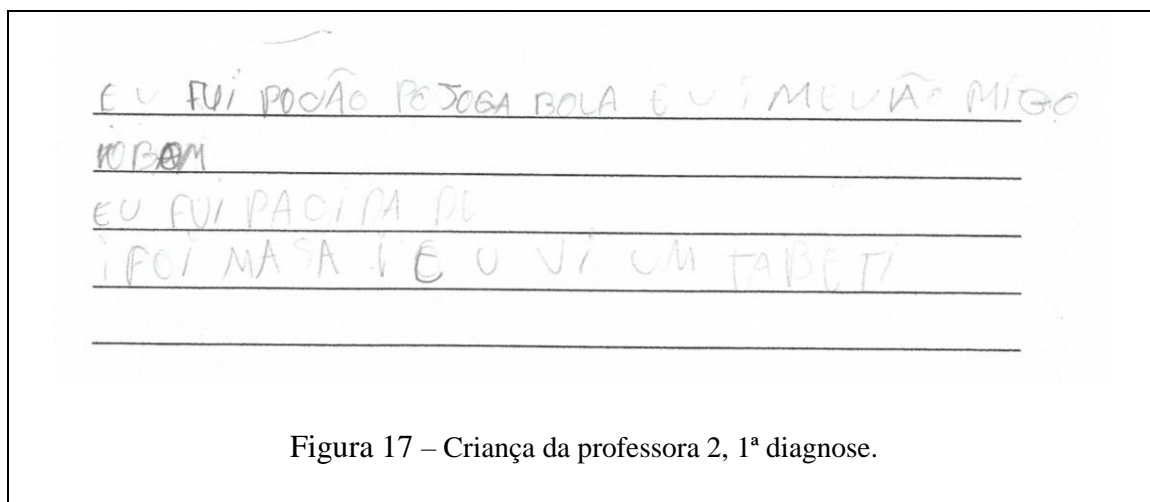


Figura 17 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

Depois que classificamos os textos, fizemos uso apenas dos textos legíveis (L), que foram categorizados: **escrita de texto com segmentação correta** (PT1), **adequação do texto aos propósitos de situação de escrita** (PT2), **conhecimento sobre o gênero** (PT3) e da **coesão** (PT4). As subcategorias foram organizadas tendo como base o atendimento ou não a cada um desses aspectos acima, sendo organizadas em: **não atende (nome da categoria/ NA)**; **atende parcialmente (nome da categoria/ PA)** e **atende plenamente (nome da categoria/ PL)**.

A categoria que aborda a **escrita de texto com segmentação correta**, visou verificar se o texto apresenta as palavras com espaçamento adequado entre elas; estando subdividida em:

- Escrita de todo texto com hipossegmentação (PT1 - NA);

EUFUIPRAPRASINHAIBRIQIOMEUZAMIGO

Figura 18 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

- Escrita parcial do texto apresentando hipossegmentação e hipersegmentações (PT2 – PA);

parelmeirica estoria onameda da e piquenoptimipi
ambalbriga de raprefeido pegamocaco

Figura 19 – Criança da professora 1, 2ª diagnose.

- Escrita de todo texto com separação correta entre as palavras (PT3 – PL).

Do pareio do teatro que tanto
foi. Tradadora Clara Aquel
Betricia Bulza e eu

Figura 20 – Criança da professora 1, 2ª diagnose.

Já a categoria que trata da **adequação do texto aos propósitos de situação de escrita** (finalidade, destinatário, e temática solicitada) a criança deveria escrever um texto contando sobre uma situação em que tinha vivenciado (com a família, amigos ou professores) e que tinha gostado muito. Esta subdivida em:

- Não atende à solicitação do comando (PT2 – NA);

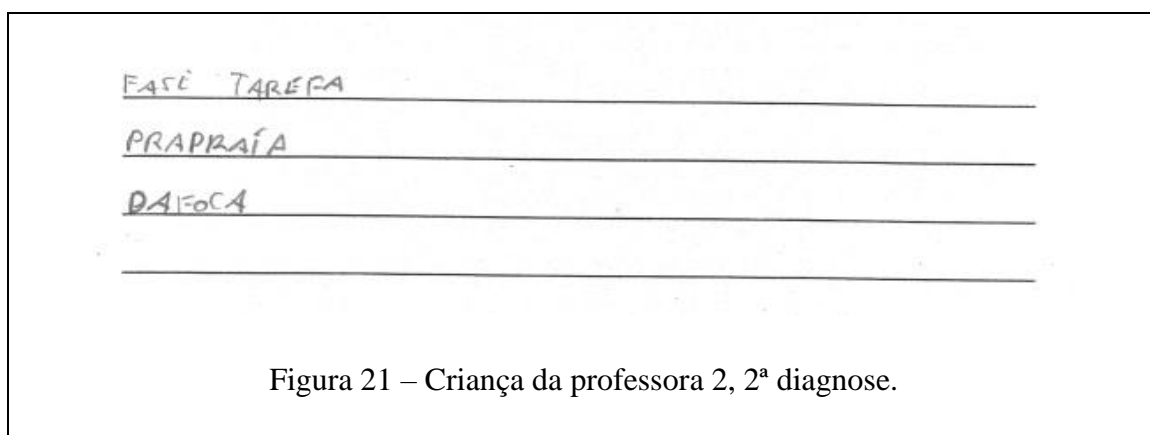


Figura 21 – Criança da professora 2, 2ª diagnose.

- Atende parcialmente a solicitação do comando (PT2 – PA);

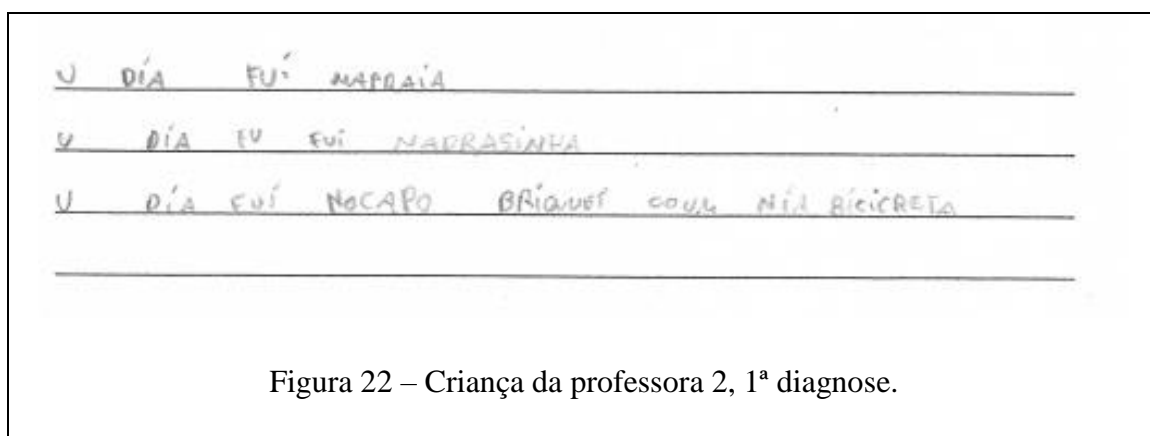


Figura 22 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

- Atende plenamente ao comando (PT2 – PL).

Uu diga eu e minha
familia foi porca
grande eu e minha
familia lezincaos
muito!

Figura 23 – Criança da professora 1, 1ª diagnose.

Quanto ao conhecimento sobre **as características do gênero**, foi observado se os relatos de experiências tinham uma linguagem simples, se era um texto predominantemente escrito na primeira pessoa do singular e/ou plural e se apresentava marcas textuais. Esta categoria foi subdividida em:

- *Escreve outros gêneros diferentes do solicitado (PT3 – NA);*

FASE TAREFA

PRAPRAIA

DAFOCA

Figura 24 – Criança da professora 2, 2ª diagnose.

- *Escreve o texto, mas não expressa completamente às características do gênero solicitado (PT3 – PA);*

FOI NA PRASA QUE O TOME SOR VETE E COI
 E SI AMIGAS LEGAS COM O ME SI GRASA
 DOS

Figura 25 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

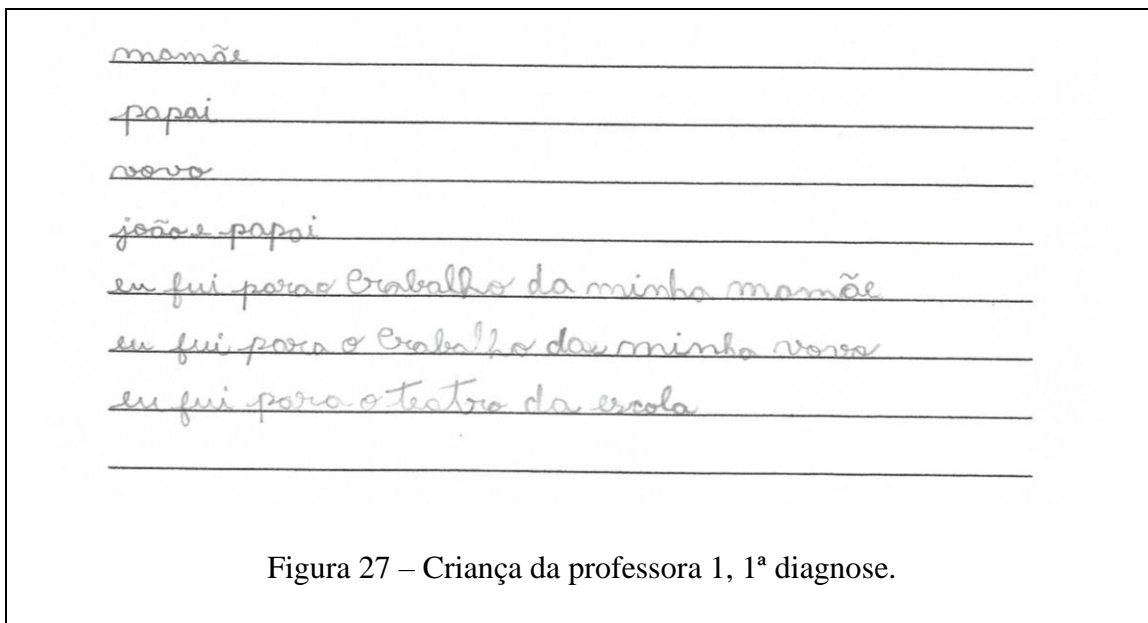
- *Escreve o relato de experiência empregando a primeira pessoa e com aparente expressividade (PT3 – PL).*

EU ADOREI O DIA DAS CRIANSA QUE TEVE
 A FESTA QUE TEVE DOLO E GUARANAR
 TEVE PULA PULA E AGUDANDO SE E PIPO
 CA NAGENTE PODE DRICA MUITO E TEVE
 MUSICA A GENTE BRINCO O MUITO
 E NA QUE DIA A GENTE FICOU MUITO
 FELIS E FOI ES O CHAU

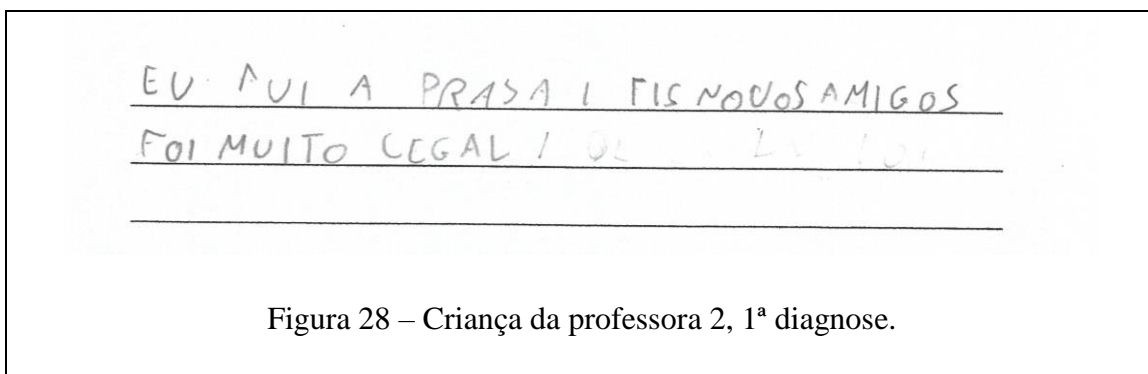
Figura 26 – Criança da professora 2, 2ª diagnose.

Já a categoria de **coesão do relato**, ele deveria apresentar um pensamento contínuo em uma progressão de fatos vividos, sem apresentar meramente frases justapostas. Para que isso seja alcançado, o relato deveria ser um texto coeso, com uso de conectivos adequados para manter a articulação entre as partes. Essa categoria foi subdividida em:

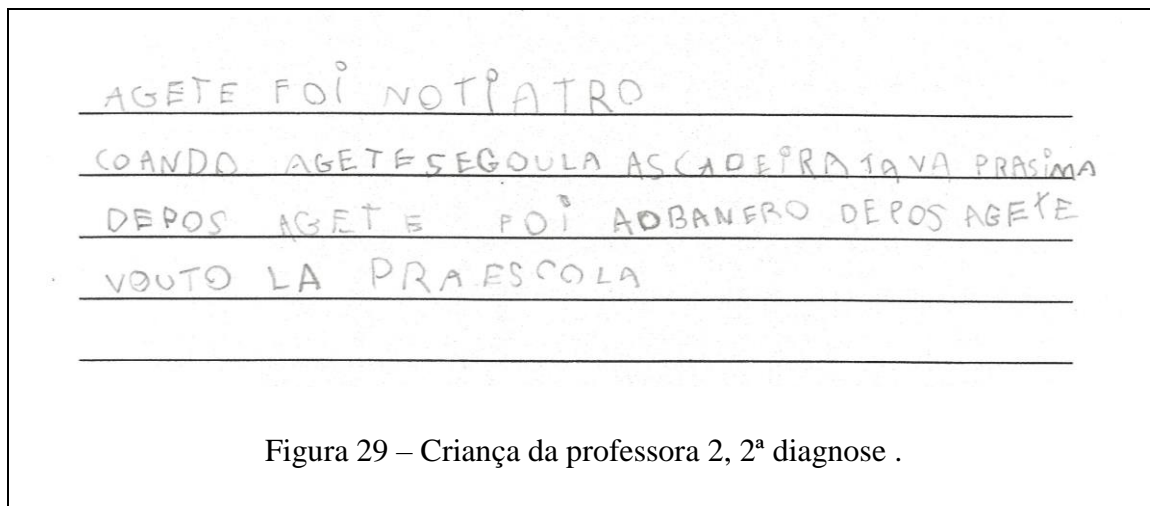
- *Não apresenta coesão entre as partes do texto (PT4 – NA);*



- Tenta estabelecer coesão entre as partes do texto pelo uso inadequado de coesivos ou pelo uso de apenas um conectivo (PT4 – PA);

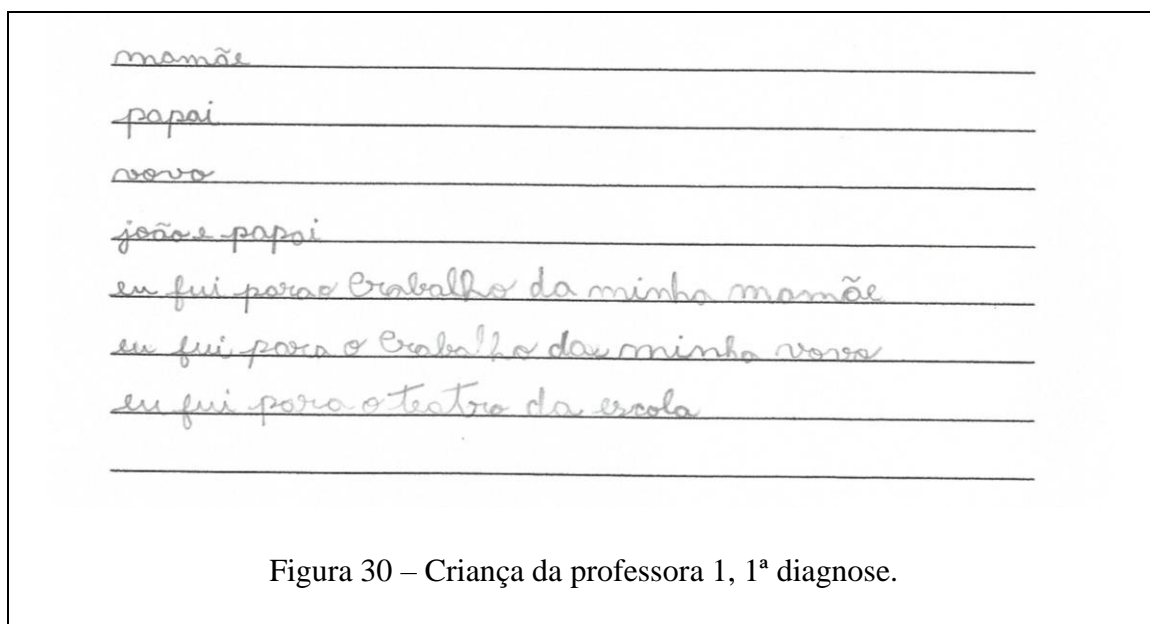


- Utiliza corretamente estratégias para manter a coesão textual usando vários conectivos (PT4 – PL).



E por fim, a **estruturação dos períodos do texto**; o texto apresenta completude dos períodos e concordância entre as palavras que o compõem.

- Apresenta incompletude de enunciados e/ou repetição de palavras e partes do texto e/ou comete, em alto grau, violação de concordância (PT5 – NA).



- Apresenta poucos problemas na organização dos períodos ou na concordância entre as palavras do texto (PT5 – PA).

FOI NA PRASA QUE O TOME SOR VETE FECO
 E SI AMIGAS LEGAS COM O ME SI GRASA
 DOS

Figura 31 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

- *Texto com boa formação dos períodos e concordância entre as palavras (PT5 – PL).*

EU ADOREI O DIA DAS CRIANSA QUE TEVE
 A FESTA QUE TEVE DOLO E GUARANAR
 TEVE PULA PULA E AGUDANDO SE E PIPO
 CA A GENTE PODE BRINCA MUITO E TEVE
 MUSICA A GENTE BRINCO O MUITO
 E NA QUE DIA A GENTE FICOU MUITO
 FELIS E FOI ES CHAU

Figura 32 – Criança da professora 2, 1ª diagnose.

3.4.2 Análise dos dados

Para analisarmos os dados coletados na pesquisa utilizamos como referencial a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2007), segundo o autor ela se configura como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Os procedimentos na coleta e análise dos dados foram desenvolvidos em três etapas: 1- Pré-análise (fase de organização: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final); 2- Exploração do material (operações de codificação, decomposição ou numeração, em função de regras previamente formuladas); 3- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A análise dos resultados envolveu a verificação do desempenho das crianças nas diferentes atividades diagnósticas, análise da prática de alfabetização com ênfase nos eixos da Língua Portuguesa desenvolvidas pelas professoras e identificação das atividades utilizadas pelas docentes observadas.

Com relação aos dados obtidos nas atividades diagnósticas realizadas com as crianças, as etapas foram as seguintes:

Leitura do material e agrupamento por semelhanças;

Construção de categorias e subcategorias de análise de forma descritiva;

Releitura e categorização dos dados;

Contagem das frequências e organização das tabelas;

Análise qualitativa e escrita descritiva dos resultados.

No que se refere às aulas observadas, a categorização seguiu como proposto por Albuquerque, Ferreira e Morais (2005), que sugerem a elaboração de protocolos de observação da aula para posterior classificação dos mesmos em dois eixos: as atividades de rotina e a sequência de atividades envolvendo o ensino da leitura e da escrita.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA TURMA DA REDE PRIVADA

Neste capítulo, analisaremos e discutiremos sobre a(s) prática(s) de alfabetização desenvolvida(s) pela professora da rede privada; já a da rede pública será analisada e discutida no Capítulo 5. Analisaremos, nas suas rotinas, aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), levando em consideração os materiais (livro didático, caderno, fichas...) utilizados para o desenvolvimento das atividades, os tipos de atividades, a frequência com que elas aparecem e como elas foram desenvolvidas; durante cada semana observada.

Para análise do cotidiano alfabetizador das professoras, nós categorizamos e analisamos os exercícios propostos pelas mestras, inspirando-nos no trabalho desenvolvido por Albuquerque, Morais e Ferreira (2005). Os referidos autores, neste trabalho, sugerem a elaboração de protocolos de observação para cada uma das aulas observadas e, para a análise delas, consideram dois eixos: 1) atividades que constituem a rotina da docente; 2) atividades envolvendo especificamente a apropriação do sistema de escrita alfabética, objeto de investigação deles, como também nosso.

Dessa forma, para a análise das práticas das duas docentes, optamos em também apresentar, inicialmente, um quadro da rotina de cada semana observada para, em seguida, apresentarmos as atividades de alfabetização desenvolvidas pelas duas professoras, levando em consideração, por um lado, os materiais utilizados e, por outro, as capacidades e unidades linguísticas trabalhadas.

4.1 Práticas de alfabetização da professora da rede privada (Professora 1)

No intuito de melhor compreendermos as práticas desenvolvidas pela professora 1 e sua relação com a aprendizagem das crianças no que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, nós observamos e protocolamos um total de 15 dias de aulas observadas, em três semanas ao longo do ano letivo (uma no início, uma no meio e outra no final; respectivamente, nos meses de março, agosto e novembro de 2014).

Durante as observações, pudemos perceber que a docente dispunha de um horário semanal que ficava fixado em seu birô, o qual definia as disciplinas que deveriam ser trabalhadas em cada dia da semana, conforme podemos ver na Figura 33, apresentada a seguir:

Aula	Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª	7:00 às 7:50	Português	Ed. Física	Português	Matemática	Português
2ª	7:50 às 8:40	Português	Inglês	Português	Matemática	História
3ª	8:40 às 9:30	Geografia	Português	Arte	Ed. Física	História
	9:30 às 10:00	Recreio				
4ª	10:00 às 10:50	Religião	Matemática	Informática	Ciências	Matemática
5ª	10:50 às 11:30	Geografia	Matemática	Informática	Ciências	Filosofia

Figura 33: Rotina semanal – professora 1

Diante desse quadro semanal, notamos que ela priorizava o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, não havendo aula de Português na quinta-feira; e na segunda e quinta não tinha aula de Matemática. No entanto, durante as observações, percebemos que, apesar de a mestra ter um horário estruturado, ela fazia algumas adaptações de acordo com os conteúdos que queria trabalhar em cada dia.

Ainda é possível perceber que os alunos tinham aulas de Artes, Informática, Religião, Inglês e Educação Física, que eram lecionadas por professores dessas áreas em locais específicos (sala de informática, pátio para Educação Física, sala de inglês e outra de religião). No horário destinado para cada uma dessas aulas, a professora 1 solicitava que os alunos se organizassem na fila e se dirigissem para a sala específica daquela aula. Já o trabalho com as outras disciplinas ficava sob responsabilidade dela.

Nas subseções a seguir discutiremos de forma detalhada a(s) prática(s) de alfabetização desenvolvida(s) pela docente 1 em cada semana de observação; considerando, como dito anteriormente, as atividades realizadas na semana que compunham sua rotina e aquelas relacionadas à área de Língua Portuguesa, principalmente as voltadas para o trabalho de apropriação do SEA.

4.1.1. Primeira semana de observação

Para melhor analisarmos a(s) prática(s) de alfabetização desenvolvida(s) pela professora 1 na primeira semana de observação (realizada em março), apresentaremos, no Quadro 1, as atividades que foram realizadas pelas crianças nesta semana que compunham a rotina da professora.

Quadro 1: Rotina da primeira semana de observação.

Atividade / observações	1 ^a (seg.)	2 ^a (ter.)	3 ^a (qua.)	4 ^a (qui.)	5 ^a (sex.)	Total
Oração	X (1 ^a)*	X (1 ^a)	X (1 ^a)	X (1 ^a)	X (1 ^a)	5
Ativ. de Português – ficha	X (2 ^a)	X (8 ^a)	XX (4 ^a /10 ^a)		X (2 ^a)	5
Ativ. de Português – caderno de caligrafia	X (3 ^a)					1
Ativ. de Português – caderno					X (7 ^a)	1
Ativ. de Português – livro			X (2 ^a)			1
Ativ. de Português – leitura individual de palavras			X (10 ^a)			1
Aula de Educação Física		X (2 ^a)		X (4 ^a)		2
Aula de Inglês		X (3 ^a)				1
Lanche	X (4 ^a)	X (5 ^a)	X (6 ^a)	X (5 ^a)	X (5 ^a)	5
Recreio	X (5 ^a)	X (6 ^a)	X (7 ^a)	X (6 ^a)	X (6 ^a)	5
Aula de religião	X (6 ^a)					1
Aula de informática			X (8 ^a)			1
Aula de artes			X (5 ^a)			1
Agenda	X (7 ^a)	X (4 ^a)	X (3 ^a)	X (9 ^a)		4
Ativ. de Ciências – livro	X (8 ^a)			X (7 ^a)		2
Ativ. de Matemática – livro		X (7 ^a)		X (2 ^a)		2
Ativ. de Matemática – ficha				X (3 ^a)		1
Ativ. no caderno de pesquisa					X (3 ^a)	1
Explicação da atividade de casa	X (9 ^a)	X (9 ^a)	X (9 ^a)	X (8 ^a)		4
Ativ. de casa – Ciências	X (livro)			X (livro)		2
Ativ. de casa – Português	X (ficha)		X (livro)	X (caderno de caligrafia)		3
Ativ. de casa – Matemática		X (livro)		X (livro)		2
Aniversário					X	1

					(4 ^a)	
Brincar com brinquedos				X (10 ^a)	X (8 ^a)	2
Saída	X (10 ^a)	X (10 ^a)	X (11 ^a)	X (11 ^a)	X (9 ^a)	5

Obs.: os números entre parênteses correspondem à ordem em que a atividade foi realizada no dia.

Como pode ser observado, diariamente a primeira atividade do dia era a oração; sendo conduzida por uma freira através do áudio que saía da caixa de som existente na sala de aula, as crianças ouviam as orações recitadas e rezavam com a professora. Depois desse momento, geralmente, dava-se início aos trabalhos em sala de aula com a professora; apenas na terça-feira isto não ocorreu. Na terça-feira os alunos só começam as atividades com a professora após o lanche e o recreio, pois as duas primeiras aulas eram, respectivamente, de Educação Física e de Inglês; sendo lecionadas por outros professores. Enquanto os alunos estavam nas aulas com os professores das outras disciplinas a docente aproveitava esse momento para fazer o seu planejamento.

Fora as aulas de Educação Física e Inglês, os alunos ainda tiveram aulas de Artes, Informática e Religião que foram lecionadas por professores da área e nos locais específicos (sala de informática, pátio para Educação Física, sala de inglês e outra de religião). No horário destinado para cada aula dessas, a docente solicitava que os alunos formassem a fila e se dirigissem para a sala.

Outras atividades permanentes que identificamos foram: o lanche, o recreio, a agenda e a atividade de casa, estas duas últimas só não foram realizadas na sexta-feira. O **lanche** era realizado dentro de sala de aula, geralmente vinte minutos antes do recreio. A professora 1 solicitava que os alunos lavassem as mãos e pegassem seus lanches para comerem nas suas bancas; os alunos que iriam para a cantina podiam sair para comprar o lanche. Depois que merendavam, eles organizavam suas mesas e iam para a fila para poderem ir para o recreio no pátio da escola. Após todos terminarem, ela saía com os estudantes para o **recreio**, onde podiam brincar nos brinquedos ou com os recreadores; nesse momento a professora ficava na sala dos professores. Os recreadores eram profissionais contratados pela escola para conduzirem/supervisionarem algumas atividades no horário do recreio, atividades como: pula-corda, circuitos com bambolês, futebol... Em media o intervalo durava trinta (30) minutos.

Já na atividade da **agenda**, a docente entregava a agenda para que copiassem do quadro as orientações para a tarefa de casa. As atividades realizadas no livro eram também registradas na frente dele, em um papel no qual escreviam a data e a página da

atividade de casa. Em todos os dias que mandou atividade para casa, a mestra tinha a preocupação de fazer a explicação da atividade, geralmente no final do horário. A docente 1 pegava a atividade, fazia a leitura e dizia (explicava) o que deveriam fazer.

Como pode ser observado no Quadro 1, houve dois momentos (4^a e 5^a observação) em que vimos aparecer o “brincar”, momentos esses em que as crianças podiam brincar livremente, sem a intervenção da professora, com os brinquedos disponíveis na sala. Na sexta-feira os alunos eram liberados para trazerem de casa brinquedos, portanto, era reservado um tempo (antes de começar as atividades do dia ou antes do horário da saída) para que brincassem.

Nessa semana ainda houve a festa de aniversário de um dos alunos da sala. Em uma sexta-feira de cada mês os pais eram autorizados a fazer a comemoração do aniversário dos filhos na escola. A festa começou a ser organizada um pouco antes da hora do lanche e do recreio; após cantarem os parabéns, os alunos comeram, receberam as sacolinhas e foram para o recreio.

Vale destacar que, na **terceira observação**, as crianças fizeram uma atividade de leitura individual de palavras. Após concluírem o trabalho com a ficha, a mestra chamou os estudantes para fazerem a leitura das palavras que iam sendo escritas por ela. Como forma de ajudar na leitura, a professora fazia a escrita da palavra e a marcação das sílabas. Ela nos relatou que a escolha das palavras seguiam dois critérios de acordo com a progressão: 1- sílabas já trabalhadas e 2- o nível do aluno. Percebemos, portanto, que a docente fez o uso dos seus esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002) para fazer a escolha das palavras e para ajudar seus alunos durante a execução da tarefa.

Em relação à **área de Língua Portuguesa**, podemos observar que os alunos realizaram basicamente atividades: em fichas (1^a, 2^a, 3^a e 5^a observação), no caderno (5^a observação), no caderno de caligrafia (1^a observação) e no livro didático (3^a observação). Não houve, ao longo dessa semana, a leitura de livros de literatura infantil, e os textos lidos pelos alunos e pela professora eram os das atividades propostas. Analisaremos de forma mais detalhada as atividades de Língua Portuguesa que foram utilizadas pela professora na primeira semana de observação.







- **Atividades em fichas**

Como apresentado no Quadro 1, a professora 1 realizou atividades em fichas em quatro dias da semana: na primeira observação fez o uso de uma (1) ficha contendo duas páginas, na segunda fez uso de uma (1) ficha e na terceira e quinta usou duas (2) fichas; totalizando um quantitativo de seis (6) fichas. Vejamos as atividades:

1ª Obs. (seg.)





Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: **1º ANO - FUND. I**
 Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____-2014

1. OBSERVE AS FIGURAS E LEIA AS PALAVRAS EM VOZ ALTA.



 BOLA	 BALÃO	 BICICLETA
 BULE	 BENGALA	 BOFBOLETA

* AGORA, CIRCULE A LETRA B DESSAS PALAVRAS.

2. CIRCULE AS PALAVRAS QUE TÊM A LETRA B.

 BOLO	 BANANA
 PETECA	 ABELHA

Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: **1º ANO - FUND. I**
 Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____-2014

BORBOLETA DÁ UM GIRO,
PARECE QUE VAI CAIR.
MAS LOGO SE AJEITA
E VOLTA A SUBIR.

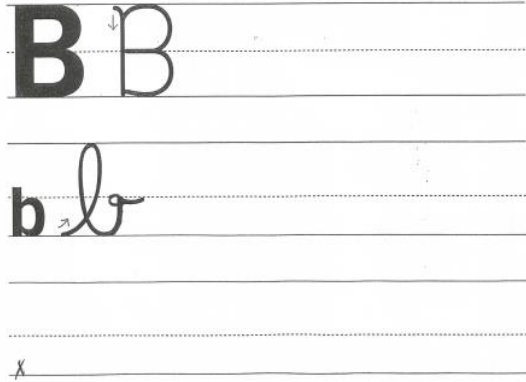








Figura 34: Atividade na ficha **Figura 35: Atividade na ficha (cont.)**

2ª Obs. (ter.)

TIRANDO DE LETRA

1) Faça o que se pede:
 a) Circule a letra B nas palavras;
 b) Faça um x na letra C;
 c) Pinte os desenhos.

	BANANA
	BOCA
	BOMBOM
	BONÉ
	BICO






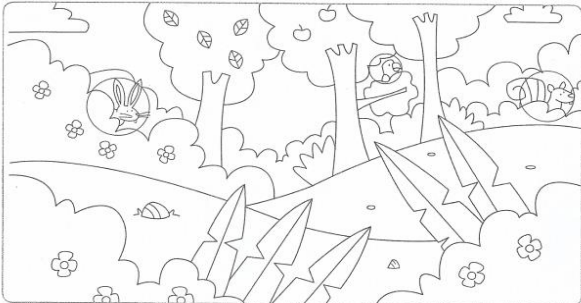
Figura 36: Atividade na ficha

3ª Obs. (qua.)

BRINCANDO E APRENDENDO

NESTA CENA HÁ TRÊS BICHINHOS ESCONDIDOS: UM ESQUILO, UM COELHO E UM PAPAGAIO.

- DESCUBRA ONDE ELES ESTÃO E CIRCULE-OS.
- DEPOIS, PINTA A CENA.




• QUAL É O ÚNICO BICHO QUE NÃO TEM A LETRA I NO NOME?

• COMPLETE COM A LETRA QUE ESTÁ FALTANDO NOS NOMES DOS BICHOS QUE VOCÊ ENCONTROU.

CO _ _ LHO _ _ _ SQU _ _ LO
 PAP _ _ G _ _ _ O

Figura 37: Atividade na ficha

Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: ° ANO, FUND. I
 Professor(a): _____ TURMA: _____ DATA: _____



FIGURAS E NOMES

Pinte a figura cujo nome começa com o mesmo som que o nome do desenho em destaque.





























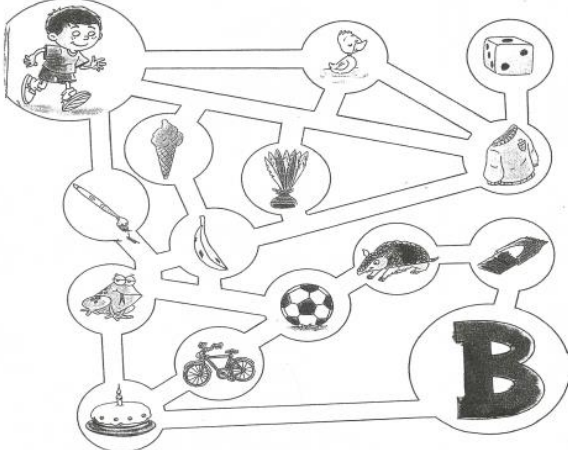
 MACACO	  
 TATU	  
 PAPAGAIO	  
 GIRAFÁ	  
 POLO	  
 CAFÉ	  
 LATA	  

Figura 38: Atividade na ficha

5ª Obs. (qui)

Aluno(a): _____

VAMOS CHEGAR À LETRA B? DESCUBRA O SEGREDO E ENCONTRE O CAMINHO.



• AGORA QUE VOCÊ JÁ DESCOBRIU O SEGREDO, JUNTO COM O PROFESSOR, FAÇA UMA LISTA DAS PALAVRAS QUE ENCONTROU NO CAMINHO.

Figura 39: Atividade na ficha

Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: 1º ANO - FUND. I
 Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____ -2014

LEITURA


OUÇA O POEMA.

A BALEIA

Marina Colasanti

BALEIA É AQUELA
 QUE DIZ QUE BALEIA
 ENGOLE PINÓQUIOS.
 BALEIA É AQUELA
 IGUAL CARAVELA
 QUE EM LUGAR DE VELA
 ABRE COM CAPRICHOS
 UM TREMENDO ESGUICHO.

COLASANTI, Marina. *Cada bicho seu capricho*. São Paulo: Global, 2000.



COMPREENDENDO O TEXTO

1. AGORA, VAMOS OUVIR E FALAR O QUE FOI ENTENDIDO DO POEMA.
2. PARA ESCREVER O QUE SE PEDE ABAIXO, PROCURE NO FINAL DO POEMA.

TÍTULO DO POEMA	_____
NOME DA AUTORA	_____
NOME DO LIVRO	_____

Figura 40: Atividade na ficha

A partir das atividades realizadas nas fichas pudemos perceber que a docente 1, na primeira semana, priorizou o estudo da letra B uma vez que apenas na terceira observação a atividade em fichas não envolveu o trabalho com essa letra. As atividades presentes nas fichas envolviam o trabalho com as seguintes unidades linguísticas: letras, sílabas e palavras. Partiremos, a seguir, para analisar como a docente desenvolveu as atividades nas fichas utilizadas nessa primeira semana, e que capacidades relacionadas à apropriação da escrita alfabética foram contempladas.

No primeiro dia de observação, foi realizada uma ficha que continha duas páginas (Figuras 34 e 35); as questões presentes nela envolviam: identificação e cópia de letras, leitura de palavras com apoio de imagens e leitura de texto. Antes de iniciar a resolução das questões, a professora fez a apresentação para seus educandos da letra que seria trabalhada (a letra B), enfatizando suas diferentes grafias, o som que representa e sua família silábica. Ela acreditava que partindo desses conhecimentos, os alunos estariam aptos para responder às questões da ficha. Os trechos retirados da aula, serão apresentados a seguir, nos permite melhor visualizar a condução dessas atividades:

Profª: Agora a gente vai começar assim a nossa aula de hoje...
 (A professora escreveu no quadro a letra B de imprensa e manuscrita, maiúscula e minúscula).
 Profª: Quero saber quem é que sabe que letra é essa?
 Aluno: L.
 Alunos: B.
 Profª: Assim, eu já ia desmaiar aqui. L? Meu Deus! E essa? (A professora apontou para a letra escrita no quadro)
 Alunos: B.
 Profª: Essas duas letras são de imprensa ou manuscrito?
 Alunos: Manuscrito.
 Profª: Manuscrito e essa?
 Alunos: Imprensa.
 (A professora começou a escrever a família do B no quadro)
 Alunos: Ba.
 Profª: Primeiro qual é o som que o B faz? Toda letra tem um som. (Os alunos foram tentando falar)
 Aluno: /Bê/.
 Profª: (Cita a criança) acertou. Fala (cita a criança) o som do B?
 Aluno: /Bê/.
 Profª: /Bê/ /Bê/ /Bê/.
 Profª: O B faz um barulhinho que quando se junta com a vogal ele fala. Ai formou o?!
 Alunos: BA.
 Profª: BA e aqui?
 Alunos: BE.
 Profª: BE?!
 Alunos: BO.
 Profª: Assim! E essa?
 Alunos: BU.
 Profª: E essa?
 Alunos: BI.
 Profª: Quando o B se junta com as vogais ele faz um som, forma um som. Agora deixa eu ver quem consegue ler essa palavra aqui?! (A professora foi escrevendo as palavras no quadro e os alunos foram tentando ler).
 Alunos: BO-I-A. Boia.
 Profª: BO-I-A. Boia. E essa?
 Alunos: BA-BÁ.
 Profª: Babá, essa?
 Alunos: BO-I.
 Profª: Boi. E essa?
 Alunos: BA-Ú.
 Profª: Baú.
 Alunos: BE-BÊ.
 Profª: Bebê, as vezes a gente confunde aqui porque a voltinha do B se junta com o E. Agora para eu ver que todo mundo está craque, vamos fazer uma tarefinha. Vou entregar a ficha para depois explicar, vão preenchendo o nome, a data... Quem souber fazer meu nome vai fazendo...
 (...)

Diante do fragmento, percebermos que, antes de iniciar a atividade da ficha, a mestra julgou necessário que fosse apresentando aos alunos a letra trabalhada, assim como a escrita dela em diferentes formas (maiúscula de imprensa e cursiva e minúscula de imprensa e cursiva); partindo dessa concepção ela fez a escrita, no quadro, da letra em letras e tamanhos diferentes e questionou os alunos de qual letra se tratava. Posteriormente, indagou as crianças sobre o som da letra, solicitando que o repetissem; ainda escreveu, no quadro, a família silábica e foi apontando para cada sílaba e pedindo que eles falassem.

No intuito de “treinar” e ver se tinham compreendido, antes de irem para a atividade na ficha, ela ainda escreveu no quadro algumas palavras, que tinham a letra B, para que as crianças fizessem o treino da letra cursiva, ou seja, ela escreveu na letra de imprensa chamou alguns alunos para passarem para a cursiva. Algumas dessas palavras escolhidas para “treino” estavam presentes na atividade de casa.

Após esta “introdução”, a docente entregou a ficha para que os alunos realizassem a atividade; na explicação da tarefa ela solicitou que coletivamente os alunos fizessem a leitura das palavras que estavam na ficha e em seguida, que circulassem a letra B das palavras (na primeira e segunda questão); como podemos observar no fragmento abaixo:

(Continuação da 1ª observação)

(Foi entregando as atividades aos alunos na banca e depois foi no quadro escrever o cabeçalho)

Profª: Capricha na letra. Posso começar a explicar?!

Alunos: Não.

Profª: Tem algumas palavras aí, não tem?!

Alunos: Bola, balão, bicicleta, bule, bengala, borboleta.

(Os alunos foram olhando para a atividade e dizendo o que estava escrito)

Profª: O que vocês vão fazer? Vai circular só a letra B, o B que vocês encontrarem nessas palavras. Procura a letra B e circula.

Alunos: Terminei.

(A professora escreveu algumas palavras da atividade no quadro, foi chamando alguns alunos no quadro para circular a letra B)

Profª: (Cita a criança) vem circular o B aqui pra gente. Venha cá, só a letra B.

Aluno: Qual é a B?
 Profª: Num sei. Circule.
 (O aluno olhou e circulou)
 Profª: (Cita a criança). (A aluna circulou)
 Profª: Vem (Cita a criança) circular o B aqui. (O aluno circulou)
 Profª: Vem (Cita a criança), muito bem (Cita a criança). Calma, depois a gente faz outra atividade no quadro. É só para mostrar como vocês vão ter que fazer na folha. (A aluna circulou).
 (Explicou a segunda questão)
 Profª: Todo mundo já fez na folha? Encontrou (Cita a criança)?
 Alunos: Encontrei.
 Profª: Embaixo também tá?! Onde tem bolo, banana, peteca e abelha; vocês também vão procurar aonde tem o B e circular, tá certo?!
 Profª: Quem terminou espera um pouquinho.

(...)

(1ª Observação, professora 1)

Já na terceira questão havia um poema, que a professora denominou de poema do B. Primeiramente a professora disse que a atividade consistia na escrita (cópia) do B maiúsculo e minúsculo e só depois de dar essa orientação, se lembrou do poema e fez a leitura dele. Tal leitura não envolveu reflexão alguma sobre as palavras ou sobre o próprio texto.

(Continuação da 1ª observação)

(Deu um tempo para que todos fizessem)

Profª: Vira a página e vai fazer o B maiúsculo e o B minúsculo.
 Alunos: Certo!
 Profª: Antes deixa eu ler o poema que está ai (fez a leitura do poema). É o poema do B. (Após a leitura os alunos foram fazer a cópia. Alguns alunos não estavam fazendo o traçado correto e ela foi explicar no quadro como fazia).

(1ª Observação, professora 1)

Percebemos, portanto, que ela buscava construir sua(s) prática(s) de ensino do SEA com base no que já dominava e que possuía valor de uso no dia a dia (CHATIER, 2007). E que a professora vinha desenvolvendo práticas de alfabetização com ênfase na

codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras, mais próximas de um “ensino tradicional”, que considera importante a memorização das letras e dos sons que representam, das famílias silábicas e o treino da escrita das letras em diferentes letras (cursiva e imprensa) e tamanhos (maiúscula e minúscula); para o processo de alfabetização. Ela inclusive parte do pressuposto de que cada letra representa um som, ao dizer, para os alunos, no primeiro extrato apresentado, que “toda letra tem um som”. Considerando isso, parece ser o foco de seu trabalho o ensino desse “som” e da letra que o representa.

Na segunda observação, foi realizada uma ficha (Figura 36), as questões envolviam a identificação de letras e a leitura de palavras com apoio da imagem; sendo realizada após os alunos concluírem a atividade de Matemática. Nessa atividade, a professora solicitou que os alunos aguardassem ela entregar a todos, pois queria que eles fizessem juntos. O extrato de aula selecionado e apresentado abaixo nos permite melhor visualizar o desenvolvimento da atividade proposta pela referida professora envolvendo a ficha nesse dia de aula:

Profª: Vou entregar a tarefa agora.
(Começou a leitura da atividade)
Profª: Faça o que se pede. Vocês vão circular a letra B em cada palavra. Vocês sabem qual é o B né?!

Alunos: Sabe.

Profª: Em cada palavrinha tem uma letra B, circulem.

Alunos: Dentro do quadradinho.

Profª: Já circularam a letra B?!

Alunos: Já.

Profª: Quem sabe onde esta a letra C aí, na palavra.
(Foi perguntando palavra por palavra se tinha a letra C)

Profª: Nessa palavra tem letra B?

Alunos: Tem.

Profª: Tem letra C?

Alunos: Não.

Profª: E nessa, tem B?

Alunos: Tem.

Profª: E tem C?

Alunos: Tem.

Profª: Que palavra é essa?

Alunos: Boca.

Profª: Nessa terceira palavra, tem B?

Alunos: Tem.

Profª: Marque um X na letra C. Tem a C?

Alunos: Não.
 Profª: Que palavra é essa?
 Alunos: Bombom.
 Profª: BOM-BOM (falou silabando). Essa quarta palavra tem B?
 Alunos: Tem.
 Profª: Tem letra C?
 Alunos: Não.
 Profª: Marque um X na letra C. Que palavra é essa?
 Alunos: Boné.
 Profª: Muito bem, boné. E nessa ultima palavra, tem letra B?
 Alunos: Tem.
 Profª: Tem letra C.
 Alunos: Tem.
 Profª: Marque um X na letra C. Que palavra é essa?
 Alunos: Bico.
 Profª: Quem já fez pinta os desenhos.
 (Os alunos foram pintar a atividade).

(2ª Observação, professora 1)

Partindo desse fragmento notamos que, a cada palavra existente na atividade a mestra pedia primeiro que os discentes identificassem se havia ou não as letras B e C e só depois ela perguntava qual era a palavra. Não houve nenhuma outra exploração diferente do que havia sido sugerido pela atividade, que enfatizava a identificação de letras em palavras em uma perspectiva gráfica, sem correspondência sonora. Em conversa com a professora, ela nos disse que preferiu fazer a atividade conjuntamente com os estudantes porque queria garantir que eles memorizassem as letras trabalhadas.

Na terceira observação, foram desenvolvidas duas atividades em fichas (Figuras 37 e 38); sendo realizadas após a atividade no Livro Didático. Vale destacar que, algumas das atividades do livro envolviam o trabalho com as vogais e que, portanto, as atividades nas fichas serviriam de complemento para a atividade do livro (a atividade no livro será analisada nas próximas seções).

Na primeira atividade da ficha (Figura 37), os estudantes deveriam descobrir três animais escondidos, no entanto, eles já vieram circulados. A partir dos animais descobertos, é solicitado que eles escrevam o nome do animal que não apresenta a letra “i”. Durante a execução desta atividade, a professora perguntou quais eram os animais e avisou que eles não precisavam ser circulados, em seguida, indagou qual eram os animais e qual deles não possuía a letra “i”; e solicitou que tentassem escrever sozinhos.

Após algum tempo, ela fez a escrita da palavra no quadro, pedindo que os alunos a ajudassem a escrever. Como podemos ver no extrato abaixo retirado da aula:

Profª: Vou explicar a ficha, deixa eu entregar a todo mundo. Em cima seria para vocês circularem os animais, mas eles já estão circulados. Quais são os animais que tem aí?

Alunos: Coelho.

Profª: Coelho.

Alunos: Papagaio.

Profª: Co-e-lho, pa-pa-gaio e es-qui-lo (Falou silabando). Qual é o único animal que não tem a letra I no nome?

Alunos: Coelho.

Profª: E como é que se escreve coelho? Vou fazer no quadro e vocês vão me dizer se está correto. (Escreveu “Coelo”)

Alunos: Não.

Aluno: C, O, E, lho, lho...

Profª: Como é o “LHO, LHO”?

Alunos: L, H, O.

Profª: Assim?! (Escreveu no quadro a palavra corretamente). Vocês vão escrever ai no quadradinho e embaixo você vai escrever o nome dos animais “pa-pa-gaio, es-qui-lo, co-e-lho”; mas vocês vão fazer sozinhos, eu não vou fazer com vocês.

(Enquanto os alunos faziam a atividade a docente circulava na sala de aula para verificar como estavam fazendo a tarefa; após um tempo começou a chamá-los para fazer a correção individual)

(3ª Observação, professora 1)

Percebemos que na questão em que deveriam escrever o nome do animal que não tinha a letra “I” ela pediu que as crianças a auxiliassem na escrita, como a palavra possui uma sílaba mais complexa (LHO) a professora aproveitou para fazer seus estudantes refletirem sobre a sílaba (repetindo-a várias vezes). Durante a escrita da palavra no quadro verificamos que ela faz a escrita errada da palavra e pediu que as crianças dissessem se estava correta ou errada, após eles afirmarem que estava errada a mestra pergunta como é a escrita certa e eles dizem as letras que devem ser escritas.

Vale destacar que durante a explicação da atividade a mestra teve a preocupação de falar as palavras silabando, frisando cada sílaba como forma de ajudá-los a compreendê-las; o que os auxiliariam na hora da escrita das letras que estavam faltando para fazer o nome dos animais. Na palavra “esquilo” ela pronunciou com o som do “E” e não com o do “I”, o que usualmente é feito por nós.

Na segunda ficha, as questões envolviam a identificação/reflexão sobre as sílabas iniciais dos desenhos; nessa ficha as crianças puderam refletir sobre habilidades

de consciência fonológica, importantes para o processo de alfabetização. Como afirma Morais (2005), a reflexão fonológica não é condição suficiente para que o aprendiz domine a escrita alfabética, mas sim, uma condição necessária. Vejamos o fragmento retirado da aula:

(Continuação da 3ª Observação)

Profª: Essa ficha vai fazer agora. Macaco começa com que?

Alunos: M.

Profª: Com M, vão procurar o que é que começa com M aqui (apontando para os desenhos que tinha ao lado do macaco).

Profª: Tatu começa com que?

Alunos: T.

Profª: Bule começa igual a TA-TU (falou silabando tatu)?!

Alunos: Não!

Profª: E TA-pete?! (frisou a primeira sílaba)

Alunos: Começa.

Profª: Então pinta o tapete. PA-pagaio (frisou a primeira sílaba). Dedo começa igual a papagaio?!

Alunos: Não!

Profª: PA-nela?!

Alunos: Sim!

Alunos: Não!

Profª: Começa sim ou não?!

Alunos: Sim!

Profª: Começa sim, panela começa igual a papagaio. Aqui embaixo, BO-lo. Chale começa igual?

Alunos: Não!

Profª: E BO-la? BO-lo E BO-la, começou com a mesma sílaba?!

Alunos: Começou.

Profª: O outro é SA-pato. BA-la, começa igual?!

Alunos: Não!

Profª: E SA-po?!

Alunos: Sim!

Profª: Casa começou igual a LA-ta?!

Alunos: Não!

Profª: E LÁ-pis?!

Alunos: Sim!

Profª: Então pinta o lápis.

(Após o momento da explicação a professora solicitou que fossem fazer a atividade e enquanto faziam, ela passava para olhar se estavam fazendo corretamente)

(3ª Observação, professora 1)

Notamos, diante do extrato retirado da aula, que a docente primeiro enfatizou a letra inicial, à medida que perguntava se a palavra começava igual a da primeira coluna, falava frisando a sílaba inicial das outras; como forma de ajudá-los a perceberem as sílabas iniciais de cada desenho e a partir disso descobrirem qual era o desenho correto. Quando a professora fazia a pergunta os alunos respondiam, ora dizendo que começava, ora dizendo que não; porém, ela não refletia sobre as respostas dadas pelos discentes. Ela apenas ressaltava a resposta correta. Após esse momento, a professora solicitou que os alunos fizessem a atividade na ficha individualmente.

E por fim, na quinta observação, foram realizadas duas fichas (Figuras 39 e 40) após a o momento da oração. As questões delas envolviam a identificação dos desenhos que iniciavam a letra determinada, leitura e localização de informações no poema. Na primeira ficha os alunos são solicitados a descobrirem o caminho correto que o menino deve seguir até chegar a letra B; vejamos no fragmento abaixo como a docente conduziu esta tarefa:

Profª: Vamos começar. (Fez a leitura da questão). Aí tem um menino e tem um B lá embaixo, vocês vão seguir o caminho com as figuras que começam com a letra...

Alunos: B.

Profª: B, o que é que começa com letra B.

Aluno: Pincel.

Profª: Pincel é com B?!

Alunos: Não.

Profª: O que é que começa com a letra B?

Alunos: Tatu.

Alunos: Pato.

Profª: Pera, vou fazer aqui no quadro. (Começou a fazer os desenhos)

Aluno: Eu consegui! É só ir pelo caminho da blusa, banana, bola, bicicleta, bolo e B.

Profª: Você descobriu (falou o nome do aluno), qual é?!

Aluno: Primeiro vai pra blusa.

Profª: Certo, primeiro blusa. E depois?

Aluno: Banana.

Profª: Banana e depois?

Aluno: Bola.

Profª: Bola, depois?

Aluno: Bicicleta.

Profª: Depois?

Aluno: Bolo.

Profª: E depois?

Aluno: B.

Profª: E o que?!

Aluno: B.

Profª: B, certo. Pronto, vão fazendo aí.

(Concluiu o desenho da atividade no quadro e fez com eles)

Profª: Vai seguir o caminho, menino, blusa...

Alunos: Banana.

Alunos: Bicicleta.

(...)

(Após fazerem juntos a atividade a docente passou pelas bancas para verem se estavam fazendo certo)

(5ª Observação, professora 1)

Notamos que a professora, já iniciou a atividade dizendo aos discentes o que deveriam procurar (os desenhos que começavam com B), não os fazendo pensar sobre o enigma. De início eles tiveram dificuldades de identificar quais desenhos deveriam ser pintados, até que um aluno conseguiu descobrir o caminho e a professora pediu que ele dissesse quais eram as figuras. No entanto, após a resposta dada pela criança a docente apenas repetiu o nome dos desenhos e pediu que fizessem a ficha, não havendo nenhuma reflexão sobre a resposta dada.

Já na segunda ficha (Figura 40), existiam exercícios de leitura de poema e identificação de informações explícitas do texto. Nela a professora iniciou a leitura do poema, porém uma criança a interrompeu e ela pediu que ele continuasse; após a leitura lançou algumas perguntas sobre o texto. Como podemos observar no fragmento abaixo:

(Continuação da 5ª observação)

- Segunda ficha

Profª: Agora vamos fazer a outra ficha. Tem um textinho da baleia, vou começar (Quando ela iniciou a leitura um aluno começou a ler também, então ela pediu que ele continuasse)

Aluno: É aquela que diz que baleia.

Profª: Já que (falou o nome do aluno) começou a ler deixa ele ler.

(O aluno fez a leitura do poema)

Profª: Quem escreveu esse poema?

Aluno: A baleia.

Profª: Tem certeza que foi a baleia que escreveu.

Aluno: Paulo Global.

Profª: Não, o nome da autora é Marina Colassante. O nome do livro “Cada bicho seu

capricho”. Qual foi o ano?

(Os estudantes não responderam)

Profª: Ano 2000, olha aqui embaixo (Mostrou apontando para ficha). Aqui embaixo a gente vai responder, qual é mesmo o título do poema?

Alunos: A baleia.

Profª: A baleia (Escreveu a resposta no quadro). Quem é a autora mesmo?

Alunos: Marina Colssante.

Profª: E qual é o nome do livro?

Alunos: Cada bicho seu capricho.

Profª: É esse nome em negrito aí. A gente vai escrever as resposta uma em cada quadradinho aí. (Fez o quadro igual o da atividade e escreveu a resposta para que copiassem. Deu um tempo para que todos copiassem, em seguida, chamou os alunos para que ela corrigisse a atividade).

(5ª Observação, professora 1)

Diante do extrato observamos que, as perguntas levantadas pela docente foram às mesmas presentes na ficha, não havendo nenhum outro trabalho de compreensão textual; também não identificamos a exploração do gênero ou das palavras existentes nele. Salientamos ainda que, a atividade parecia mais visar o desenvolvimento da fluência de leitura do que a compreensão textual.

- **Atividades no caderno de caligrafia**

O uso do caderno de caligrafia foi identificado, na primeira semana, em um dia (1ª observação). A atividade desenvolvida nele consistia na cópia de palavras com a letra B, portanto, assim como nas atividades com fichas a atividade no caderno de caligrafia também trabalhava com a letra da semana. Vejamos a atividade:

1ª Obs. (seg.)

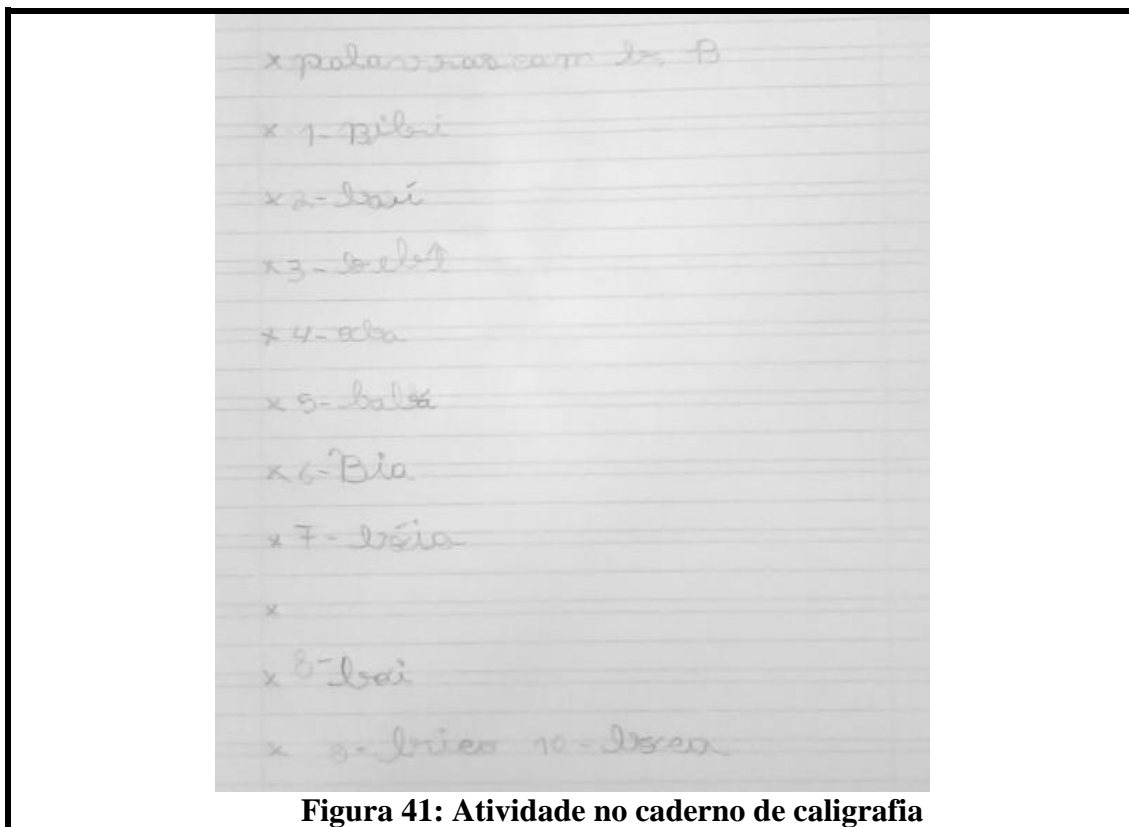


Figura 41: Atividade no caderno de caligrafia

Essa atividade foi desenvolvida, na primeira observação, após os alunos realizarem a atividade do B na ficha; a docente entregou o caderno de caligrafia e comentou que iriam fazer uma atividade para treinar a letra B. À medida que ia escrevendo a palavra solicitava que os educandos fizessem a leitura, como pode ser observado no extrato retirado da aula:

Profª: Tia vai entregar agora o caderno de caligrafia pra gente fazer uma tarefa do B, treinar a letra.

(Pegou os cadernos e começou a entregar, em seguida, passou para mostrar onde deveriam escrever)

Profª: Na linha onde esta marcada o primeiro X escreva o nome da escola.

(Ela escreveu o nome da escola, foi passando nas bancas para ver se estão escrevendo certo e depois escreveu as palavras no quadro para eles copiarem).

Profª: Agora só pode escrever depois deste tracinho.

Profª: Você está descendo na linha (apagou para a aluna fazer de novo).

Profª: Tem que escrever com a letra pequena.

Profª: Este caderno serve para consertar a letra. Quem tem a letra grande fazer pequena.

(Comentários feitos enquanto a docente passava nas bancas para olhar o caderno dos alunos. Ela passou uns 10 minutos orientando os alunos na forma correta de escrever no caderno de caligrafia)

Profª: Que palavra é esta?

Alunos: Bi-bi (os alunos liam silabando)

Profª: Bi-bi, Bibi. E essa?

Alunos: Ba- ú.

Profª: Ba- ú, baú. E essa?

...

Profª: Muito bem! E a do dez.

Alunos: Bo-ca.

Profª: Bo-ca, boca.

(Foi para o fundo da sala de aula e disse que quem havia terminado levasse para ela corrigir)

(1ª observação, professora 1)

Partindo do fragmento pudemos perceber, portanto, que a docente estava preocupada com o treino da letra, com a organização da letra no caderno, com o tamanho das letras e com a fixação da família silábica da letra aprendida. Considerando assim, esses procedimentos importantes para o processo de apropriação do SEA dos seus educandos.

- **Atividade no caderno**

O caderno foi utilizado no último dia de observação (5ª), como fixação do que tinham aprendido durante a semana, como foi relatado pela docente. A atividade consistia na leitura e separação de palavras com a letra B, e desenho da palavra lida.

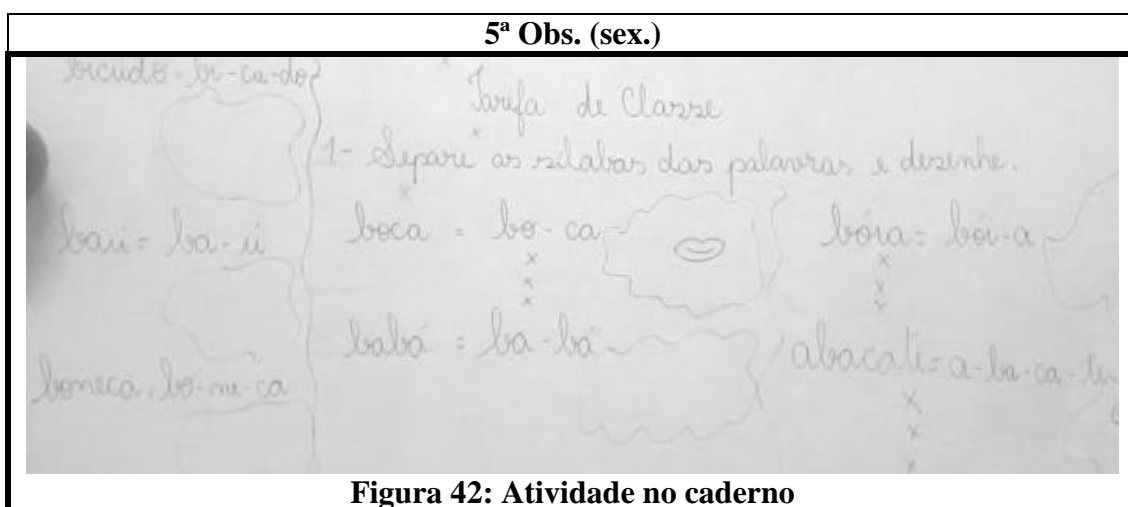


Figura 42: Atividade no caderno

Nesta atividade a docente explicou que eles iriam fazer uma tarefa de Português no caderno, entregou os cadernos e pediu que fossem colocando o nome da escola e a data; que ela já havia colocado no quadro. Começou a escrita da atividade, foi dando um tempo para que copiassem e, em seguida, ela foi lendo e fazendo a atividade com os alunos, como pode ser observado no fragmento abaixo:

Profª: Vão escrevendo o nome da escola e a data.
 (Os alunos foram escrevendo, depois de um tempo ela escreveu a atividade e após concluir explicou o que deveriam fazer)

Profª: Separe as sílabas das palavras. (Leu o enunciado da questão) Como é que a gente vai fazer ai? Bo-ca (a medida que lia a palavra já ia silabando) – Fez a primeira letra como exemplo.
 Os alunos ficaram quietos e ela prosseguiu.

Profª: Quantas vezes eu abro a boca para fazer a palavra boca? (foi falando e batendo palmas a cada sílaba)

Alunos: Duas.

Profª: Ai vai separar aqui do lado, bo – ca (foi falando e escrevendo no quadro). E depois faz o desenho do lado. (Os alunos ficaram em dúvida de onde desenhar e ela explicou)

Profª: Ba-bá, tem quantas sílabas?

Alunos: Duas.
 (Deu um tempo para que fizessem e desenhassem).

Profª: Bói – a, quantas sílabas?

Alunos: Duas.
 ...
 (Em todas as palavras a professora fazia a leitura silabada das palavras, perguntava quantas sílabas existiam, escrevia no quadro e dava um tempo para que copiassem a resposta e desenhassem).

(5ª observação, professora 1)

A partir do extrato foi possível perceber que a professora teve a preocupação, na leitura das palavras, da ênfase as sílabas como forma de auxiliar os estudantes na identificação da quantidade das sílabas. Outra estratégia que ela utilizou para ajudá-los na contagem das sílabas foi à batida de palmas para cada sílaba pronunciada.

- **Atividade no Livro Didático**

É importante situar o leitor de que o livro didático utilizado pela escola foi modificado no ano da pesquisa, anteriormente eles faziam uso do “Tudo é linguagem”. O novo livro adotado, “Alfabetização e Letramento” de William Roberto Cereja e

Thereza Cochar Magalhães, possui uma abordagem sociointeracionista de aprendizagem e com um enfoque enunciativo da língua, centrado nos gêneros orais e escritos e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Com base na proposta do livro e do concebemos para o ensino do sistema de escrita alfabética (alfabetizar-letRANDO), analisamos a seguir quais atividades do livro didático a docente fez uso e como ela conduziu as tarefas presentes nele.

Na primeira semana de observação a mestra só fez uso do livro de Língua Portuguesa em sala de aula uma vez (3ª observação), sendo realizada após o momento da oração. Vejamos:

3ª Obs. (qua.)

Agora, acompanhe a leitura que seu professor vai fazer do seguinte poema, de Fernando Paixão:

A VACA E AS VOGAIS


HOJE VOU ANDAAAR
BASTANTE POR AIII...
ATÉ ANOITECEEEER
NO MEU CURRAAAAL.

VOU COMER CASIIIM
ATÉ FAZER MINGAAAU
DE TANTO MASTIGAAAR
VOU QUERER DORMIIIR.

VOU AO BELELEEEU
BEM PERTO DAQUIII
IMAGINE VOCÊEE
POIS É PRA QUÊEE?

VOU FECHAR OS OOOOLHOS
FAZER BIIICO NA BOOOCA
VOU SOLTAR UM REEEUO
NA CAAARA DO TOUUURO.

(Poeta a gente inventa. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.)



8 Quem fala no poema: uma vaca, um touro ou um poeta?

9 O que a vaca pretende fazer nesse dia?

10 Algumas vogais aparecem repetidas várias vezes. Observe:

ANDAAAR ANOITECEEEER AIII OOOOLHOS TOUUURO

a) Com o auxílio do professor, leia as palavras acima.
b) Por que algumas vogais são repetidas nessas palavras?

96


Figura 43: Atividade no livro

11 Descubra no poema outras palavras em que também aparecem repetidas as vogais **A, E, I, O**. Pinte cada uma de uma cor.

12 A vogal **U** aparece pouco no poema. Então, com a classe, continue o poema. Criem mais alguns versinhos, empregando e repetindo a letra **U**.

13 Escreva vogais nas lacunas, formando palavras:

VAC ____ RARA
G ____ TO ABACAX ____
____ LEFANTE TAT ____




14 DESAFIO. De que vogal cada um dos poemas a seguir está falando? Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer e tente descobrir. Depois que descobrir, preencha as lacunas de cada texto com a vogal.

Texto 1

O ____ É UMA MINHOCA
EM POSIÇÃO DE SENTIDO.
O OSSO MUITO COMPRIDO
DE UM BICHO BEM ESQUISITO.

UM POSTE SOLITÁRIO
UMA TORRE, UM PALITO.

TEM ____ EM TUDO QUE EXISTE!
ATÉ NA PALAVRA INFINITO.



(José Santos e Alcy. ABC quer brincar com você. São Paulo: Nacional, 2005.)

Figura 44: Atividade no livro (cont.)

Nas páginas do livro trabalhadas nesse 3º dia de observação haviam atividades de leitura e interpretação do poema, leitura de palavras, escrita e leitura de vogais e produção de texto, porém, neste dia a professora não realizou a atividade de produção

textual. Analisamos a seguir o fragmento retirado da aula da mestra, com o intuito de observar como ela explorou a atividade no Livro Didático.

(A professora solicitou que os alunos abrissem na página 63 para fazerem a atividade. Após abrirem os alunos começam a fazer comentários sobre a imagem do texto).

Aluno: É uma vaquinha né?!

Aluno: A vaquinha tá cantando uma música né?!

Profª: É uma vaquinha e ela está cantando uma música. A gente vai escutar a música da vaquinha.

(Depois que dois alunos entregaram todos os livros ela deu início a atividade).

Profª: Primeiro a gente vai ouvir a música e só depois vai fazer a tarefa, entendido?!

Alunos: Sim!

(Pediui que todos prestassem atenção e colocou a música da vaquinha para que ouvissem).

Profª: O que é a música esta destacando na música?! São as... vo... vogais. (fez a pergunta e foi respondendo)

Alunos: Vogais (repetiram).

Profª: Pode observar que o “A” esta bem escuro, o “I”, o “E”, o “U”.

Aluno: O “F”.

Profª: O “F” não.

Aluno: Estou vendo todas.

Profª: Todas não, só as vo...gais.

Alunos: Vogais (repetiram).

(A professora fez a leitura do poema/música)

Profª: Então está música que a vaquinha está cantando é a vaca e as vogais, e está destacando as vogais; não é?!

Alunos: É!

Profª: Agora a gente vai para as perguntas. Quem fala no poema é uma vaca, um touro ou um poeta?

Alunos: Vaca!

Profª: Uma vaca. Escrevam em cima da linha na oito. (Escreveu no quadro a resposta)

Profª: Já responderam?! Vou passar pro nove.

Alunos: Já.

Profª: O nove a gente só vai conversar, não precisa escrever nada. Tá?!

Alunos: Certo.

Profª: Vamos lá. O que a vaca pretende fazer neste dia?!

Alunos: Cantar.

Profª: Só cantar?!

Alunos: Comer.

Profª: Comer, o quê mais?!

Alunos: Dormir.

Profª: Dormir, muito bem!

Alunos: Fazer mingau.

Profª: Fazer mingau. E dá um beijo aonde?

Alunos: No touro.

Profª: Na cara do...

Alunos: Na cara do touro.

(Passou para a outra questão)

Profª: Algumas vogais aparecem repetidas várias vezes, quais são elas?!

Alunos: A, E, I, O e U.

(A professora fez a leitura das palavras que tinham na atividade)

Profª: Anositeceeeeu...

(Após a leitura solicitou que os alunos virassem a página para fazerem a atividade da outra página)

Profª: É só virar a página. Vocês vão escrever nesses espaços aqui as vogais que estão faltando (apontou no livro para os espaços onde deveriam completar com as vogais).

Profª: Quais são as vogais que estão faltando nessas palavras. (apontou para a primeira palavra e fez a leitura). Va – ca, qual a vogal que está faltando?!

Alunos: A.

Profª: E nessa?! Ga – to.

Alunos: A.

(Fez a mesma coisa com todas as palavras)

Profª: Pronto, agora escrevam ai. (deu um tempinho para completarem)

Profª: Agora a gente vai voltar para fazer a onze e doze, voltem à página para o texto; vocês vão no texto procurar as palavras que tem as vogais uma de cada cor. A que tem o A de uma cor, a que tem o E de outra... Pintem a palavra toda. Andaaaar, aiiii...

Alunos: É assim?!

Profª: É.

(Foi passando pelas bancas para ver como os alunos estavam fazendo e ajudando quem estava com dificuldade)

Profª: É só pintar onde a vogal está mais escura. É onde a vogal está repetida.

Aluno: Está certo.

Profª: Agora sim!

(Depois de um tempo pediu que os alunos voltassem para página 64, pois iriam fazer o restante da atividade)

Profª: Vamos completar este texto aqui (pegou o livro e mostrou para os alunos). Vou ler o texto.

(Fez a leitura do poema)

Profª: O que é que esta faltando para gente completar o tracinho?!

Alunos: Não sei.

Profª: Esta faltando uma vogal.

Alunos: O.

Alunos: U.

Profª: Prestem atenção, vou ler de novo.

Aluna: I.

Profª: Muito bem (chamou a aluna pelo nome), presta atenção! (fez a leitura novamente do poema). A palavra infinito tem quantos Is?

Alunos: Um monte.

Profª: Um monte não é resposta, in- fi- ni - to (foi falando e escrevendo no quadro). Tem quantos Is?! Um, dois, três (contou apontando para o I na palavra).

Alunos: Três.

Profª: Vocês vão completar os tracinhos com a letra I.

(Após estas tarefas a professora pediu que anotassem a tarefa de casa na frente do livro e depois guardassem na bolsa)





(4ª observação, professora 1)

Diante do extrato percebemos que, na leitura do poema, não houve a preocupação por parte da docente em levantar os conhecimentos prévios dos alunos; eles que a partir da imagem fizeram suas inferências. Destacamos ainda que as perguntas lançadas por ela sobre o texto se limitaram apenas as que já tinham no LD e também não identificamos neste dia nenhuma exploração das características do gênero. Já sobre as reflexões sobre os princípios do nosso sistema de escrita no poema, elas ficaram restritas as do livro; não identificamos o trabalho com rimas, aliterações.

Como vimos, a mestra tentava realizar as atividades presentes no livro didático tal e qual elas haviam sido idealizadas pelos autores do livro; fazendo apenas a eliminação dos exercícios que considerava que não seriam necessários serem trabalhados (não fez a décima letra B e não realizou a produção textual) naquele momento. E por fim, ressaltamos que ela deixou de trabalhar princípios do sistema de escrita que são importantes para o processo de alfabetização e elementos da estrutura e organização textual que são importantes no processo de letramento.

- **Atividade de casa**

As atividades de casa eram registradas nas agendas, a professora escrevia no quadro e pedia que eles copiassem. Partindo da tabela 1 pudemos notar que foram tarefas de Língua Portuguesa para casa em três (3) dias de observação: na primeira observação uma atividade na ficha, na terceira no livro e na quinta no caderno de caligrafia. Vejamos a seguir essas atividades:

1ª Obs. (seg.)	
	<p>1º) Onde está a letra B? Nesta cena, a letra B foi usada apenas uma vez.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> • DESCUBRA ONDE ELA ESTÁ E CIRCULE-A. • DEPOIS, PINTE A CENA. </div>  <p>2º) Leia as palavras e escreva com a letra cursiva.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>BOI _____</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>BIA _____</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>BAÚ _____</p> </div> </div>
Figura 45: Atividade na ficha (casa)	
3ª Obs. (qua.)	

Texto 2

VOCÊ SABIA QUE A LETRA o
NA VERDADE É UMA COBRA BEM
BARRIGUDA E GULOSA?

NUM ALMOÇO DE DOMINGO
FICOU MUITO FURIOSA
POIS JÁ HAVIA ACABADO
TODO O FRANGO COM QUIABO

E ACABOU COMENDO O PRÓPRIO RABO.

(José Santos e Alcy. ABC quer brincar com você. São Paulo: Nacional, 2005.)



15 Na feira, bateu um vento danado, e as letras saíram de ordem. Veja as mercadorias que estão à venda e ajude a reescrever o nome delas.



58

Figura 46: Atividade no livro (casa)

Jogo de palavras

Forca

Ouçã as adivinhas que seu professor vai ler e tente descobrir a resposta. A resposta da primeira começa com a letra F. E a da segunda começa com a letra O. Será que alguém vai se salvar da forca?

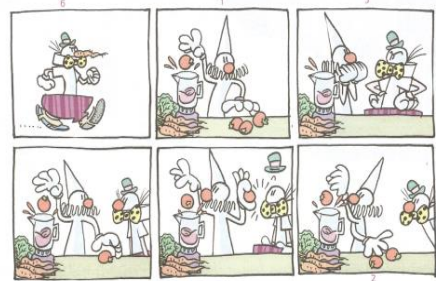


- a) O QUE É, O QUE É?
O QUE É QUE BATE BATE
VIVE ASSIM NO VAI E VEM
SEM NUNCA SAIR DO LUGAR?
- b) O QUE É, O QUE É?
CRESCER ANTES DE NASCER
E QUANDO NASCE
NÃO CRESCER MAIS.

Professor: Sugermos que, na lousa, faça o desenho da forca e escreva a letra F, seguida de três lacunas, e a letra O, seguida de duas lacunas, a fim de que os alunos se apropriem de forma mais concreta da noção de letra, de número de letras e da correspondência entre letras e sons.

Divirta-se

Os seis quadrinhos abaixo contam como o palhaço faz uma vitamina em seu liquidificador. Será que você é capaz de colocar os quadrinhos na ordem certa?



(Folha de S. Paulo, 22/5/2004.)

Figura 47: Atividade no livro (casa) – cont.

4ª Obs. (qui.)

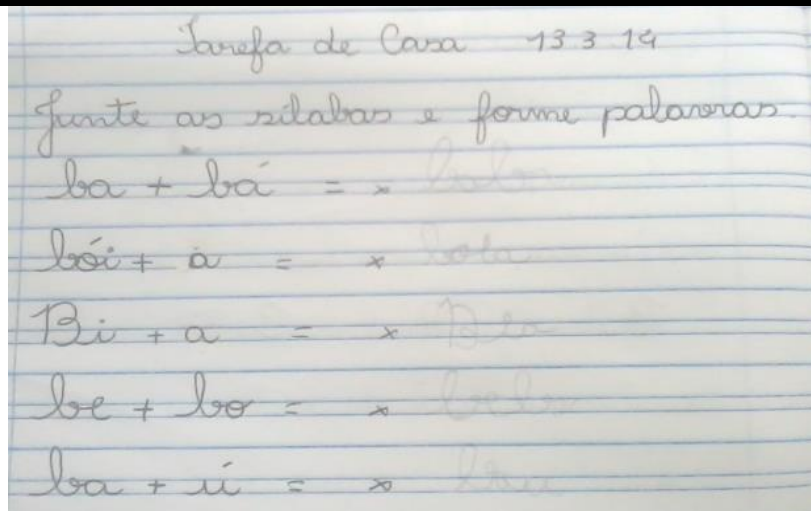


Figura 48: Atividade no caderno de caligrafia (casa)

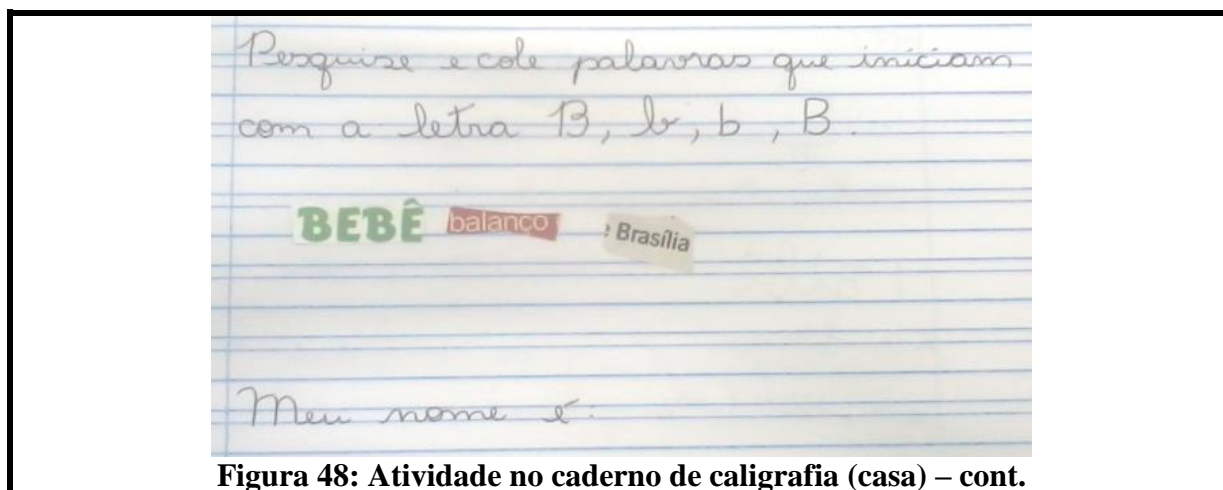


Figura 48: Atividade no caderno de caligrafia (casa) – cont.

Com base nas tarefas notamos que as atividades da ficha e do caderno de caligrafia tinham como objetivo a fixação da letra estudada na semana; as atividades envolviam: a identificação da letra nas palavras, cópia com troca de letras de palavras que tinham a letra trabalhada, junção de sílabas para formação de palavras, pesquisa de palavras iniciadas com a letra dada e escrita do nome do aluno. Já as do livro didático envolviam a escrita de letras, organização de letras para formação de palavras, leitura de textos...

Todas as vezes que mandava tarefa para casa a professora fazia a explicação da atividade. Durante a explicação, ela pegava a ficha, o caderno ou o livro na página da atividade; e fazia a leitura e comentava o que deveriam fazer quando chegassem em casa. Percebemos que as tarefas de casa do caderno de caligrafia e na ficha apresentaram atividades descontextualizadas e pouco significativas, objetivando apenas a memorização da letra trabalhada e as sílabas já trabalhadas.

4.1.2 Segunda semana de observação

Assim como na primeira semana de observação em todos os dias no primeiro momento os discentes fizeram a oração e só após este momento deu-se início aos trabalhos em sala de aula. Ainda tiveram aulas de Informática, Artes, Inglês, Religião e Educação Física; com os professores responsáveis nos locais específicos para cada uma delas.

Fazendo um paralelo entre a primeira e segunda semana, acerca das atividades de Português, percebemos que a docente 1 não fez uso do livro didático e nem do caderno em sala de aula; no entanto, o caderno foi com atividades de casa em dois dias (8ª e 9ª observações). Notamos também que foi introduzido o trabalho com o papel pautado e cópia da tarefa de casa, como pudemos verificar no quadro 2 de rotina:

Quadro 2: Rotina da segunda semana de observação.

Atividade / observações	6ª (seg.)	7ª (ter.)	8ª (qua.)	9ª (qui.)	10ª (sex.)	Total
Oração	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	5
Ativ. de Português – ficha				X (2ª)	X (6ª)	2
Ativ. de Português – caderno de caligrafia	X (2ª)				X (3ª)	2
Ativ. de Português – papel pautado			X (9ª)	X (4ª)		2
Aula de Inglês		X (3ª)				1
Lanche	X (4ª)	X (5ª)	X (4ª)	X (5ª)	X (4ª)	5
Recreio	X (5ª)	X (6ª)	X (5ª)	X (6ª)	X (5ª)	5
Aula de informática			X (6ª)			1
Aula de artes			X (3ª)			1
Agenda	X (3ª)	X (8ª)	X (7ª)	X (3ª)	X (7ª)	5
Ensaio	X (6ª)					1
Ativ. de Matemática – livro		X (2ª/4ª/7ª)				1
Explicação da atividade de casa	X (7ª)	X (9ª)	X (8ª)	X (8ª)		4
Cópia da ativ. de casa – Português			X (2ª)	X (7ª)		2
Ativ. de casa – Português			X (caderno)	X (caderno)		2
Ativ. de casa – Matemática		X (livro)				1
Ativ. de casa – História	X (ficha)					1
Brincar com brinquedos		X (10ª)	X (10ª)		X (2ª)	3
Saída	X (8ª)	X (11ª)	X (11ª)	X (9ª)	X (8ª)	5

Com base no quadro 2, percebemos que houve **atividades de Língua Portuguesa** na ficha (9ª e 10ª observações), no caderno de caligrafia (6ª e 10ª observações) e no papel pautado (8ª e 9ª observação). Para casa foram enviadas tarefas no caderno, portanto, nessa semana, foi introduzido o trabalho de cópia da atividade de casa; o que demandava um certo tempo (praticamente metade do horário).

Partiremos para analisar a seguir, de forma mais detalhada, as atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas em sala de aula e em casa na segunda semana de visitas (em junho); ressaltando as capacidades relacionadas à apropriação da escrita alfabética que foram contempladas.

- **Atividades em fichas**

Identificamos, na segunda semana de observação, duas atividades envolvendo fichas. As atividades envolviam as seguintes unidades linguísticas: letras e palavras. Observe as imagens abaixo:






9ª Obs. (qui.)	10ª Obs. (sex.)														
<p>Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: <u>1º ANO - FUND. I</u> Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____-____-2014</p> <p>Com a primeira letra do nome de cada figura, forme nomes de crianças.</p> <p></p> <p>K <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p></p> <p>W <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p></p> <p>Y <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>Cada letra do nome EDUARDO foi representada por um símbolo.</p> <table border="1" data-bbox="287 1702 758 1769"> <tr> <td>E</td><td>D</td><td>U</td><td>A</td><td>R</td><td>D</td><td>O</td> </tr> <tr> <td>△</td><td>+</td><td>○</td><td>☆</td><td>◇</td><td>□</td><td>◊</td> </tr> </table> <p>Agora, troque os símbolos por letras, escreva e leia as palavras formadas.</p> <p><input type="text"/> + <input type="text"/> ☆ <input type="text"/> + <input type="text"/> ◊ <input type="text"/> ◇ <input type="text"/> ○ <input type="text"/> ☆</p> <p><input type="text"/> + <input type="text"/> △ <input type="text"/> + <input type="text"/> ◊ <input type="text"/> ◊ <input type="text"/> ◊ <input type="text"/> + <input type="text"/> ☆</p>	E	D	U	A	R	D	O	△	+	○	☆	◇	□	◊	<p>EXERCÍCIO</p> <p>Aluno(a): _____ Série: <u>ANO-FUND. I</u> Professor(a): _____ Data: _____-____-2014</p> <p>1. Nas festas juninas as pessoas se vestem de CAIPIRA. Encontre nas bandeirinhas as letrinhas que formam esta palavra:</p> <p></p> <p>2. A palavra acima tem:</p> <p><input type="checkbox"/> LETRAS <input type="checkbox"/> CONSOANTES <input type="checkbox"/> VOGAIS</p> <p></p>
E	D	U	A	R	D	O									
△	+	○	☆	◇	□	◊									

Figura 50: Atividade na ficha

Figura 49: Atividade na ficha	
--------------------------------------	--

Na 9ª observação foi realizada uma atividade na ficha (Figura 49), sendo feita após o momento da oração. Os exercícios estavam relacionados à escrita de letra inicial dos desenhos, relacionar o símbolo a letra representada para formação de palavras e leitura das palavras formadas. O extrato a seguir nós permite visualizar como foi realizada está atividade:

Profª: Vou entregar essa ficha pra gente fazer.

(Após entregar a ficha deu início a explicação da atividade)

Profª: Vamos fazer primeiro a questão que tem o “K, W e o Y” (Falou com a ficha virada para os alunos). Em cima de cada quadradinho tem uma figura não tem?!

Alunos: Tem.

Profª: A gente vai escrever a primeira letrinha de cada desenho. A-vião começa com que letra?

Alunos: A.

Profª: A escreve a letra A. RA-to.

Alunos: R.

Profª: R. E LU-a?

Alunos: L.

Profª: A-bacaxi.

Alunos: A.

Profª: Formou que nome?

Alunos: Karla.

Profª: Karla, um nome de pessoa. Agora faça o W e o Y sozinhos, quero ver.

(Deu um tempo para que fizessem)

Profª: Qual foi a palavra que formou no W?

(Os alunos ficaram em silêncio)

Profª: O W às vezes tem dois sons, quem sabe me dizer qual é o som do W?

Aluna: U.

Profª: E...

Aluna: V

Profª: De U e de V, e nessa palavra ele tem som de quê?

Alunos: Valter.

Profª: Valter muito bem! O W aí tem o som de V.

(...)

Profª: E lá embaixo tem a palavra Eduardo e cada letra tem um símbolo e vocês vão trocar para descobrir a palavra que vai formar.

(Deu um tempo para que fizessem)

Prof^a: Qual é a palavra que formou?

Alunos: Dado.

Prof^a: A debaixo?

Alunos: Dedo.

Prof^a: Pronto, terminem aí que daqui a pouco vou chamando para corrigir.

(9^a Observação, professora 1)

Notamos que durante a explicação, da primeira questão, que a professora preocupou-se em frisar a sílaba inicial de cada desenho; como forma de ajudá-los a identificar o som da letra inicial. Em seguida, solicitou a leitura da palavra formada, comentando que se tratava de um nome de pessoa. Salientamos que as palavras utilizadas na primeira questão estavam relacionadas à escrita de nomes próprios. Nos demais nomes a docente pede que façam sozinhos e posteriormente solicita que digam a palavra formada. Vale destacar ainda que na palavra formada com a letra W ela recorda com os estudantes os sons que a letra W pode apresentar, como forma de auxiliá-los na hora da leitura da palavra.

Já na outra questão, foi feita a explicação e solicitação de que fizessem sozinhos; no entanto, alguns alunos estavam com dificuldades para fazê-la e como forma de ampará-los ela pediu que os que haviam conseguido realizassem a leitura das palavras encontradas para que ela as registrasse no quadro e os que não haviam conseguido as copiassem.

Na 10^a observação foi identificada uma atividade na ficha (Figura 50), ela foi desenvolvida após retornarem do recreio. As questões presentes nela envolviam: identificação de letras a partir da palavra dada e contagem de letras, consoantes e vogais. Como estavam próximos do São João a temática da ficha era voltada para essa data comemorativa, vejamos como foi conduzida a tarefa.

Prof^a: Nessa ficha está escrita uma palavra aí no quadrinho (Com a ficha virada para os alunos mostrou onde estava escrito). Está escrito “caipira”, vocês vão pintar nessas bandeirinhas apenas as letras que formam a palavra “ca-i-pi-ra”. Entenderam?

Alunos: Sim!

Profª: Então façam.

(Deu um tempo para que todos concluíssem)

Profª: Agora a gente vai colocar nesses quadradinhos (Desenhou no quadro os três quadrados) a quantidade primeiro de letras dessa palavra, tem quantas?

Alunos: Sete.

Profª: Sete, aí vocês colocam aí (Fez o número no primeiro quadrado). Quantas consoantes?

Alunos: 3.

Alunos: 4.

Profª: Quais são as consoantes?

Alunos: C, P e R.

Profª: Então são quantas?

Alunos: 3.

Profª: Muito bem! E vogais? Quais são as vogais?

Alunos: A, E, I, O, U.

Profª: Certo! Quais têm aí?

Alunos: A, I, A.

Profª: Como o A aparece duas vezes a gente só vai colocar uma, então tem duas vogais; quais são mesmo?

Alunos: A e I.

Profª: Façam que vou chamar para corrigir.

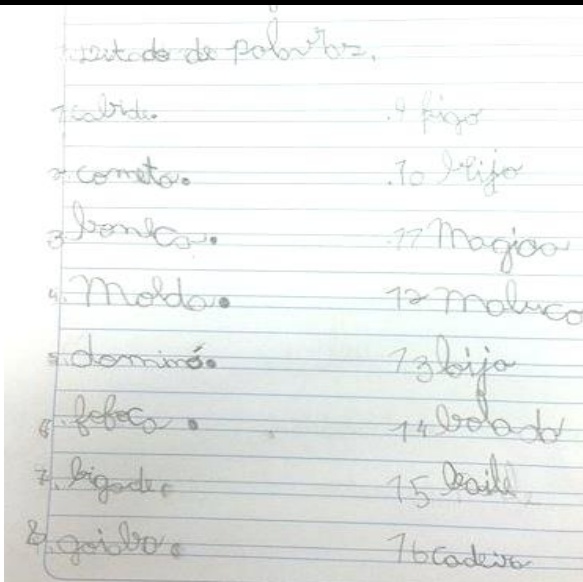
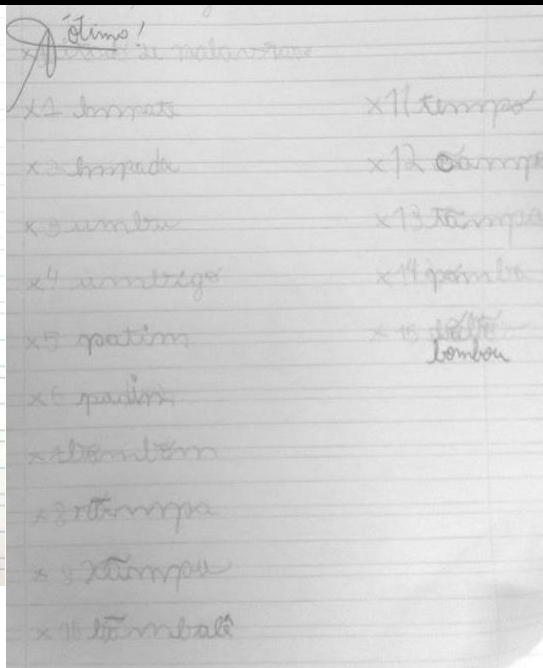
(10ª Observação, professora 1)

Com base no fragmento observamos que ela já iniciou a explicação lendo para os seus educandos a palavra que estava em destaque (caipira), em seguida, pediu que procurassem as letras que formavam a palavra nas bandeirinhas. Notamos que não houve nenhum estímulo (ou exploração) para que eles tentassem “descobrir” de qual palavra se tratava. Já na outra questão, percebemos que os estudantes fizeram uma pequena confusão entre as consoantes e as vogais, partindo disso a professora chama a atenção deles para a diferença; indagando quais são as consoantes e quais as vogais existentes nessa palavra. Diante do que foi exposto percebemos que não houve a exploração dos princípios do SEA.

- **Atividade no caderno de caligrafia**

Na segunda semana notamos que a professora fez uso do caderno de caligrafia em dois dias, na sexta e décima observação; realizadas como primeira atividade do dia. As atividades envolviam o ditado de palavras, na sexta observação as palavras que

foram ditadas tinham sílabas mais simples. Já na décima, as palavras apresentavam sílabas mais complexas e eram uma forma de revisar o assunto estudado (palavras que tinham M com o som nasal).

6ª Obs. (seg.)	10ª Obs. (sex.)
	
<p>Figura 51: Atividade no caderno de caligrafia</p>	<p>Figura 52: Atividade no caderno de caligrafia</p>

Na atividade de ditado de palavras que presenciamos a mestra inicialmente falava a palavra e, em seguida, a repetia pausadamente frisando cada sílaba. No fragmento abaixo veremos como a mestra conduziu uma destas atividades:

Profª: É só para escrever nas linhas estreitinhas, aqui (mostrou no caderno onde os alunos deveriam escrever)

Profª: É só uma revisão.

(Escreveu no quadro “AM, EM, IM, OM, UM”, foi apontando para que os estudantes repetissem)

Profª: Como fala essa (apontando para o “AM”)

Alunos: AM.

Profª: E esse (apontando para o “EM”)

Alunos: EM.

Prof: E aqui (apontando para o “IM”)

Alunos IM.

...

Profª: Tem palavras que o M vem no início e tem palavras que o M vem no meio. Que palavra é essa aqui (apontando para a palavra que havia escrito no quadro)

Alunos: Ma – la. Mala!

Profª: Certo e esta? (outra palavra que havia escrito)

Alunos: Em – pa – te.

Profª: Empate. O ditado de palavras de hoje vai ser assim, com “AM, EM, IM, OM e UM”. (À medida que ela falava os alunos repetiam) Posso começar?!

Alunos: Sim!

Profª: Um, em – pa – te (repetiu duas vezes). Empate.

(Os alunos iam silabando e tentando escrever as palavras)

Alunos: Empate.

Profª: Dois, em – pa – da (repetiu duas vezes) Empada.

Alunos: Empada.

...

(A professora fez a mesma coisa com as demais palavras, quando terminou de ditar todas as palavras chamou os alunos para corrigir o que tinham feito).

(10ª observação, professora 1)

Observamos, portanto, que antes de iniciar o ditado ela fez a “revisão” das sílabas (AM, EM, IM, OM, UM) trabalhadas, como forma de ajudá-los a lembrar na hora do ditado; pois as palavras ditadas teriam uma dessas sílabas. Em seguida, realizou o ditado sempre repetindo as palavras mais de uma vez e frisando cada sílaba. Após concluir o ditado a professora solicitou que cada criança levasse o caderno para que ela fizesse a correção. Durante a correção das palavras, quando o aluno errava, a mestra repetia a sílaba que ele havia errado e fazia a escrita correta da palavra.

- **Atividade em papel pautado**

Nesta semana foi introduzido o trabalho com o papel pautado, esta atividade foi desenvolvida em dois dias de observação (8ª e 9ª), sendo realizadas um pouco antes de largar e de irem para o recreio, respectivamente. A tarefa envolvia o ditado de palavras. Observe:

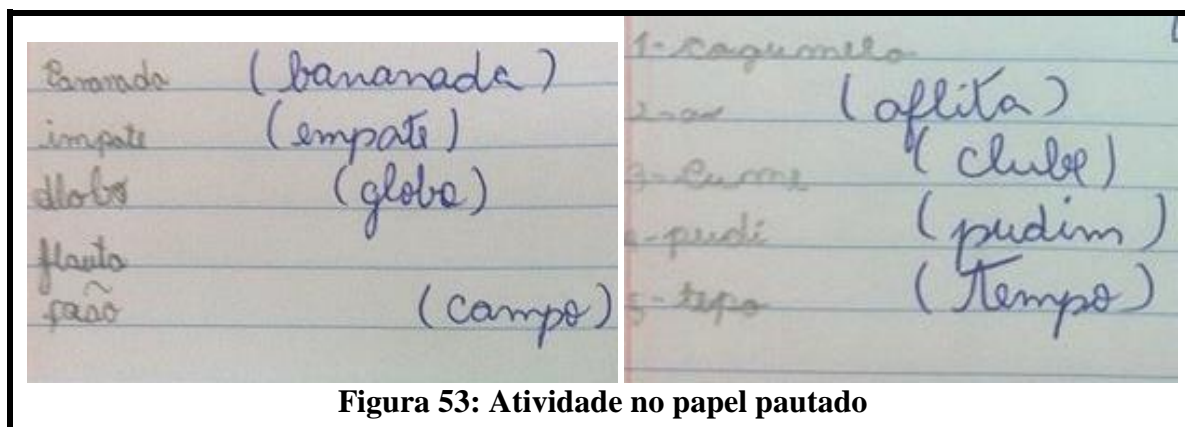


Figura 53: Atividade no papel pautado

Nesta atividade a professora chamava individualmente os alunos para fazer um ditado de palavras, a escolha das palavras era feita de acordo com as sílabas que estavam sendo trabalhadas por eles e pelo nível dos alunos. O fragmento abaixo retirado da aula nos permite visualizar como ela conduziu esta atividade:

Profª: São cinco palavrinhas, eu vou ditar e você escreve.

Aluna: Certo.

Profª: Um co – gu – me – lo.

Profª: Duas a – fli – ta (falou duas vezes).

Aluna: A – fli –fli –ta.

Profª: Leia para ver se está certo.

(A aluna tentou fazer a leitura da palavra que escreveu)

Aluna: Está.

Profª: Três clu –be (falou duas vezes)

...

(A professora foi chamando os alunos um de cada vez e foi ditando as palavras de forma sílaba).

(8ª observação, professora 1)

Vemos que a mestra pronunciava a palavra em um ritmo lento, silabando (ênfatisando os sons das vogais e consoantes) para que os alfabetizados pudessem perceber, através das pistas dadas, com quais letras seriam escritas às sílabas das palavras. Ela comentou que nesta atividade não interferia muito na escrita das palavras, pois queria saber como estavam os alunos; portanto ela ditava as palavras e só quando os alunos terminavam e saíam é que ela fazia à escrita (correção) da palavra certa ao lado.

Percebemos que nesta tarefa ela objetivava realizar o acompanhamento mais individualizado do desenvolvimento dos seus alunos, verificando assim os conhecimentos já construídos e os que não foram para ajudá-la nas suas intervenções; configurando-se isto como um dos esquemas profissionais (GOIGOUX, 2002).

- **Atividade de casa**

Na segunda semana de observação pudemos constatar que foram tarefas de Português em dois dias, na oitava e nona observações. Ambas as atividades foram desenvolvidas no caderno e envolviam a leitura de texto para resolução de questões. Vejamos as atividades:

8ª Obs. (qua.)

Figura 54: Atividade no caderno (casa) Figura 55: Atividade no caderno (casa) – cont.

9ª Obs. (qui.)

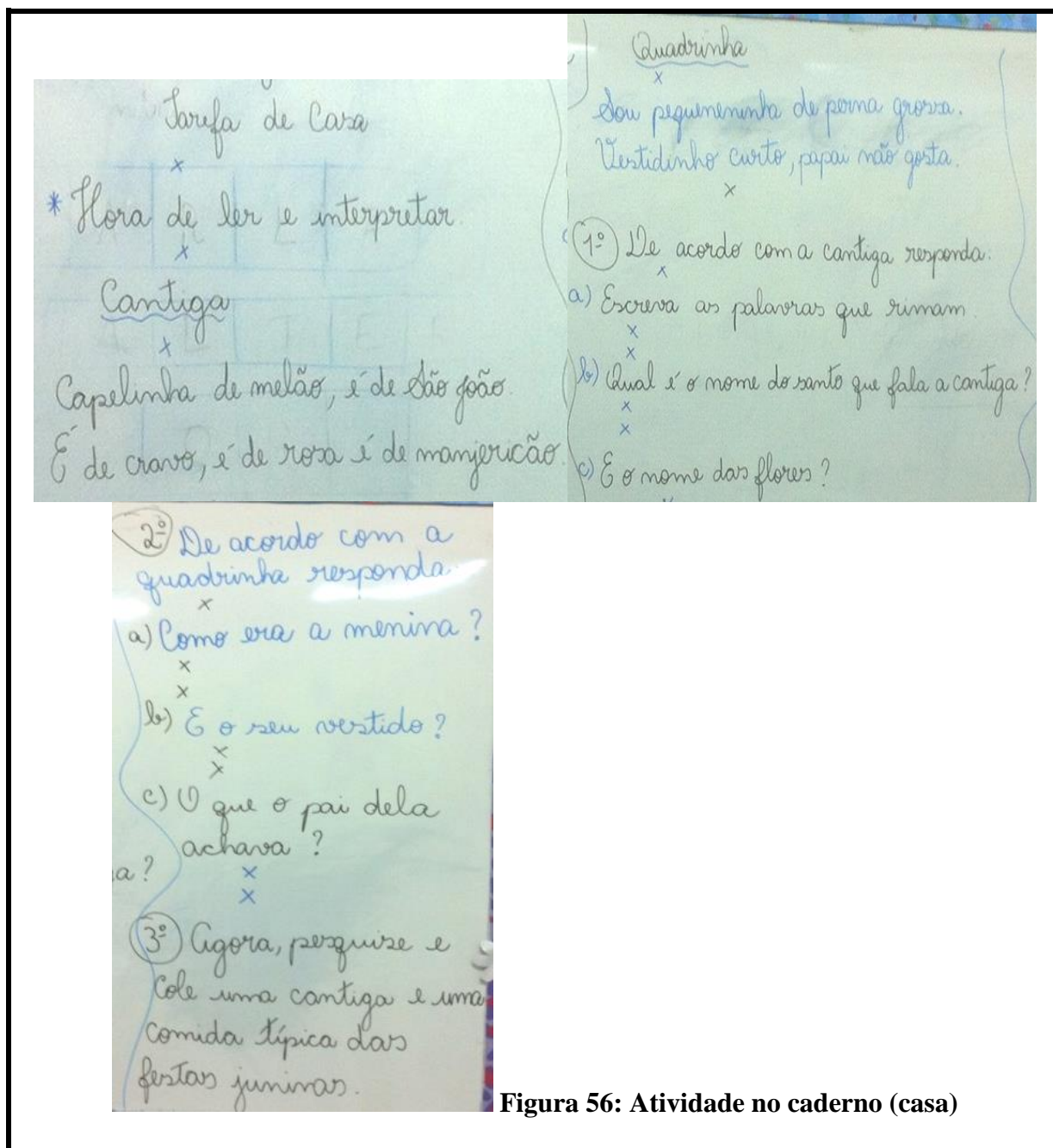


Figura 56: Atividade no caderno (casa)

Percebemos que na 8ª observação o texto utilizado foi o Hino do Nacional do Brasil, como estávamos na época da época da Copa ela aproveitou para trabalhá-lo. Já na 9ª observação, ela fez uso de uma quadrinha e uma cantiga; aproveitando que estavam no período do São João. Na explicação dessas atividades a docente fez a leitura dos textos e das perguntas, a cada pergunta feita por ela os estudantes iam respondendo oralmente.

4.1.3 Terceira semana de observação

Na terceira semana (em novembro), assim como nas demais semanas, tivemos como atividades permanentes: a oração, a agenda, a explicação da atividade de casa, o lanche, o recreio e o brincar (após a conclusão das atividades). Os alunos ainda tiveram aulas de Inglês, Artes, Educação Física e Informática; nos dias estabelecidos para cada disciplina e com os professores responsáveis por elas.

Já acerca das atividades de **Língua Portuguesa**, identificamos que nesta semana foram desenvolvidas tarefas na ficha, no caderno e no papel ofício; não aparecendo o trabalho com o livro e caderno de caligrafia em sala de aula. A professora mandou atividade para casa no livro (11ª e 13ª observação), na ficha (13ª observação) e no caderno (14ª e 15ª observação); portanto, nesta semana; assim como na segunda semana de observação, os alunos realizaram a cópia da tarefa de casa. O quadro 3 de rotina nós permite ter uma ideia geral de quais atividades foram desenvolvidas na terceira semana de observação.

Quadro 3: Rotina da terceira semana de observação.

Atividade / observações	11ª (seg.)	12ª (ter.)	13ª (qua.)	14ª (qui.)	15ª (sex.)	Total
Oração	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	X (1ª)	5
Ativ. de Português – ficha	X (2ª)					1
Ativ. de Português – caderno			X (9ª)			1
Ativ. de Português – papel ofício		X (9ª)				1
Aula de Educação Física		X (3ª)		X (5ª)		2
Aula de Inglês		X (2ª)				1
Lanche	X (5ª)	X (4ª)	X (5ª)	X (6ª)	X (5ª)	5
Recreio	X (6ª)	X (5ª)	X (6ª)	X (7ª)	X (6ª)	5
Aula de religião	X (7ª)					1
Aula de informática			X (2ª)			1
Aula de artes			X (4ª)			1
Agenda	X (8ª)	X (8ª)	X (8ª)	X (10ª)	X (7ª)	5
Ativ. de Matemática –		X		X		2

livro		(6 ^a)		(2 ^a)		
Ativ. de Matemática – ficha	X (4 ^a)					1
Ativ. de História – livro					X (2 ^a)	1
Explicação da atividade de casa	X (3 ^a)	X (7 ^a)	X (7 ^a)	X (4 ^a /9 ^a)	X (4 ^a)	5
Cópia da ativ. de casa – Português				X (3 ^a /8 ^a)	X (3 ^a)	2
Ativ. de casa – História					X (livro)	1
Ativ. de casa – Português	X (livro)		XX (livro/ficha)	X (caderno)	X (caderno)	5
Ativ. de casa – Matemática		X (livro e ficha)				1
Ativ. de casa – Filosofia	X (ficha)					1
Brincar com brinquedos			X (3 ^a)	X (9 ^a)		2
Contação de História					X (8 ^a)	1
Saída	X (9 ^a)	X (10 ^a)	X (10 ^a)	X (11 ^a)	X (9 ^a)	5

Partindo do quadro 3, ainda percebemos que, nessa semana foi introduzido o trabalho de contação de história, realizado na última observação (15^a observação). Esse trabalho aconteceu após concluírem as atividades do dia, como as crianças estavam agitadas e ainda faltava uns vinte minutos para irem para casa a docente aproveitou para fazer a leitura de um livrinho que havia sido trazido por uma aluna. O extrato retirado da aula permite visualizar como foi feito este trabalho:

Prof^a: Senta que eu vou contar uma historinha.

Alunos: Eba!

Prof^a: Organizem as bolsas só.

(Os estudantes foram organizar suas bolsas e sentaram na cadeira para ouvirem a história)

Prof^a: Posso começar?! Vou ler a historinha para relaxar. Simba o marujo (fez a leitura do título da história e partiu direto para a leitura da história, a cada página lida vira a imagem para que os estudantes vissem).

Prof^a: Olha aqui o ovo gigante.

Alunos: Oh!!

Alunos: Nossa!!

(...)

Profª: Olha os diamantes que ele encontrou?!

Alunos: Ele ficou rico.

(...)

Profª: O que é tateando? Vocês sabem? Ta-te-an-do.

Alunos: Não.

Profª: Com o tato, com a mão. Pegando as coisas com sua mão.

(..)

(Concluiu a leitura e pediu que se organizassem para ir para fila)

(15ª observação, professora 1)

Como observamos no extrato, durante a leitura, ela apenas teve a preocupação de mostrar as imagens e tirar dúvidas sobre possíveis palavras que ela julgava que eles não sabiam. Nesse momento à professora poderia ter estimulado os seus alunos a entrarem no universo da literatura, ativando os conhecimentos prévios, lançando perguntas durante e depois da leitura; no entanto, ela ficou restrita apenas a leitura.

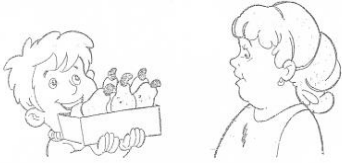
Analisaremos a seguir as **atividades de Português** que foram desenvolvidas na ficha, no caderno e no papel pautado durante a terceira semana de observação em sala de aula; bem como, as que foram para casa (livro, caderno e ficha).

- **Atividades em fichas**

Na última semana de observação identificamos o aparecimento da atividade na ficha em um dia (11ª visita), contendo três páginas. As questões presentes nela envolviam: escrita de palavras e sílabas, leitura de palavras e escrita de palavras no plural. Vejamos a ficha:


11ª Obs. (seg.)

1. Observando a imagem, complete o texto de acordo com a sua imaginação.



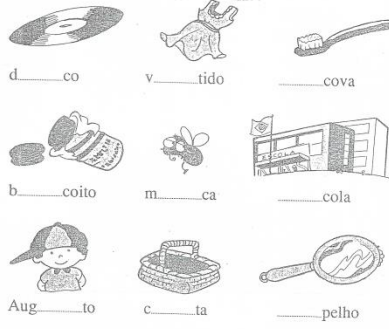
_____ é um ótimo filho.
 Ele gosta de ajudar a _____.
 _____ vai fazer doce de caju.
 _____ subiu _____
 para tirar os _____ do cajueiro.
 O doce de caju ficou _____.

2. Leia e desenhe.




escada castelo vestido estrela mosca

3. Complete as palavras usando as, es, is, os ou us.



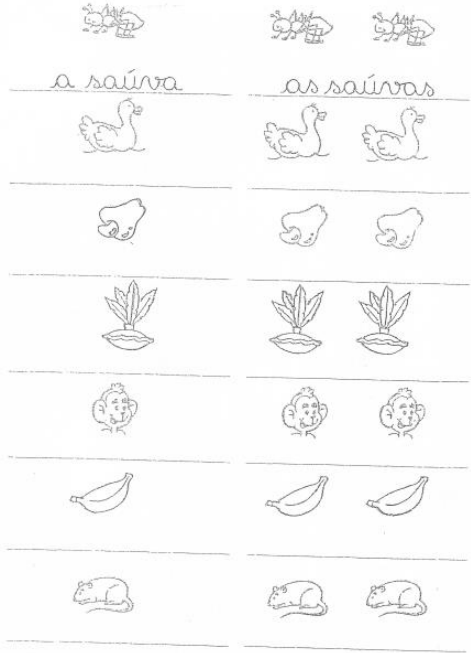
d____co v____tido _____cova
 b____coito m____ca _____cola
 Aug____to c____ta _____pelho

4. Circule o nome da gravura.



espelho fósforo espiga mosca
 disco escova escada Augusto

3. Observe o modelo e continue.



a saúva *as saúvas*

Figura 57: Atividade na ficha **Figura 58: Atividade na ficha**

Figura 59: Atividade na ficha (cont.)

Essa atividade foi realizada como primeira atividade do dia, percebemos que diferente do que acontecia nas atividades da primeira e da segunda semana de observações à mestra deu uma maior autonomia para seus alunos realizarem as questões, ou seja, nessa tarefa ela fez a explicação de todas as questões e solicitou que

eles fizessem sozinhos. O fragmento abaixo retirado da aula nos permite visualizar como foi realizada esta atividade.

Profª: Vamos fazer esta primeira parte juntos, está certo?!

Alunos: Certo.

(Fez a leitura da primeira questão).

Profª: A gente vai fazer esta coletiva. Tem ai o quê? Uma caixa de caju, um menino e uma senhora. (Leu a primeira parte do texto, onde deveriam completar com o nome de uma criança). Vamos dá um nome para o menino.

Aluno: Paulo.

Aluno: João.

Aluno: Vitor.

Aluno: Artur.

Profª: Vamos fazer assim, cada um dá o nome que quiser ao menino, escrevam ai.

(Deu um tempo para que fizessem)

Profª: Colocaram o nome do menino?! O meu vai ser João (Escreveu o nome no quadro, onde havia colocado o número um e as linhas para completar)

Alunos: O meu também.

Profª: Lê (chamou o aluno pelo nome) a outra.

Aluno: Ele gosta de ajuda a. (O aluno fez a leitura)

Profª: Isso, ele gosta de ajuda a... (repetiu o que o aluno havia lido)

Alunos: A senhora.

Alunos: A mamãe.

Alunos: A vó.

Profª: Pronto! Coloquei o que quiser, a mamãe, a senhora, a vovó; eu vou colocar a vovó.

Alunos: Vou colocar a vovó.

Alunos: Eu vou colocar a mamãe.

Profª: Pronto! (Continuou a leitura) A... vai fazer doce de caju. Como eu coloquei a vovó antes, então aqui também tenho que colocar vovó.

Alunos: Pode escrever a mamãe?

Profª: Se você escreveu mamãe aqui, tem que escrever mamãe aqui (apontando para as linhas no quadro).

(Continuou a leitura).

Profª: Embaixo tem “subiu”. Quem é que subiu no pé de caju? Tem quer o nome do menino que vocês colocaram.

Alunos: João.

Alunos: Pedro.

Profª: João. Subiu no pé de ...?

Alunos: Caju.

Profª: Cajus, coloquem ai.

(Deu um tempo para fazerem)

Profª: O doce de caju ficou ... (continuou a leitura)

Alunos: Gostoso.

Alunos: Delicioso.

Aluno: Tia como escrevo delicioso?

Profª: Vou escrever delicioso.

Alunos: É com S ou com Z?

Profª: Com S.

Aluno: S com o som de Z.

Profª: Muito bem, o S tem o som de Z.

Alunos: E em gostoso tia?

Profª: Também tem S com som de Z.

(Deu um tempo para que concluíssem a atividade e fez a explicação da segunda questão)

Profª: Ai lá embaixo vocês vão fazer sozinhos, tem o nome e o espaço para desenhar.

(Deu um tempo para que os alunos lessem e desenhassem, foi passando pelas bancas para ver como os alunos estavam fazendo a questão)

Profª No outro lado vai completar com AS, ES, IS, OS ou US. (Fez a leitura de todas as palavras da questão frisando a sílaba onde deveriam completar). Já outra vai olha a gravura e circular a palavra certa (Falou o nome dos desenhos). E do outro lado vai passar as palavras para o plural.

(Foi passando nas bancas e ajudando os alunos que tinham dificuldades, repetiu a explicação de algumas questões novamente. Quando boa parte dos alunos haviam concluído a atividade ela pediu que formassem uma fila para ela fazer a correção de cada ficha)

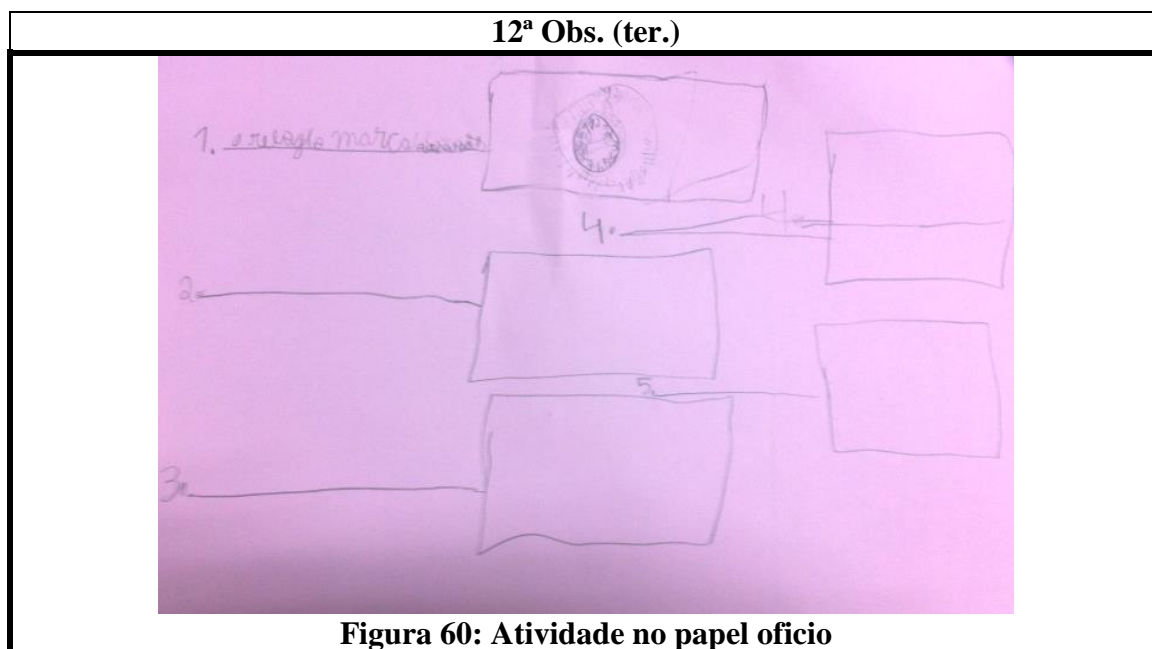
(11ª observação, professora 1)

Diante do que foi visto, percebemos que a mestra, fazendo uso de seus esquemas profissionais (Goigoux, 2002), considerou que seus alunos já possuíam autonomia e conhecimento para responder as questões; só achando necessário de sua efetiva ajuda na primeira questão. Os estudantes que por ventura ela acreditava que ainda precisava de sua maior atenção a docente fez um atendimento mais individualizado, ou seja, foi nas bancas ajudar na atividade.

Destacamos ainda que a única atividade mais próxima da produção textual apareceu nessa ficha (1ª questão), a qual envolvia o preenchimento de lacunas de um texto próximo aos cartilhões presentes nas cartilhas de alfabetização. É um texto com frases soltas, repetição de nomes, etc.... e, nessa atividade, a professora fez com eles e antecipava as respostas.

- **Atividade em papel ofício**

Na terceira semana de observação surgiu o trabalho com o papel ofício, essa atividade foi realizada no final do horário; não dando tempo de ser concluída. Ela foi retomada no dia posterior, no entanto, não mais na folha; sendo realizada no caderno (será melhor descrita a seguir).

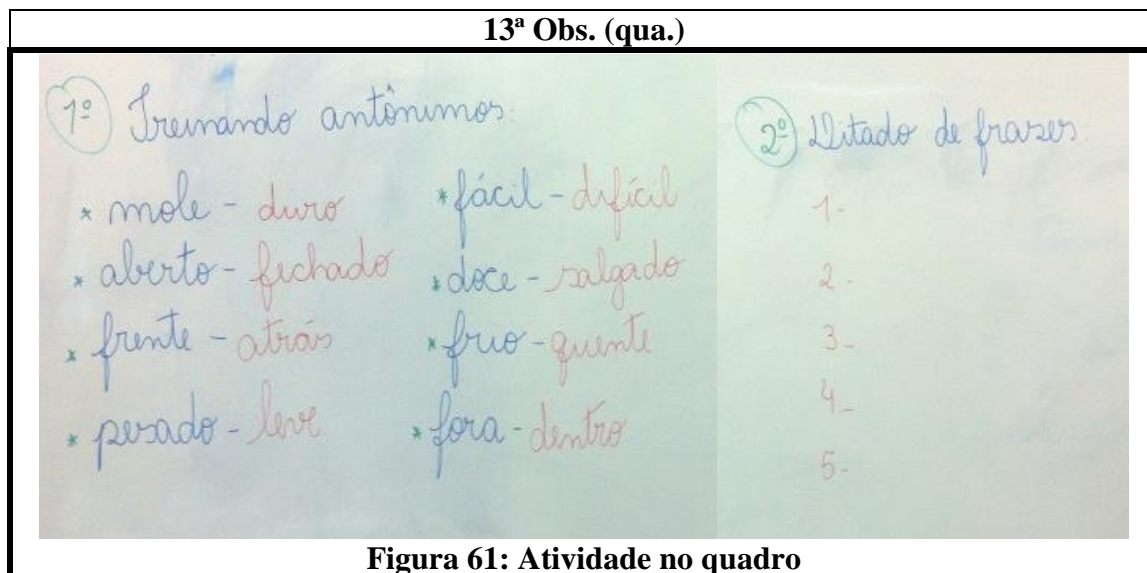


Nessa atividade foi entregue para cada discente uma folha de papel ofício e solicitado que fizessem uma linha e um quadro ao lado, pois iriam fazer a escrita das frases que seriam ditadas e um desenho correspondente a frase. Ela ditou a frase repetindo-a várias vezes a frisando cada palavra, os alunos foram repetindo e escrevendo sozinhos; enquanto faziam ela circulou pela sala para ajudar os alunos que tinham mais dificuldades. As crianças que precisavam de uma atenção maior a docente passava nas bancas ora frisando cada palavra da frase para que colocassem os espaços corretamente ora solicitando que fizessem a correção da escrita de alguma palavra.

- **Atividade no caderno**

Durante a terceira semana de observação identificamos uma atividade proposta no caderno, sendo realizada na 13ª observação no segundo horário após copiarem a

agenda e ouvirem a explicação da atividade de casa. As questões envolviam escrita de palavras (semântica – antônimo) e ditado de frases, vejamos a atividade:



Antes de retomarem a atividade de ditado de frases, iniciada no dia anterior, a professora solicitou que os alunos prestassem atenção no texto que seria lido. O texto “A história” de Bebeti Alvim conta uma história a partir do uso de antônimos, assunto que iria ser trabalhado na aula. Porém a docente não fez a exploração/reflexão sobre o conteúdo a partir do texto ela apenas fez a leitura e perguntou aos alunos se eles sabiam o que era antônimo e sinônimo; partindo direto para as definições. Vejamos no extrato abaixo retirado da aula:

Profª: Posso começar o ditado?

Aluno: É de frases?!

Profª: É de frases, mas antes a gente vai fazer outra coisa. Agora presta atenção, antes de fazer a vou ler um textinho. A história ... (leu o título e fez a leitura do texto).

(..)

(Após a leitura do texto comentou que o texto estava dentro de um livro e leu o nome da autora)

Profª: Esse textinho é de um livrinho, do outro lado do lado de Bebeti Alvim. Então, quero fazer uma pergunta para vocês, vocês sabem o que é sinônimo?

Alunos: Sinônimo, não.

Profª: E antônimo?

Alunos: Não!

Profª: Ninguém sabe o que é sinônimo e nem antônimo?!

Alunos: Não.

Profª: Sinônimo quer dizer que são palavras parecidas, que tem o mesmo significado. Vou dizer uma palavra e vocês vão dizer o sinônimo dela, certo?! Bonito.

Aluno: Bonita.

Profª: Não quero o feminino.

Aluno: Bonitas.

Profª: Não quero o plural. Quero algo parecido com bonito, o sinônimo.

Alunos: Lindo.

Profª: Muito bem, bonito, lindo. Tem o mesmo significado. Vou dizer outra palavra e vocês vão dizer o sinônimo. Início?

Aluno: Fim.

Alunos: Começo.

Profª: Muito bem, começo. Tem o mesmo significado de início. Por exemplo “eu estou no início da história” é a mesma coisa de “eu estou no começo da história”; tem o mesmo significado. Entenderam?!

Alunos: Sim.

Profª: Fim?

Alunos: Final!

Profª: É a mesma coisa “eu estou no fim do livro” ou “eu estou no final do livro”. Todo mundo está entendendo?!

Alunos: Sim!

Profª: Como é o nome dessas palavras?!

Alunos: Sinônimo.

Profª: Sinônimo, sinônimo é isso. O antônimo vai ser o contrário. Início?

Alunos: Começo.

Alunos: Final.

Profª: Isso! Final. Início, final. Bonito?

Alunos: Feio.

Profª: Feio, o contrário. Fora

Alunos: Dentro.

Profª: Dentro. Mole?

Alunos: Duro.

Profª: Duro, o contrário. Vou dizer outra palavra e vocês vão dizer o antônimo, o que é o antônimo mesmo?

Alunos: O contrário.

(...)

(Falou mais algumas palavras)

Profª: Entenderam o que é antônimo?!

Alunos: Sim!

Profª: E o que é antônimo?

Alunos: O contrário.

Profª: Certo, o contrário. E sinônimo?

Alunos: O começo.

Profª: Não, é o que é parecido; que tem o mesmo significado. Vamos fazer agora aqui, antes de ir para casa essa ficha com o texto que eu li para vocês onde vocês vão completar com os antônimos que tem no texto e em casa vocês vão pesquisar outras palavras e colocar o antônimo, beleza?!

(Começou a escrever a atividade do caderno no quadro, quando concluiu a primeira explicou o que deveriam fazer)

Profª: Eu coloquei algumas palavras no quadro e vocês vão ter que escrever o antônimo, o contrário; eu não vou escrever vocês vão fazer sozinhos. Escreve todas as palavras no caderno e depois vai respondendo.

Alunos: Certo.

(Deu um tempo para que realizassem a atividade)

Profª: Quem terminou essa, a gente vai fazer o ditado. Copia o segundo.

Alunos: É ditado de palavras ou frases?

Profª: De frases, vamos todo mundo responder isso aqui juntos?! Aberto virou?

Alunos: Fechado.

Profª: Frente virou?

Alunos: Atrás.

(13ª Observação, professora 1)

Como vimos, a atividade de leitura do texto ficou restrita apenas a leitura, e consideramos que ela só foi realizada porque o texto foi enviado numa ficha como atividade de casa; isto é, ele foi apenas um pretexto para já introduzir o que seria feito em casa. A professora estava mais preocupada que os alunos aprendem logo a definição e partissem logo para responder as questões no caderno para fixar o que tinham aprendido, evidenciando um ensino puramente transmissivo. Destacamos ainda que, como foi relatado em conversa, ela estava antecipando um conteúdo que seria trabalhado no 2º ano; pois eles já haviam visto todos os conteúdos que ela julgava necessários para o 1º ano.

Já na segunda atividade, ditado de frases, ela retomou a frase ditada no dia anterior e ditou mais seis frases. No desenvolvimento da atividade ela ditava cada frase frisando as palavras, como forma de dar pistas aos alunos onde deveriam colocar o espaço para escrever a outra palavra, veja no fragmento retirado da aula:

(Cont. 13ª Observação, professora 1)

(...)

(Fez a correção coletiva da primeira questão, perguntou palavra por palavra e à medida que eles davam a resposta ela escrevia no quadro).

Profª: Terminam logo, para eu fazer o ditado.

(Deu um tempo para que todos concluíssem para dar início ao ditado)

Profª: Posso ditar a primeira frase?

Alunos: Não!

Profª: Vou dizer a primeira frase, qual foi a frase de ontem?

Alunos: “O relógio marcou oito horas”.

Profª: “O relógio marcou oito horas”; o número oito eu quero escreva o nome do número. Depois vocês desenham do lado. (Ditou cada palavra da frase de forma pausada)

Aluno: Como é oito?

Profª: O – i – to (silabando a professora repetiu a palavra).

(Deu um tempo para que eles escrevem e fizessem os desenhos, enquanto aguardava passou pelas bancas olhando e ajudando nas escritas)

Profª: Com o “O” maiúsculo, é início de frase.

(...)

Profª: Segunda frase “O papagaio mora na floresta”. (Ditou cada palavra da frase de forma pausada)

Alunos: “O” maiúsculo né?!

Profª: É com o “O” maiúsculo. “O papagaio mora na floresta” (repetiu a frase)

(...)

(Ainda ditou mais cinco frases e depois concluiu a atividade, chamou os alunos que haviam terminado para fazer a correção individual)

- **Atividade de casa**

Na terceira semana de observação identificamos que foram para casa atividades: no livro (11ª e 13ª observações), na ficha (13ª observação) e no caderno (14ª e 15ª observações). Tanto a atividade na ficha quanto a atividade no caderno, foram tarefas de fixação do conteúdo que vinha sendo trabalhado na semana (sinônimo e antônimo).



Texto 1
Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer deste texto:

Desenho de caminhão

Lápis, papel, num minuto
ele fez seu avião
fez um navio minúsculo,
fez também um caminhão.

O navio foi ao fundo,
caiu longe do avião.
O menino deu um pulo,
entrou no seu caminhão.

Quem tem lápis tem tudo,
alegrias da invenção,
tem à frente o vasto mundo,
estradas pro caminhão.

O menino já tem rumo,
tem caminhos, condução;
agora vai num segundo
dar partida ao caminhão.



(Antonietta Dias de Moraes. In: Vários autores. *Caminho da poesia*. São Paulo: Global, 2006. p. 35-7.)

- 1 Que material o menino do poema usou para desenhar?
- 2 O que ele desenhou?

1

Figura 62: Atividade no livro (casa)

- 3 Como o menino conseguiu afundar o navio, fazer cair o avião e entrar no caminhão?
- 4 Você também acha que quem tem lápis tem tudo?
- 5 Para que lugares você iria num caminhão? Faça uma lista desses lugares.

Leitura expressiva do texto

Participe de uma leitura coletiva do poema "Desenho de caminhão". Siga as orientações do professor.

Texto 2
Acompanhe a leitura que seu professor vai fazer desta tira:




(Ziraldo. *O Menino Maluquinho em quadrinhos* — As tiras. Porto Alegre: L&PM, 1991. #. 30.)

- 1 Do que o Maluquinho e a Julieta estavam brincando?
- 2 Que nome você daria a cada um dos bonequinhos de fantoche?

118

Figura 63: Atividade no livro (casa) – cont.


13ª Obs. (qua.)



**De olho na leitura e na escrita:
as vogais e as consoantes**

Professor: Os próprios alunos é que deverão ler a tira. Deixe que, apoiados nas imagens, eles levantem hipóteses de leitura quanto à parte verbal da tira.

Leia esta tira:



(Nli. *Gaturro*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2006. v. 3. o. 30. Tradução dos autores.)

- 1 Qual é a letra que Gaturro fala no 2º quadrinho? Escreva-a. _____
- 2 Por que, no 3º quadrinho, Gaturro ouve essa letra repetida várias vezes?
- 3 O que você acha que está escrito no 1º quadrinho? Tente ler e depois escreva as palavras. _____
- 4 Gaturro joga uma pedra no vale. O que ele recebe como resposta?
- 5 Você acha que, na vida real, o que acontece no último quadrinho é possível? O que pode ter ocorrido?




Figura 64: Atividade no livro (casa)

TRABALHANDO COM A GRAMÁTICA

Aluno(a): _____ Nº: _____ Série: 1.º ANO - FUND. I.
Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____-_____-2014

A história!
Tem um lado que é o começo
e o outro lado que é o fim.

O ovo!
Tem um lado que é o de fora
e o outro lado que é o de dentro.

O caminho!
Tem um lado que é a ida
e o outro lado que é a volta.

O quadro!
Tem um lado que é a frente
e o outro lado que é o verso.

O OUTRO LADO DO LADO, DE BEBETE ALVIM.
SÃO PAULO: SCIPIONE, 2007.

1º) Leia o texto, observe as palavras destacadas e responda:

a) Escreva os antônimos das palavras:

começo _____
fora _____
ida _____
frente _____

2º) Copie do quadro abaixo o antônimo das palavras destacadas na frase.

amor	quente	sim
difícil	leve	salgada

a) O inverno é frio, o verão é _____
b) Eu gosto de pipoca doce, mas minha amiga prefere a _____
c) O elefante é pesado e o passarinho é _____
d) Achei fácil a atividade de português e _____ a de matemática.
e) No mundo não deveria haver ódio, mas _____ o _____.

3º) Agora pesquise e escreva outras palavras com seus antônimos.

1- _____
2- _____
3- _____
4- _____
5- _____

Figura 65: Atividade na ficha

14ª Obs. (qui.)

Sarafa de Casa (Pensando)

1º) Escreva o antônimo das palavras e separe-as. Siga o modelo

frente - verso - ver-so
mole -
aberto -
pesado -

2º) Leia e represente os numerals abaixo.

fácil -
doce -
frio -
fora -
quarenta e cinco -
trinta e nove -
trinta e dois -
vinte e um -
cinquenta e cinco -

Figura 66: Atividade no caderno (casa)

15ª Obs. (sex.)

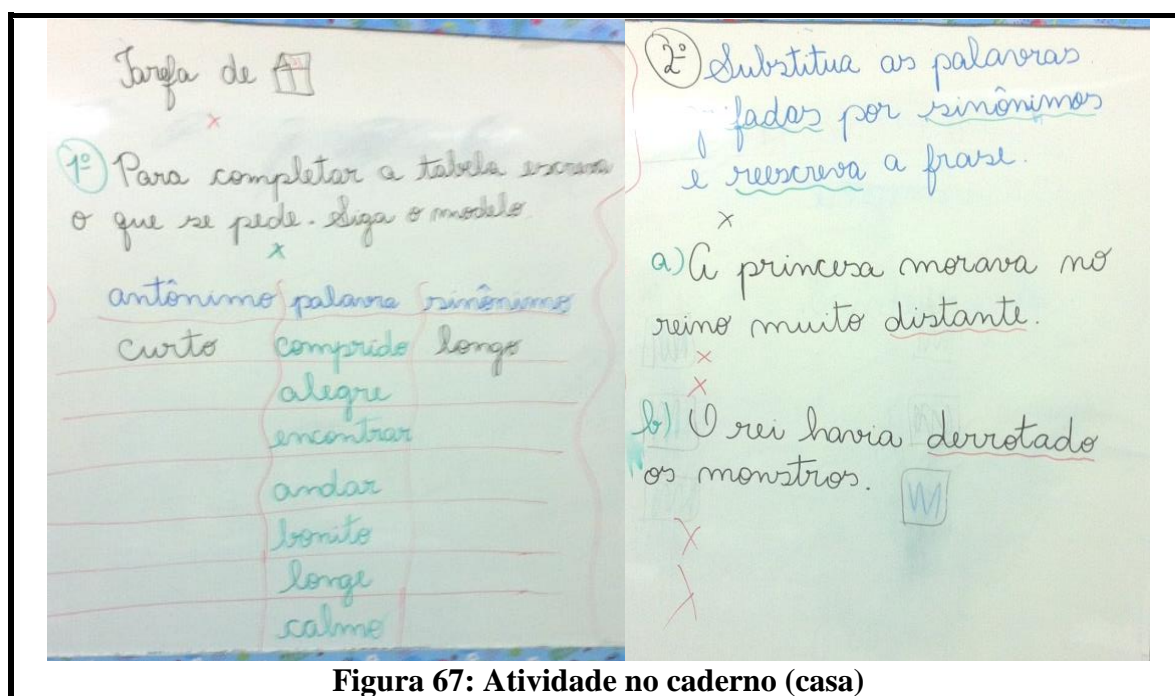


Figura 67: Atividade no caderno (casa)

Na atividade desenvolvida na 11ª observação, na explicação da atividade de casa, a professora pediu que alguns alunos fizessem a leitura, ela aconteceu de acordo com a quantidade de linhas do poema; isto é, a cada verso a docente pedia que um aluno lesse. Percebe-se que ela estava preocupada em melhorar a fluência dos educandos na leitura, não havendo nenhuma outra exploração ou explicação do texto; ela apenas comentou que iriam responder algumas questões em casa sobre o texto.

Já nas atividades no caderno (14ª observação), a cada questão escrita no quadro era explicado o que deveriam fazer em casa. E por fim a da ficha (13ª observação), ela fez a leitura do poema e explicou o que deveriam fazer a cada exercício.

Na seção a seguir serão apresentados os resultados obtidos nas atividades diagnósticas (a escrita de palavras, leitura de palavras e texto e produção textual), do início e do final do ano letivo; da turma da rede privada.

4.2 Perfil de entrada e de saída das crianças nas atividades diagnósticas – Turma I

Os resultados relacionados ao perfil de entrada e de saída das crianças foram agrupados em três itens: resultados quanto à apropriação da escrita alfabética, produção de texto e leitura. A seguir analisaremos cada item desses.

4.2.1 Atividade de Escrita de Palavras

Na tabela 1, podemos analisar e comparar a progressão da aprendizagem das crianças da turma 1 em relação à escrita de palavras.

Tabela 1: Atividade diagnóstica – escrita de palavras

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Pré-silábico Inicial (PI)	-	-
Pré-silábico Letra (PII)	1 (4)	-
Pré-silábico com início de Fonetização (PIII)	5 (21)	-
Silábico-quantitativo (SI)	-	-
Silábico-qualitativo (SII)	3 (13)	-
Silábico-alfabético (SA)	2 (8)	-
Alfabético - correspondências grafofônicas diretas (AI)	6 (25)	-
Alfabético - Alfabético - regularidades ortográficas (AII)	5 (21)	10 (42)
Alfabético - escrita convencional (AIII)	2 (8)	14 (58)
Total	24	24

A análise da tabela 1 nos mostra que, no perfil inicial, existiam alunos em diferentes níveis de escrita; estando 6 alunos no nível pré-silábico, 3 no nível silábico, 2 no silábico-alfabético e 13 no nível alfabético. Pudemos perceber que a maior parte da turma (13) já demonstrava compreender que a escrita nota a pauta sonora, no entanto, esses alunos possuíam problemas de transcrição de fala e cometiam erros ortográficos.

Já na segunda diagnose, percebemos um grande avanço dos estudantes da turma 1; todos os alunos avançaram nas hipóteses de escrita. E ao final do ano letivo, a classe toda concluiu no nível alfabético.

Das seis crianças que iniciaram **pré-silábicos**, cinco concluíram o ano no nível alfabético II (AII) e 1 no nível alfabético III (AIII). Já os três que iniciaram no **silábico qualitativo**, dois passaram para o nível alfabético II (AII) e um para o nível alfabético III (AIII). Em relação à hipótese **silábica-alfabética**, no início do ano, existiam duas crianças nessa fase. No final do ano, elas conseguiram avançar: uma para o alfabético II (AII) e a outra para o alfabético III (AIII).

E por fim, no **nível alfabético**, dos 6 alunos que iniciaram no alfabético I (AI); apenas uma passou para o alfabético II (AII) e 5 foram para o nível alfabético III (AIII). Os que estavam no alfabético II (AII) todos avançaram para o alfabético III (AIII).

4.2.2 Atividades de Leitura

Vale lembrar que para a habilidade de leitura foram desenvolvidas duas atividades: leitura de palavras e leitura e interpretação textual. No entanto, só participaram dessa segunda tarefa os alunos que conseguiram realizar pelo menos a leitura e acerto de alguma palavra; os que não conseguiram fazer a leitura de alguma palavra não foram avaliados na segunda, visto que, se não conseguiram realizar a leitura de palavras não conseguiriam fazer de um texto.

Em relação à progressão da aprendizagem quanto à leitura de palavras e textos das crianças da turma 1 podem ser analisadas de acordo com a tabela 2:

Tabela 2: Atividade diagnóstica – leitura

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Leitura de Palavras		
Não leu nenhuma das palavras propostas.	6 (25)	-
Leu e acertou 1 palavra.	-	-
Leu e acertou 2 palavras.	3 (13)	-
Leu e acertou 3 palavras.	2 (8)	-
Leu e acertou 4 palavras.	1 (4)	-
Leu e acertou 5 palavras.	1 (4)	1 (4)
Leu e acertou 6 palavras.	11 (46)	23 (96)
Total	24	24
Leitura de Texto		
Leu e/ou não acertou nenhuma das alternativas propostas	4 (24)	2 (8)
Leu e compreendeu apenas 1 questão	7 (41)	5 (21)
Leu e compreendeu apenas 2 questões	5 (29)	13 (54)
Leu e compreendeu todas as questões	1 (6)	4 (17)
Total	17	24

Em relação à **leitura de palavras**, percebemos que houve uma grande progressão; dos 6 (25%) dos alunos que não conseguiram fazer a leitura na atividade inicial apenas 1 (4%), na atividade final, migrou para categoria leu e acertou 5 palavras; os demais conseguiram ler e acertar todas as palavras. Já nas outras categorias, todos os alunos avançaram, isto é, todos conseguiram ler e acertar as seis palavras. Com isso,

concluimos que 96% da turma conseguiu ler e acertar todas as questões de leitura de palavras.

Já na atividade de **leitura de texto**, alguns alunos melhoraram seu desempenho. Na atividade inicial, 17 alunos foram considerados aptos para fazer a leitura do texto e responder as questões; já na final, todos os alunos puderam fazê-la. Dos 4 (24%) estudantes que só conseguiram acertar 1 questão apenas dois continuaram nessa categoria, os demais alunos conseguiram evoluir. Dos 7 (41%) alunos que só tinham acertado uma questão, apenas, uma criança conseguiu acertar todas as questões; as outras acertaram duas. E apenas, um aluno da categoria “leu e acertou duas questões” avançou para outra categoria, os outros permaneceram sem acertar. Dos alunos que inicialmente não tinham feito à atividade diagnóstica, apenas, 1 aluno não conseguiu acertar nenhuma questão; dois (2) alunos acertaram uma questão, dois (2) acertaram duas questões e dois (2) acertaram todas as questões.

4.2.3 Atividade de Produção

Em relação à produção textual, a análise dos relatos de experiência das crianças apontou que existiam, na turma 1, textos legíveis e ilegíveis. Pudemos constatar que, na quantidade inicial foram encontradas/analizadas 22 atividades legíveis; e a final, foram encontradas/analizadas 24 atividades como pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3: Textos legíveis e ilegíveis

Categorias	Quantidade Inicial (%)	Quantidade Final (%)
Legíveis	22 (92)	24 (100)
Ilegíveis	2 (8)	-
Total	24	24

Dentre os textos legíveis, os aspectos relacionados à **escrita de texto com segmentação correta** (PT1), **adequação do texto aos propósitos de situação de escrita** (PT2), **conhecimento sobre o gênero** (PT3) e **coesão do texto** (PT4) foram observados quanto ao atendimento ou não a cada um desses aspectos: não atende (NA), atende parcialmente (PA) e atende plenamente (PL).

a) Resultados relacionados à escrita de texto com segmentação correta (PT1)

A tabela 4 apresenta os resultados para essa categorização.

Tabela 4: Texto com segmentação correta (PT1)

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Escrita de Texto com Segmentação Correta (PT1)		
Escrita de todo texto com hipossegmentação (PT1 - NA)	-	-
Escrita parcial do texto apresentando hipossegmentação e hipersegmentações (PT1 - PA)	7 (32)	6 (25)
Escrita de todo texto com separação correta entre as palavras (PT1 - PL)	15 (68)	18 (75)
Total	22	24

Diante da tabela pudemos observar que, no perfil inicial a maior parte dos alunos (15) já conseguiam fazer a separação correta entre as palavras e, apenas, sete (7) a faziam de forma parcial na produção do texto. Já no perfil final, foi possível constatar que apenas um (1) estudante evoluiu do nível PT1-PA para PT1-PL, portanto, identificamos que ocorreram poucos avanços nessa categoria. Destacamos ainda que, a atividade de dois (2) discentes que não havia sido considerada no perfil inicial por estarem ilegíveis, no perfil final pudemos compreendê-las; eles estavam na escrita com separação correta entre as palavras (PT1-PL).

b) Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita (PT2)

Nessa subcategoria identificamos que todos os estudantes (20) iniciaram o ano letivo atendendo parcialmente a solicitação ao comando. Comparado ao perfil final, percebemos que apenas um (1) evoluiu para categoria de atendimento plenamente ao comando dado, os demais alunos permaneceram na categoria que iniciaram o ano (PT2-PA). Como podemos observar na tabela 5:

Tabela 5: Adequação do texto aos propósitos de escrita (PT2)

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Adequação do Texto aos Propósitos de Situação de Escrita (PT2)		
Não atende à solicitação do comando (PT2 – NA)	-	-
Atende parcialmente a solicitação do comando (PT2 – PA)	20 (100)	21 (95)
Atende plenamente ao comando (PT2 – PL)	-	1 (5)
Total	22	24

Diante dos dados da tabela 5, ainda percebemos, no perfil final, a inclusão de dois alunos; eles concluíram o ano na categoria PT2-PA. Apresentando assim um avanço para eles que iniciaram o ano sem produzir texto legível.

c) Conhecimento sobre as características do gênero solicitado

Os resultados referentes à categoria (PT3) foram organizados na tabela 6.

Tabela 6: Conhecimento sobre as características do gênero solicitado (PT3)

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Conhecimento sobre o Gênero (PT3)		
Escreve outros gêneros diferentes do solicitado (PT3 – NA)	9 (41)	9 (37)
Escreve o texto, mas não expressa completamente às características do gênero solicitado (PT3 – PA)	12 (54)	13 (54)
Escreve o relato de experiência empregando a primeira pessoa e com aparente expressividade (PT3 – PL).	1 (5)	2 (9)
Total	22	24

Analisando a tabela 10, percebemos, no perfil inicial, que a maioria das crianças (12) escreviam o texto, mas não expressam completamente às características do gênero solicitado. Apenas um (1) aluno conseguiu escrever os relatos de forma adequada e sete (9) registraram gêneros diferentes do solicitado. Quando comparamos as atividades

diagnósticas, inicial e final, pudemos notar que, não ocorreram muitos avanços nas produções; dois (2) alunos evoluíram do PT3-NA para PT3-PA e um (1) evoluiu do PT3-PA para PT3-PL.

d) Coesão do relato

Em relação à coesão do texto (PT4) os resultados foram organizados na tabela 7.

Tabela 7: Conhecimento relacionados à coesão do relato (PT4)

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Coesão do relato (PT4)		
Não apresenta coesão entre as partes do texto (PT4 – NA)	18 (82)	13 (54)
Tenta estabelecer coesão entre as partes do texto pelo uso inadequado de coesivos ou pelo uso de apenas um conectivo (PT4 – PA)	4 (18)	10 (42)
Utiliza corretamente estratégias para manter a coesão textual usando vários conectivos (PT4 – PL).	-	1 (4)
Total	22	24

Os índices apresentados no perfil inicial, dentro o total que produziu textos legíveis, indicaram que nenhum aluno conseguiu produzir o relato utilizando corretamente as estratégias para manter a coesão textual. Ainda identificamos que poucas crianças (4) conseguiram estabelecer a coesão entre as partes do texto de forma inadequada ou usando apenas um conectivo; e verificamos que a maior parte (18) das produções não apresentava coesão entre as partes.

Em relação à progressão da aprendizagem, não encontramos diferença significativa entre o PI e PF; dos 18 (82%) estudantes que iniciaram no PT4-NA apenas 5 avançaram para PT4-PA e dos 4 (18%) que começaram no PT4-PA apenas 1 aluno progrediu para o PT4-PL. Isso provavelmente ocorreu pela complexidade que envolve o uso de conectivos na produção textual e por estarem na fase inicial de alfabetização.

**5 ANÁLISE DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS NA TURMA DA REDE PÚBLICA**

5.1 Práticas de alfabetização da professora da rede pública (Professora 2)

Com a intenção de melhor compreendermos a prática desenvolvida pela docente da rede pública e sua relação com a aprendizagem dos alunos no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, inicialmente, observamos e protocolamos as três semanas de aula (um no início, uma no meio e outra no final do ano letivo de 2014). Com base nas observações pudemos perceber que a docente 2 dispunha de um horário semanal onde ficavam estabelecidas as atividades que deveriam ser realizadas durante a semana, o quadro de horário ficava fixado ao lado do quadro (Figura 68); como podemos observar na imagem abaixo:

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Oração • Bom dia • Calendário • Cont. dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Oração • Bom dia • Calendário • Cont. dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Oração • Bom dia • Calendário • Cont. dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Oração • Bom dia • Calendário • Cont. dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Oração • Bom dia • Calendário • Cont. dos alunos
Primeiro momento - Português * Gênero textual * Livro de Português * Leitura	Primeiro momento - Matemática * Livro de matemática * Atividade xerocada * Atividade no quadro	Primeiro momento - Português * Livro de Português * Sistema de escrita alfabética	Primeiro momento - Matemática * Livro de matemática * Atividade no quadro * Atividade xerocada	Primeiro momento - Português * Livro de português * Sistema de escrita alfabética * Produção de texto
LANCHE/RECREIO	LANCHE/RECREIO	LANCHE/RECREIO	LANCHE/RECREIO	LANCHE/RECREIO
Segundo momento * Leitura Deleite - Português * Atividade de escrita * Tarefa de casa	Segundo momento * Leitura Deleite - História * Atividade de casa	Segundo momento * Leitura Deleite - Ciências * Atividade de casa	Segundo momento * Leitura Deleite - Geografia * Atividade de casa	Segundo momento * Leitura Deleite - Artes * Atividade de casa

Figura 68: Quadro de horário

Com base no quadro de horário da professora notamos que existiam cinco momentos iniciais: *acolhida*, *oração*, *bom dia*, *calendário* e *contagem dos alunos*. A **acolhida** era o momento em que a professora recepcionava os estudantes, eles se acomodavam nas cadeiras e esperavam para que os demais colegas chegassem. Já a **oração** era o momento em que a docente rezava o Pai Nosso e a Ave Maria com os estudantes; após este momento tinha o “**Bom dia**”, que estava ligado ao momento da oração, nele as crianças e a professora conversavam sobre o que queria para aquele dia. Outro momento era o **calendário**, nele a professora questionava seus alunos sobre qual era o dia, o mês e o ano que estavam; e ela mesma fazia a marcação. E por fim, a **contagem dos alunos** realizada e registrada por algumas crianças indicadas pela

professora (Ver imagem 69). Vale destacar que, durante as três semanas observadas não apareceram todos estes momentos juntos.

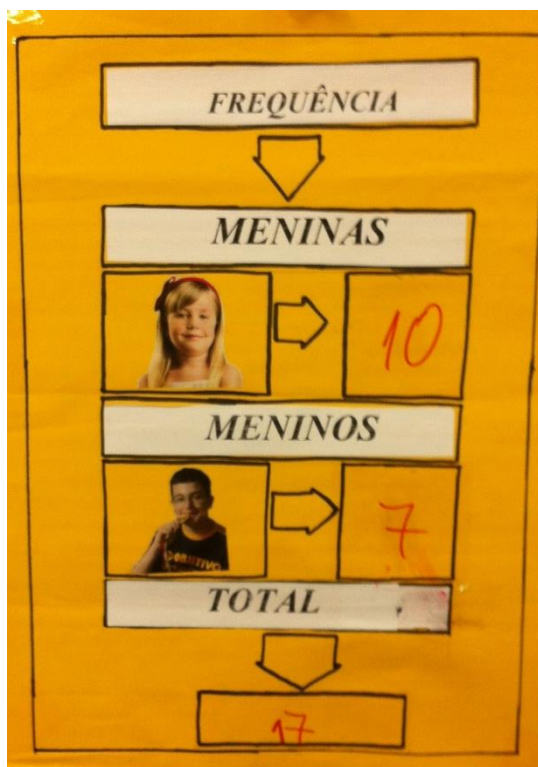


Figura 69: Quadro de contagem de alunos

Posteriormente aos momentos iniciais, a professora dava início aos trabalhos com as disciplinas selecionadas por ela para serem trabalhadas em cada dia da semana. Porém, durante as observações, percebemos que apesar de a professora 2 tê-lo como norteador do seu trabalho ela não seguia de forma fixa o quadro de horários, ela tentava ajustar sua rotina e à(s) habilidade(s) que considerava importante para o trabalho no dia. Pudemos perceber ainda que era dada uma importância ao trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, havendo três dias para Português e dois para Matemática; e as demais disciplinas eram distribuídas durante a semana, no entanto, vimos pouco trabalho com elas.

Nas subseções a seguir trataremos de forma minuciosa a(s) prática(s) de alfabetização desenvolvida(s) pela docente 2 em cada semana de observação; no intuito de melhor compreendermos como ela desenvolveu sua rotina, que atividades foram propostas, como elas foram conduzidas, que materiais ela lançou mão para ajudar seus alunos no processo de apropriação do SEA em cada semana; bem como, as capacidades e unidades linguísticas trabalhadas.

5.1.1 Primeira semana de observação

A partir das visitas, montamos o quadro 4 com a rotina desenvolvida na primeira semana de observação, que nos permite ter um panorama geral do que foi realizado nessa semana na turma da rede pública.

Quadro 4 – Rotina da primeira semana de observação

Atividade / observações	1^a (seg.)	2^a (ter.)	3^a (qua.)	4^a (qui.)	5^a (sex.)	Total
Oração / Bom dia	X (1 ^a)	X (1 ^a)	X (1 ^a)	X (1 ^a)	X (1 ^a)	5
Leitura Deleite	X (2 ^a)	XX (2 ^a /7 ^a)	X (5 ^a)	X (6 ^a)		5
Ativ. de Português – caderno	X (4 ^a / 7 ^a cont.)					2
Ativ. de Português – livro	X (8 ^a)	X (8 ^a)	X (2 ^a)		X (2 ^a)	4
Ativ. de Português – ficha		X (3 ^a /6 ^a cont.)	XX (6 ^a)	XX (7 ^a)	X (5 ^a)	6
Cópia da atividade de classe – Português	X (3 ^a)					1
Leitura de livros pelos alunos			X (7 ^a)			1
Ativ. de Matemática – livro				X (2 ^a /5 ^a)		1
Ativ. de Casa – Matemática	X (livro)			X (livro)		2

Cópia da atividade de casa – Português		X (9 ^a)				1
Ativ. de Casa – Português		X (caderno)	X (ficha)			2
Lanche	X (6 ^a)	X (5 ^a)	X (4 ^a)	X (4 ^a)	X (4 ^a)	5
Recreio	X (5 ^a)	X (4 ^a)	X (3 ^a)	X (3 ^a)	X (3 ^a)	5
Artes					X (6 ^a)	1
Saída	X (9 ^a)	X (10 ^a)	X (8 ^a)	X (9 ^a)	X (7 ^a)	5

Com podemos ver nesse quadro, a primeira atividade do dia, durante toda essa semana, foi a oração e o “bom dia”. Em seguida, dava-se início aos trabalhos em sala de aula com as demais disciplinas que ficavam sob responsabilidade da mestra, exceto Educação Física, realizada duas (2) vezes por semana, sob orientação de um professor da área. Nesta semana de observação, no entanto, a professora de Educação Física não foi para a escola e os alunos ficaram sem aula dessa disciplina.

Outras atividades permanentes que identificamos foram o recreio e o lanche. Na hora do recreio, que durava em média 20 minutos, os alunos iam para o pátio, perto da cantina, brincar; ficando sob a supervisão da docente. No momento da coleta de dados, o parquinho com os brinquedos em que os estudantes brincavam estava desativado, pois eles estavam quebrados. Quando retornavam do recreio para sala de aula, as crianças que haviam trazido lanche de casa podiam comê-lo e as demais crianças ficavam brincando no fundo da sala.

Nessa semana houve aulas de Matemática, Artes e Português. Em relação à área de Língua Portuguesa, observamos que os estudantes fizeram atividades: no livro (1^a, 2^a, 3^a e 5^a observações), na ficha (2^a, 3^a, 4^a e 5^a observações) e no caderno (1^a observação). Identificamos também o trabalho de cópia da tarefa de classe e de casa no caderno. Houve ainda a leitura deleite e a leitura de livros infantis pelos próprios alunos: a leitura

desses livros infantis pelos alunos aconteceu na terceira observação, nesse momento os alunos foram para o cantinho da leitura e puderam escolher o livro de sua preferência para fazer a leitura individual; com isso, os estudantes puderam exercitar a capacidade de ler livremente e não apenas ser ouvintes (MORAIS, 2003).

Já as leituras de livros de literatura pela mestra (Leitura Deleite), nessa semana, aconteceram em quatro dias de visita (1^a, 2^a, 3^a e 4^a observações). Ela realizava a leitura de livros do seu acervo ou do acervo da escola e os livros lidos nessa semana foram: *Os sete Camundongos Cegos* de Ed Young (1^a observação), *ABC dos Animais* de Renata Aragão Artiaga (2^a observação), *Pinóquio* (2^a observação), *Frevolina* de Jeane Siqueira (3^a observação), *Sofia a Andorinha* de Almudena Taboada (4^a observação). No momento da leitura deleite a docente explorava estratégias diversificadas de compreensão leitora para enriquecer a atividade de leitura. Antes de iniciar a leitura, a professora fazia com que as crianças levantassem hipóteses sobre o tema a partir do título, comentava o assunto do qual tratava o texto e durante a realização da leitura, criava certo suspense em determinados pontos, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Prof^a: Quem consegue ler pra mim o nome dessa história?

Aluno 1: Eu!

Aluno 2: Eu! Consigo!

Aluno 1: SOFIA.

Aluno 2: SO, SO... FL...A. SOFIA.

Prof^a: SOFIA. É um F. Muito bem!

Aluno: Então!

Prof^a: E aqui (apontando para a palavra). Esse nome é difícil, quem consegue?

Aluno: - Aaa..dorinha. Adorinha.

Prof^a: Andorinha. Sofia, a andorinha. Quem escreveu ela foi uma pessoa chamada Almudema Taboada.

Aluno: Almudema Taboada?!

Prof^a: É! Vocês acham olhando pela capa aqui, essa história fala sobre o quê? Vocês acham?

Aluno: Sobre essa tal de andorinha.

Profª: Sobre uma andorinha, né (falou o nome o aluno)?!

Aluno: Porque ela viu.

Profª: Porque ela viu a frente, igual a todo mundo viu. Eu também acho, olhando assim a capa, acho que fala de uma andorinha que mora em uma floresta, porque está cheio de mato aqui assim né?!.

Aluno 1: É!

Aluno 2: Acho que é uma andorinha que mora num jardim

Profª: Num jardim. Oh, Agatha acha que é uma andorinha que mora num jardim, alguém mais tem uma ideia do que é o livro, Kevin?! Tem alguma ideia vocês? Posso começar então?!

Aluno: Pode.

(A professora começou a leitura da história)

(...)

(Durante a leitura ela para e lança uma pergunta para os alunos)

Profª: A andorinha desce do galho e segue o rastro molhado pra ver o que o menino deixou para trás. Ela foi atrás dos rastros pra quê?! O que vocês acham?

Alunos: Para saber o que estava acontecendo com o menino.

Profª: Muito bem, para saber o que tinha acontecido com o menino. O motivo desse choro.

(Continuou a leitura)

(...)

(Ao concluir a leitura da história ela ainda lança algumas perguntas referentes à história)

Profª: Vocês gostaram da história?

Alunos: Sim!

Profª: E ela fala sobre o quê?

Alunos: A andorinha.

Profª: Sobre a andorinha, quais são as características dessa andorinha?

Alunos: É o que tia?

Profª: Como é essa andorinha?

Alunos: Ela é cega.

Profª: O quê mais?

Aluno: Pobre.

Profª: Onde na história diz que ela é pobre? Porque você acha isso?

Aluno: Porque ela é sem comida.

Profª: Onde é que diz que ela não tem comida? O menino achou que ela ia conseguir levar ele?

Alunos: Não.

(...)

(4ª Observação, professora 2)

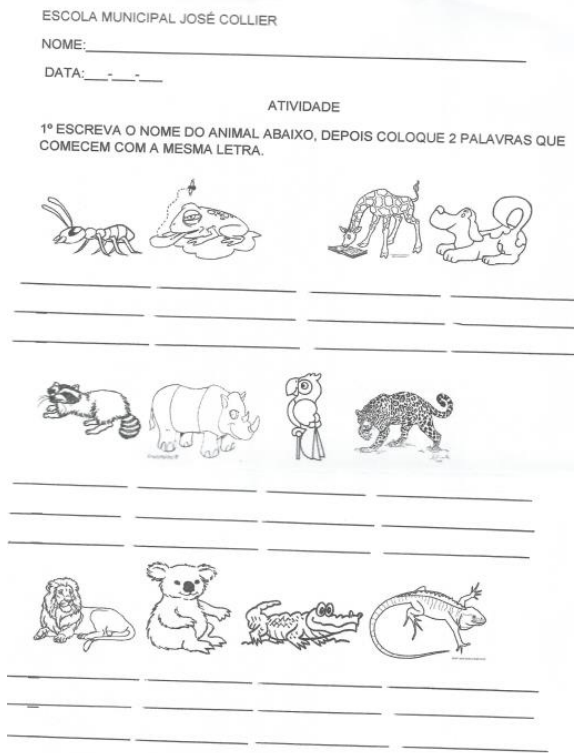
Diante desse extrato retirado da aula, percebemos que fazia parte da rotina da professora proporcionar às crianças o contato com textos escritos, permitindo às mesmas construir um sentimento de curiosidade pelo livro e pela escrita, proporcionando o desenvolvimento de uma relação prazerosa com a leitura. Além de estimular a leitura, ela também aproveitava para explorar a leitura de palavras (leitura do título do livro) e o conhecimento do significado de algumas delas (perguntava e explicava o significado de algumas palavras que ela julgava que eles tinham dúvida).

Vale destacar que dos cinco livros lidos, com três (Os sete camundongos cegos, ABC dos animais e Frevolina) a mestra desenvolveu alguma atividade, no caderno ou na ficha, referente a algo que estivesse relacionado ao livro, como será exemplificado nas próximas subseções. Já os outros livros (Pinóquio e Sofia a andorinha) foram lidos para “deleite”; mas em todos eles ela teve a preocupação de explorar as estratégias de leitura como orientadas por Solé (1998).

Analisaremos a seguir as atividades de **Língua Portuguesa** relacionadas à apropriação da escrita alfabética que foram desenvolvidas no caderno, em fichas e no livro didático na primeira semana de observação.

- **Atividades em ficha**

Nessa semana, identificamos um trabalho intenso envolvendo as fichas, sendo realizadas atividades em quase todos os dias; exceto na primeira observação. As atividades envolviam o trabalho com as letras e palavras, foram as seguintes:

2ª Obs. (ter.)	
<p>ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ COLLIER</p> <p>NOME: _____</p> <p>DATA: _-_-</p> <p>ATIVIDADE</p> <p>1º ESCREVA O NOME DO ANIMAL ABAIXO, DEPOIS COLOQUE 2 PALAVRAS QUE COMECEM COM A MESMA LETRA.</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Figura 70: Atividade na ficha</p>	
3ª Obs. (qua.)	

Nome: _____ DATA: ____/____/____

> CIRCULE TODAS AS ESTRELAS QUE TIVEREM AS LETRAS DA PALAVRA ABAIXO:

CARNAVAL

Figura 71: Atividade na ficha

PINTE APENAS O QUE SUA PROFESSORA DITAR.

DANÇAS	PIERRÔ
FANTASIA	COLOMBINA
DESFILE	ARLEQUIM
MÁSCARA	PIRATA
CONFETE	TRIO ELÉTRICO
SAMBA	SERPENTINA
FREVO	CUÍCA
MÚSICAS	PANDEIRO
BAIANA	

COPIE AS PALAVRAS QUE INICIAM COM:

A
B
C
D

Figura 72: Atividade na ficha

4ª Obs. (qui.)

VAMOS FAZER UMA LISTA DE FANTASIAS?

1.
2.
3.
4.
5.

ESCOLA MUNICIPAL: _____

CAMARAGIBE, _____ DE _____ DE 2014

ALUNO _____

TURMA _____

Fi

Figura 73: Atividade na ficha

Figura 74: Atividade na ficha

5ª Obs. (sex.)



Figura 75: Atividade na ficha

Na 2ª visita foi desenvolvida uma tarefa em uma ficha, que foi proposta após a docente fazer a leitura e reflexão do livro “ABC dos animais” (Figuras 76 e 77); diante de uma das ideias do livro, ela realizou a atividade da Figura 70, que solicitava a escrita de nomes de animais presentes no livro e representados por meio de gravuras, e de outras palavras iniciadas com a mesma letra dos nomes dos animais (palavras que estavam presentes no livro). Nesse livro, a cada letra do alfabeto é apresentado um animal que começa com a letra em destaque e também aparece um pequeno texto sobre o bicho, com palavras também iniciadas com a letra da palavra do animal em destaque. Aproveitando-se disso, a mestra solicitou que as crianças escrevessem o nome dos animais e depois escrevessem outras palavras que comessem com a mesma letra. O extrato a seguir nos permite melhor observar como foi conduzida esta atividade:

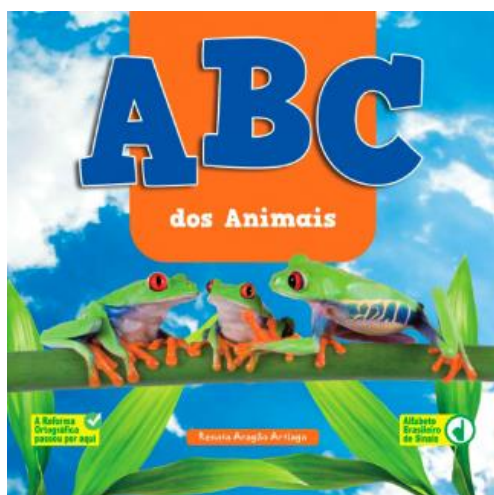


Figura 76: Capa do livro



Figura 77: Página do livro

Profª: Agora presta atenção, vocês notaram que quando eu vou lendo esse livro aqui cada vez que tem uma letra; por exemplo, tem a letra G, aí fala um monte de palavra com G?! Alguém notou isso? (Os alunos ficaram em silêncio). Ninguém notou?

Alunos: Não!

Profª: Vou ler um para vocês verem. (Fez leitura). Girafa, G é para girafa; girafa começa com G né?!

Alunos: Gato.

Profª: Mas ele não fala gato. Ele fala assim: “G de girafa, as girafas são gigantes”. Gi-gan-tes, começa com G também (escreveu no quadro).

(Continuou a leitura)

Profª: As girafas “gostam”, “gostam” também é com G. (Escreveu a palavra no quadro). “Das gargalhadas das garotas”; gargalhadas e garotas são com G (Escreveu no quadro as palavras). Então ele disse “.gostam”, “girafas”, “gargalhadas” e “garotas”; são tudo com que letra?

Alunos: G.

Profª: Agora eu vou ler um para vocês e vocês vão dizer quais são as palavras. (Fez a leitura do texto com a letra F). Qual é a palavra com F?

Alunos: Faca.

Profª: Eu falei a palavra “faca” onde eu li?! Realmente faca é com F, mas eu não quero que vocês digam palavras com F; quero que vocês digam das palavras que eu falei

aqui.

Aluno: Fundo.

Profª: Fundo, qual mais. Alias todas são com F.

Aluno: Filas.

Profª: Filas, o que mais?!

Aluno: Fantásticas.

Profª: Fantásticas, o que mais? Vou repetir. (Fez novamente a leitura do texto)

Alunos: Fundos.

Alunos: Formigueiros.

Profª: Fundos, formigueiros. Vou colocar as que vocês disseram. (Escreveu no quadro as palavras ditas pelos alunos). F de for-mi-gas, fan-tás-ti-cas, fi-las, fun-do. Agora bora ler outra, vamos ver o S.

(Cont.)

(Entregou a ficha)

Profª: Coloquem o nome que eu vou explicar.

(Depois de um tempo)

Profª: Todo mundo fez a data e o nome?

Alunos: Não!

Profª: Na primeira linha vocês vão escrever o nome de cada animal: formiga, sapo, girafa...(Foi dizendo o nome de todos os animais).

(Os alunos foram fazendo a atividade. Ela deu um tempo para que eles concluíssem a primeira parte da atividade. Passou nas bancas para ajudar quem tinha mais dificuldade e os alunos que foram concluindo a atividade, ela pediu que levassem a tarefa para que fosse corrigida)

- Foram para o recreio

Profª: Coloquem a atividade embaixo das bancas e vamos para o recreio.

- Retornaram do recreio.

Profª: Presta atenção todo mundo agora, a gente vai escrever embaixo de cada animal dois nomes que começam com a mesma letra que começa o animal. Qual é o primeiro animal que tem ai?

Alunos: Formiga.

Profª: Quais são as duas que começam com F?

Alunos: Foca.

Profª: Não, a que tem no livro. Vamos escrever “fila” e “furo”, escrevam embaixo do nome “formiga”. (Escreveu as palavras no quadro). Colocaram?! Qual é o próximo animal?

Alunos: Sapo.

Profª: Vou colocar “saiu” e “sim”, vou colocar só nome pequenininho para vocês terminarem logo. (Escreveu as palavras no quadro). Qual é o próximo?

Alunos: Girafa.

Profª: Deixa eu ver quais eu vou colocar? São todas grande de girafa.

Aluno: Gargalhada.

Profª: Você lembrou não foi, vou colocar “gigante” e “gargalhada”. (Escreveu no quadro)

(...)

(2ª Observação, professora 2)

Notamos, após a leitura do livro, que a docente chamou a atenção das crianças para ideia do livro (cada letra do alfabeto existe um texto com palavras que iniciam com a mesma letra), inicialmente eles não haviam percebido, no entanto, a partir da exploração feita por ela, os alunos conseguiram identificar. Ela repetiu mais de uma vez os textos, durante a leitura frisando bem as palavras e a letra que estava sendo trabalhada; isso fez com que eles conseguissem encontrar as palavras.

Na explicação da atividade da ficha, a mestra comentou que primeiramente eles deveriam fazer a escrita do nome de cada animal; ela foi dizendo o nome de todos para se certificar de que não tivessem dúvidas sobre os nomes dos bichos. Enquanto faziam

ela foi passando nas bancas para ajudar os alunos que tinham dificuldades, os que iam concluindo levavam para que fosse feita a correção. Na correção da tarefa, nas palavras que haviam algum erro, ela pedia que a criança apagasse, repetia a palavra frisando a sílaba que estava errada para que o aluno identificasse o que estava errado ou faltando.

Na segunda parte da atividade, percebemos que após a intervenção feita na leitura, um aluno recordou uma das palavras que havia ouvido durante a leitura. Percebemos, portanto, que nesse momento, as crianças foram estimuladas a refletir e escrever palavras que iniciavam com a mesma letra das palavras que haviam sido escritas; o que os ajudaram no processo de apropriação do SEA.

Já na 3ª observação, identificamos o desenvolvimento de duas atividades na ficha (Figuras 71 e 72); que foram realizadas após a leitura do livro “Frevolinda”. As questões da ficha estavam relacionadas à temática do carnaval, assunto que estava sendo trabalhado durante essa primeira semana de observação. As questões envolviam: identificação de letras que formavam a palavra; leitura, identificação e escrita de palavras.

Na primeira ficha, antes de iniciar a explicação, a mestra perguntou aos alunos sobre qual festividade eles estavam vivenciando; partindo da resposta dada, ela pediu para que eles dissessem como se escrevia a palavra. O fragmento abaixo nos possibilita melhor visualizar esta atividade:

Profª: Qual é a festa que a gente vai vivenciar agora?

Alunos: Carnaval.

Profª: Quem sabe como é que se escreve carnaval?

Alunos: C, A.

Profª: C, A.

Alunos: N, A.

Profª: Tem uma coisa antes do “N A”

Alunos: R.

Profª: R. Depois?

Alunos: N, A.

Profª: N A.

Aluno1: V, A.

Aluno 2: V, A, O.

Profª: CARNA...

Aluno: V, O.

Profª: VO?!

Alunos: V A.

Profª: V A! CARNA, qual é o resto?

Alunos: VAL.

Aluno1: V, A. O.

Aluno 2: U.

Profª: É um “L” no final

Aluno: V.

Aluno: L.

Aluno: U.

Profª: Qual é o nome que tem aqui?

Alunos: CAR- NA-VAL. (Leram silabando)

Profª. Carnaval. Eu vou passar duas atividades pra vocês. (Escreveu a palavra no quadro)

Alunos: Êba.

Profª. A primeira atividade é assim ó.

Alunos: Pintar?

Profª. É de pintar. Vocês vão pintar todas as letras que tem no nome carnaval. Só as que tem no nome carnaval. Pode pintar da cor que quiser, aliás pintar bem colorido porque é carnaval. Só pode pintar as letras que tem no nome carnaval.

Alunos: É pra pintar é?!

Profª. É, vocês vão pintar “C, A, R, N, A, V, A, L”.

(3ª Observação, professora 2)

Nessa atividade percebemos que a docente estimulou seus alunos a levantarem suas hipóteses sobre a escrita da palavra e foi também realizando algumas interferências (quando afirmou que estava faltando uma letra em “Car”) para auxiliá-los na escrita correta da palavra. Após a escrita da palavra no quadro, ela explicou que deveriam pintar apenas as letras da palavra “carnaval”; considerando importante frisar quais são as letras para que as crianças não pintassem a errada.

Já na segunda ficha, realizada depois da primeira, inicialmente a professora solicitou que os discentes fizessem a leitura da lista de palavras da atividade. Nas palavras que eles tinham dificuldade, ela dava algumas pistas, como forma de ajudá-los na leitura da palavra; ora dizendo o som (“Ç com A fica SA”), ora dizendo com que letra iniciava a palavra, como pode ser observado no extrato abaixo.

(Cont. 3ª observação)

Profª. Posso explicar a outra atividade?!

Alunos: Pode.

Profª. Coloquem o nome aí em cima, em cima da turma da Mônica; por que não tem espaço para colocar. (Deu um tempo para que todos escrevessem). Vocês estão vendo que tem um quadrado embaixo da turma da Mônica com umas palavras?!

Alunos: Sim.

Profª. Eu queria que vocês lessem essas palavras pra mim.

Alunos: DAN...

Profª. Ç e A, faz “SA”.

Alunos: Danças.

Profª: Danças, muito bem. Quem consegue ler a debaixo de dança?!

Alunos: FAN-TA-SI-AS.

Profª. Fantasias. Embaixo de fantasia?!

Alunos: MAS-CA-RAS.

Profª. Máscaras. E embaixo de máscara, começa com C?

Alunos: CON-FE-TE.

Profª. Confete. Embaixo de confete, quem consegue dizer?!

(...)

(Após fazerem a leitura de todas as palavras partiu para resolução das questões)

Profª. A palavra que eu escrever no quadro vocês vão ler e pintar aí nessa lista.

Alunos: Aqui.

Profª. É, quando eu escrever a palavra no quadro você tenta ler e depois pinta. A primeira palavra que vocês vão pintar é “dan-ças”. (Escreveu no quadro)

Alunos: Danças é?

Profª. É! A segunda palavra pra pintar, “des-fi-le”. Pinta “danças” e “desfile”, pinta essas duas. (Escreveu no quadro)

Aluno: Achei!

Profª. A terceira é “con-fe-tes”.

(Deu um tempo para que encontrassem)

Profª. Mais uma palavra “baiana”, “ba-i-a-na”. (Escreveu no quadro)

(Deu um tempo para que encontrassem)

Profª. Depois de baiana eu quero que pintem “co-lom-bi-na”. (Escreveu no quadro)

Alunos: Colombina.

(Deu um tempo para que encontrassem)

Profª: Procura agora “ar-le-quim”. (Escreveu no quadro)

(Deu um tempo para que encontrassem)

Profª: A última, para terminar; “cu-í-ca”. (Escreveu no quadro)

Alunos: Cuíca.

(Cont.)

(3ª Observação, professora 2)

Diante do fragmento, notamos que as palavras escolhidas pela professora para serem pintadas foram utilizadas para responder à segunda questão, portanto, elas não foram escolhidas ao acaso. Como forma de ajudar os alunos na hora de identificar qual palavra deveriam escrever em cada quadrinho, ela já havia destacado com eles no “ditado”, o que demonstra que ela fez uso de certos dispositivos que constituem sua prática docente (Chartier, 2002).

Na 4ª observação, dando continuidade ao trabalho com a temática do Carnaval, foram desenvolvidas duas fichas (Figuras 73 e 74) com questões que envolviam a escrita de palavras relacionadas com o Carnaval. Estas fichas foram realizadas após a leitura deleite no primeiro horário. O extrato a seguir nos permite melhor visualizar como foram desenvolvidas estas atividades:

Profª: A gente vai fazer uma lista de fantasias que a gente pode usar no carnaval. Uma Lis-ta (escreveu a palavra no quadro). Essa lista de fantasias de vocês tem quantos itens?

Alunos: Cinco.

Profª: Uma, duas, três, quatro, cinco (enquanto falava os números colocava no quadro). Agora a gente vai fazer esta lista de fantasias olhando as fantasias que a turma da Mônica está usando aí nessa atividade. O Cascão está usando que fantasia aí?

Alunos: Homem aranha e Batman.

Professora. Ho-mem a-ra-nha (Foi silabando e escrevendo). Ba-t-man (Falou silabando).

Aluno: Tia tá faltando I, no ba – ti..ti – man.

Profª: O T é mudo. E a Magali.

Alunos: Jasmim.

Profª: Jas –mim (falou silabando)

(...)

(À medida que os alunos iam falando, ela escrevia no quadro e repetia a palavra silabando. Após ela escrever todas as palavras, os alunos foram copiar na ficha. Quem ia concluindo a atividade, levava para a professora corrigir. Quando todos terminaram, ela entregou a segunda ficha.)

- Segunda ficha

Profª: Agora vou dar uma atividade para vocês, onde vocês vão ter que escrever o nome de algumas coisas que a gente vê no carnaval. Agora vocês vão fazer sozinhos, pode consultar o amigo do lado. Depois tragam pra mim, para eu corrigir. Vou dizer o que tem aí: galo da madrugada, burrinha, pirata... (Pedi para olhassem para o papel enquanto ela falava).

(Enquanto os alunos faziam, ela ia ajudando aqueles que tinham mais dificuldades e os que levavam para ela, ela fazia a correção junto com eles).

(4ª observação, professor 2)

Na primeira atividade, eles fizeram juntos; durante a escrita das palavras a docente solicitou a ajuda dos estudantes. Salientamos que na palavra “Batman” um aluno testando suas hipóteses sobre a escrita da palavra repetiu a sílaba (TI) e chegou à conclusão de que se escreve com T e I. Ao falar para a professora que estava faltando o I, ela disse que nesse caso o T é mudo e não deu outras explicações. Já na segunda ficha, ela pediu para eles que dissessem quais eram os desenhos e solicitou que tentassem escrever sozinhos. À medida que eles iam concluindo, levavam para que ela fizesse a correção.

E por fim, na 5ª observação, foi realizada uma atividade na ficha; sendo realizada após retornarem do recreio. As capacidades desenvolvidas foram: escrita de palavras e escrita de letra inicial dos desenhos. Destacamos que nesta atividade ela deu dois comandos diferentes, considerando o nível de escrita seus alunos; conforme foi relato pela mestra na minientrevista realizada após a aula. Vejamos o fragmento abaixo:

Profª: Enquanto eu faço aqui as máscaras, vão fazendo essa atividade. Vocês vão escrever a primeira letra de cada desenho, está certo?

Alunos: Certo.

Profª: Quem souber pode escrever o nome todo do desenho. Podem fazer.

(Deu tempo para que fizessem a atividade, depois foi chamando os alunos para corrigir a ficha)

Profª: (Chamou o aluno pelo nome) vem ler pra mim.

Aluno: A, B, C, D...

(5ª Observação, professora 2)

Percebemos que na explicação da tarefa, inicialmente, a professora solicitou que escrevessem a primeira letra de cada desenho; no entanto, como havia alunos que já conseguiam fazer a escrita das palavras, ela solicitou que ao invés de escrever só a letra inicial, eles escrevessem o nome todo do desenho. Compreendemos que a opção feita visou respeitar os conhecimentos construídos pelos alunos, configurando-se como o trabalho com a heterogeneidade da turma. Salientamos ainda que, durante a correção da tarefa, ela foi chamando um aluno por vez para fazer a leitura do alfabeto, das letras que tinham escrito.

- **Atividades no Livro Didático**

Como apontado na Metodologia, o livro didático de alfabetização usado pela professora era o “Projeto Pitangüá” que possui uma abordagem sociointeracionista, com propostas de trabalho que privilegiam a linguagem escrita, a leitura e produção de textos; com predomínio dos textos da tradição oral.

Na primeira semana de observação identificamos que o livro foi utilizado com certa frequência, uma vez que dos cinco dias observados, foi usado em quatro. As atividades que foram realizadas no Livro Didático eram as da Unidade I, e envolviam a exploração de letras e leitura e escrita de palavras; como pode ser visto nas imagens a seguir:

1ª Obs. (seg.)

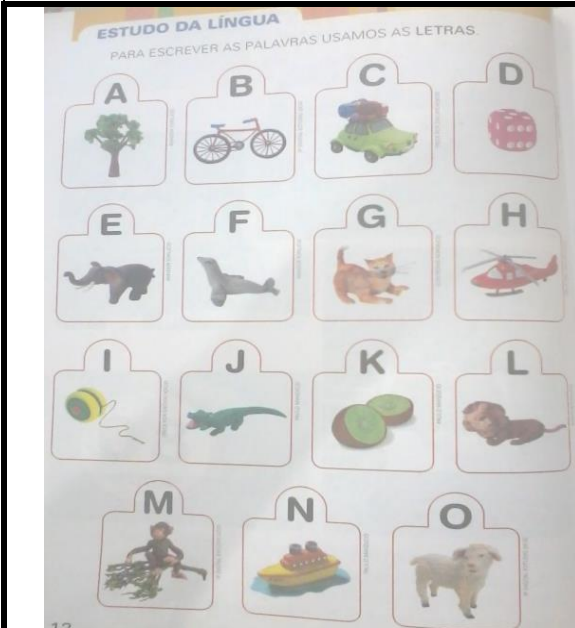


Figura 78: Atividade no livro

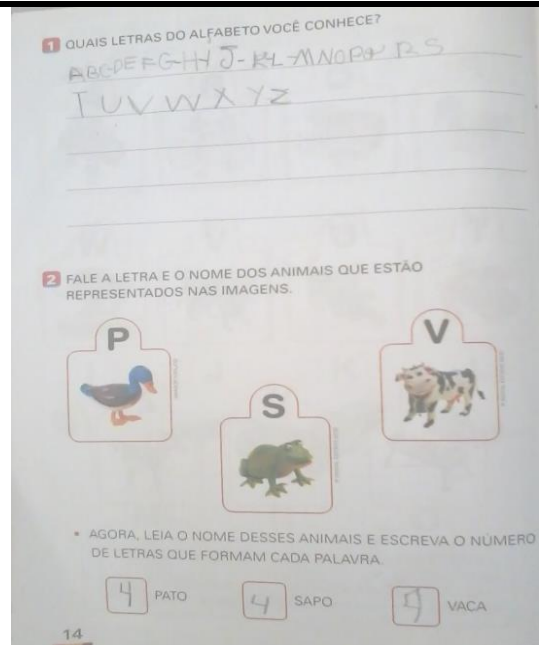


Figura 79: Atividade no livro (cont.)

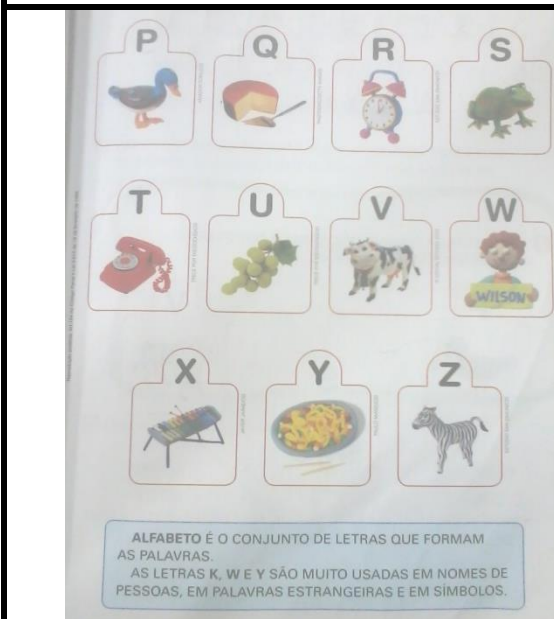


Figura 80: Atividade no livro (cont.)

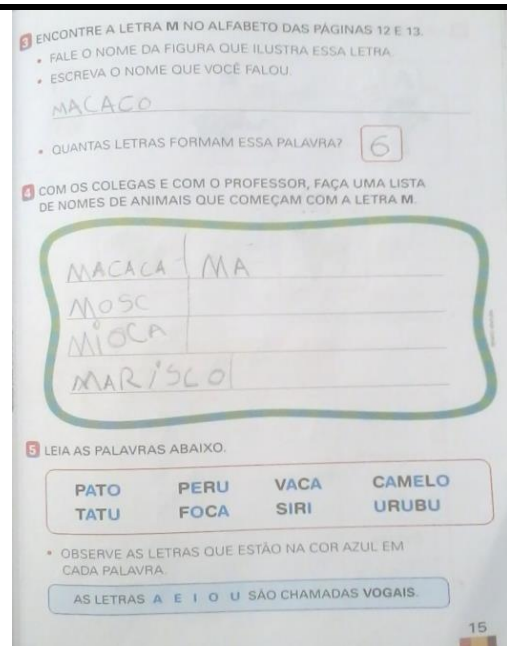
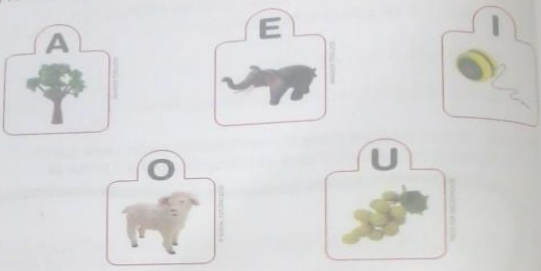


Figura 81: Atividade no livro (cont.)

2ª Obs. (ter.)

6 FALE O NOME DE CADA FIGURA QUE ILUSTRA AS LETRAS ABAIXO.



• COMPLETE O QUADRO.

	LETRA QUE INICIA A PALAVRA	QUANTAS LETRAS FORAM USADAS PARA ESCREVER A PALAVRA
ÁRVORE	a	6
ELEFANTE	e	8
IOIÓ	i	4
OVELHA	o	6
UVA	u	3

Figura 82: Atividade no livro

7 ESCREVA UMA PALAVRA QUE INICIE COM CADA UMA DAS VOGAIS ABAIXO.

A avido

E elemento

I ioiô

O ovo

U urubu

8 LEIA AS PALAVRAS ABAIXO.

SAPO DADO

GIRAFÁ HÉLICE JACA

OVO ZEBRA

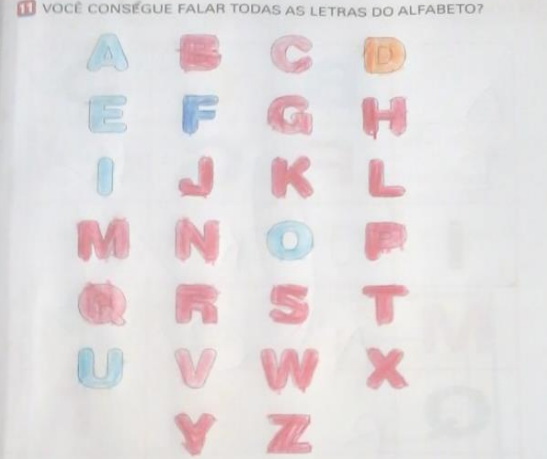
• OBSERVE AS LETRAS QUE ESTÃO NA COR VERMELHA.

AS LETRAS B C D F G H J L M N P Q R S T V X Z SÃO CHAMADAS CONSOANTES.

Figura 83: Atividade no livro (cont.)

3ª Obs. (qua.)

11 VOCÊ CONSEGUE FALAR TODAS AS LETRAS DO ALFABETO?



• PINTA DE AZUL TODAS AS VOGAIS.

• PINTA DE VERMELHO TODAS AS CONSOANTES.

• AGORA, CIRCULE:

A LETRA INICIAL DA PALAVRA AZUL.

A LETRA INICIAL DA PALAVRA VERMELHO.

• CIRCULE A LETRA INICIAL DO SEU NOME COM SUA COR FAVORITA.

Figura 84: Atividade no livro

5ª Obs. (sex.)

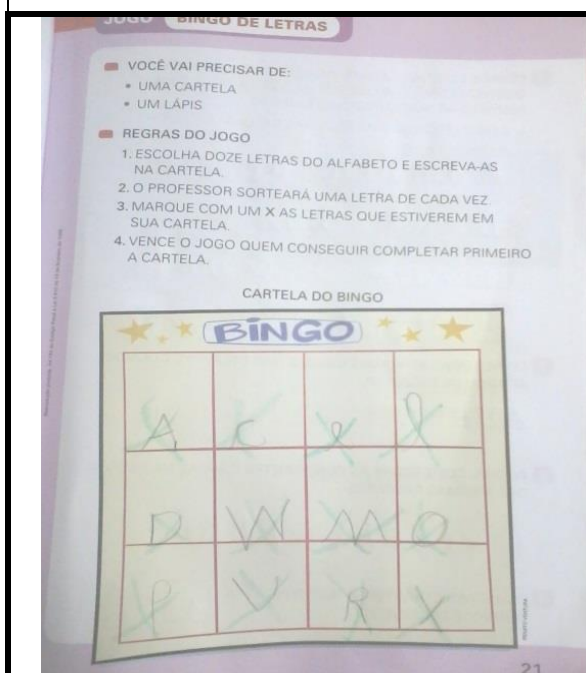


Figura 85: Atividade no livro

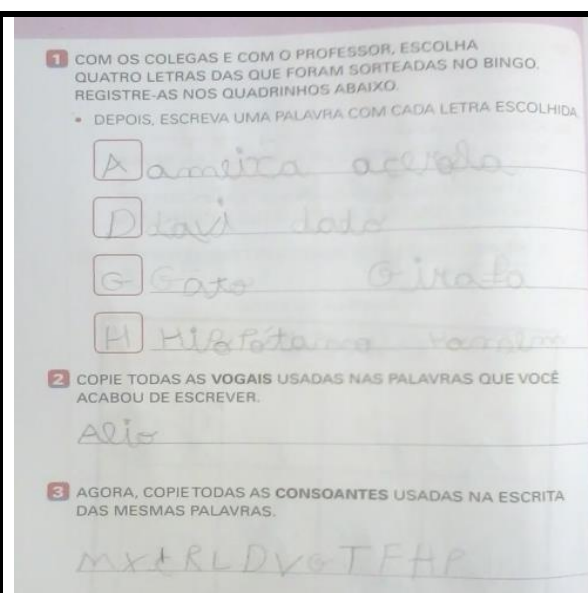


Figura 86: Atividade no livro (cont.)

Diante das atividades do livro, percebemos que a professora, na primeira semana, desenvolveu um trabalho mais voltado para a exploração das letras do alfabeto e consideramos que essa opção aconteceu por estarem no início do ano. Dentre as atividades realizadas, identificamos tarefas com escrita e localização de letras, contagem de letras em palavras, escrita de palavras de acordo com letras apresentadas e foi realizado, também, o jogo “bingo das letras”.

Na 1ª observação, após os estudantes terem ouvido a leitura do livro “Os sete camundongos Cegos” e terem realizado a atividade no caderno, onde a docente trabalhou as vogais e consoantes (que será melhor descrito a seguir); ela fez uso de quatro páginas no Livro de Língua Portuguesa. As atividades do livro também envolviam o trabalho com as letras (vogais e consoantes, ordem alfabética, entre outras) e tarefas de escrita e leitura de palavras. O fragmento abaixo, retirado de uma das aulas dessa semana, nos permite visualizar como foram conduzidas essas tarefas pela docente:

(A professora solicita que os alunos olhem para o alfabeto que está no livro e começa a atividade)

Profª: Aqui a gente tem o alfabeto, vou dizendo as letras e vocês dizem a imagem embaixo. A de?

A: Árvore.

Profª: B de?

Alunos: Bicicleta.

Profª: C de?

Alunos: Carro.

(...)

(Foi dizendo as letras e os estudantes dizendo à imagem que tinha, em algumas letras ela solicitava que dissessem outras palavras)

Profª: Agora eu quero que vocês digam outras palavras que começam com U de uva.
Aluno 1: Tatu.

Aluno 2: Caju.

(Os alunos ficaram com um pouco de dificuldade em dizer as palavras e ela foi dando umas dicas)

Profª: É um animal? Que voa?,

Alunos: Urubu.

Profª: Agora com V fora vaca.

(...)

Profª: Vocês conhecem alguma dessas letras? (Apontando para a página que tinha o alfabeto)

Alunos: Sim!

Profª: Então virem à página e escrevam ai o alfabeto

(Após copiarem partiu para explicação da outra questão).

Profª: Qual a primeira palavra que está escrita?

Alunos: Pato.

(A professora escreveu a palavra no quadro e junto com os alunos contou a quantidade

de letras)

Profª: Quantas letras tem pato?

Alunos: Quatro.

Profª: E depois?

Alunos: Sapo.

Profª: Quantas letras tem aí?

Alunos: Quatro.

(...)

(Na outra questão, solicitou que os alunos voltassem para a página anterior e fizessem o que ela dissesse)

Profª: Coloquem o dedo na letra M. Qual o desenho que esta embaixo?

Alunos: Macaco.

Profª: Agora escrevam nessa linha a palavra macaco. (voltou na página anterior e mostrou a linha onde deveriam escrever).

Profª: Ma- ca- co (Falou silabando a palavra). MA, MA... como é o “ma”?!

Alunos: M e A.

Profª: CA, CA...como é?

Alunos: C e A.

Profª: E o CO, CO?

Alunos: C e O.

(Ela repetiu a palavra e as sílabas)

Profª: Agora que vocês já escreveram vou escrever no quadro para ver quem escreveu certo. Para quem sabe a letra cursiva se escreve assim (e escreveu no quadro). Agora contem a quantidade de letras e coloquem no quadrinho.

(Deu um tempo para que todos terminassem e partiu para a outra questão)

Profª: Digam nomes de animais que começam com M.

Aluno: Macaca.

Profª: Pode ser (escreveu no quadro).

Profª: Para ficar mais fácil para vocês pensem assim MA, MA, ME, ME, MI, MI (os alunos foram dizendo as letras que formavam as sílabas). Vou dar uma dica: um animal que voa?

Alunos: Morcego.

Profª: Mor-ce-go (Falou silabando, enquanto escrevia)

(Eles disseram outras palavras e ela registrou no quadro, para que copiassem)

(1ª observação, professora 2)

Como pudemos perceber nesse extrato, na atividade de exploração das letras do alfabeto (imagens 78 e 79), foi solicitado pela docente não apenas que seus discentes repetissem o alfabeto; ela aproveitou para explorar os desenhos apresentados cujas palavras eram iniciadas com letras seguindo a ordem alfabética, fazendo-os refletir sobre as letras. Já nas atividades de escrita de palavras, observamos que ela pronunciava a palavra em voz alta, em um ritmo lento, quase silabando para que os alfabetizandos pudessem perceber, através das pistas dadas, com quais letras seriam escritas às sílabas das palavras.

De posse dessas informações, podemos afirmar que a docente esteve em todo tempo, preocupada em criar situações para que os alunos refletissem, questionassem, criassem hipóteses e as testassem, com o objetivo de fazê-los avançar do nível de escrita em que se encontravam, para um outro superior a esse.

Já na 2ª observação, a atividade do livro foi realizada no segundo horário após a leitura deleite do livro “Pinóquio”; no primeiro horário já haviam feito duas atividades na ficha que envolviam questões de localização de letras da palavra dada (palavra do tema que estava sendo trabalhado), leitura de palavras e escrita de palavras a partir das letras dadas. Dando continuidade ao trabalho com as letras, foram realizadas duas páginas do livro didático (Ver imagens 82 e 83) contendo o trabalho com as vogais: identificação e escrita das vogais e de escrita de palavras a partir das vogais. Vejamos no extrato abaixo como foram feitas:

Profª: Posso começar?! Vocês já abriram na página?

Alunos: Pode!

(Fez a leitura da questão).

Profª: “Fale o nome de cada figura que ilustra as letras abaixo”, letra A?

Alunos: Árvore.

Profª: E?

Alunos: Elefante.

Profª: I?

Alunos: Ioiô.

(...)

(Fez a leitura da segunda questão)

Profª: “Agora complete o quadro”, qual é a primeira letra da palavra árvore.

Alunos: A.

Profª: A, escrevam do lado daqui; onde tem árvore (Falou mostrando no livro onde eles deveriam escrever) a letra A. Árvore começa com a letra A, botem a letra A. Fizeram?! Agora Elefante começa com que letra?

Alunos: E!

Profª: E, botem a letra ai do lado. Do lado do elefante. Agora Ioiô começa com que letra?

Alunos: I.

(...)

Profª: Ficou A, E, I, O, U. Pronto, agora vocês vão escrever no quadradinho do lado a quantidade de letras. Árvore são quantas?

Alunos: Três.

Profª: Não, ai são sílabas; ÁR-VO-RE. Eu quero as letras vejam (escreveu a palavra no quadro). Á, R, V, O, R, E; são seis. E elefante tem quantas?

Alunos: Oito.

Alunos: Nove.

Profª: Vamos ver (escreveu a palavra no quadro). 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8.

Alunos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8.

Profª: Oito, elefante tem oito.

(...)

Profª: Agora vamos para outra tarefa, me digam alguma palavra que comece com a vogal “A”?

Alunos: Árvore.

Profª: Árvore já tem ai, quero outra.

Aluno: Água.

Profª: Muito bem, á-gua. (Falou silabando e escreveu no quadro). Agora digam uma com “E”?

Aluno: Elemento.

Profª: E-le-men-to. (Escreveu no quadro).

(...)

(2ª Observação, professora 2)

Partindo do extrato, notamos que na primeira página (Figura 82), trabalhada na segunda visita, a professora iniciou pedindo que os estudantes dissessem o nome de cada figura. Posteriormente, ela repetiu as letras afirmando que se tratava das vogais; e partiu para a explicação e resolução das questões junto com os alunos. Destacamos que na palavra “árvore” houve divergência entre as crianças quanto à quantidade de letras, diante disso, ela fez a escrita da palavra no quadro e solicitou que contassem juntos para tirarem a dúvida.

Já na segunda página (Figura 83), quando a mestra perguntou a eles uma palavra que iniciava com a letra A, um aluno aproveitou para dizer a palavra que tinham trabalhando na página anterior; no entanto, como forma de estimulá-los a refletirem sobre outras palavras que começassem com a mesma letra, ela solicita que digam outra.

Na 3ª observação foi realizada uma página (Figura 84) do livro, acontecendo após o momento da oração e do “Bom dia”. A questão visava desenvolver as seguintes capacidades dos alunos: leitura do alfabeto, identificação das consoantes e das vogais. Destacamos ainda que nesse dia existiram duas atividades na ficha que também tinham

o trabalho com as letras do alfabeto. O extrato retirado nos possibilita ver como essa atividade foi realizada:

Profª: A gente tem ai o alfabeto, vamos dizer as letras do alfabeto.

Alunos: A, B, C, D...

Profª: Muito bem. Quais são as vogais?

Alunos: A, B...

Alunos: A, E, I, O, U.

Profª: As vogais são A, E, I, O, U. Vocês vão pintá-las de azul. E quais são as consoantes?

Alunos: B, C, D, F...

Profª: As vogais são todas as outras letras que sobraem, vocês vão pintar de vermelho. Podem fazer.

Alunos: Certo.

(Os alunos foram fazer a atividade, enquanto isso ela circulava pela sala de aula para ver como estavam fazendo. Os que foram concluindo e levando o livro para ela corrigir a professora pedia que fizesse a leitura do alfabeto)

Profª: Rapidinho (falou o nome do aluno) ler aqui pra mim.

Alunos: A, B, C ...

Profª: Ler pra mim tu agora (falou o nome da aluna)

Alunos: A, B, D...

Profª: Vamos de novo.

Alunos/profª: A, B, C, D ...

(...)

(3ª Observação, professora 2)

Na explicação da atividade, a professora teve a preocupação de deixar claro o que era consoante e o que era vogal. Já na correção da tarefa, como forma de fixar a ordem alfabética, para cada criança que levava a atividade para ser corrigida, ela pedia

que fizessem a leitura do alfabeto; com os estudantes que tinham mais dificuldade ela fazia a leitura junto com eles.

Para finalizar o trabalho com o livro didático nessa primeira semana, na 5ª observação, foram realizadas duas páginas (Figuras 85 e 86). As tarefas foram realizadas após o “Bom Dia” e envolviam o trabalho com escrita, identificação e contagem de letras; e escrita de palavras.

Na primeira página, a tarefa correspondia ao jogo “Bingo de letras” que foi vivenciado nesse dia de observação. Os alunos participaram e gostaram muito desse jogo. Inicialmente, a docente fez a escrita do alfabeto no quadro e leitura coletiva dele. Em seguida, partiu para explicação da atividade como pudemos ver nos fragmentos a seguir:

(Escreveu o alfabeto no quadro)

Profª: Quem sabe como é o nome disso aqui que eu escrevi no quadro?!

Alunos: Alfabeto.

Profª: Agora eu quero que (falou o nome de três alunos) leiam pra mim. (Pedi que os alunos que tinham mais dificuldade fizessem a leitura)

Alunos: A, B, C ... (Foi ajudando-os na leitura do alfabeto)

Profª: Vocês estão vendo que tem uns quadradinhos? Contem pra mim quantos tem?

Alunos: 1, 2, 3... Doze.

Profª: Doze, quantas letras tem o alfabeto?

Alunos: 23

Alunos: 20.

Profª: Vamos contar.

Alunos/ profª: 1, 2, 3... (Contou apontando para as letras). Vinte e seis.

Profª: Vocês vão escolher das vinte e seis letras doze para colocar ai, mas não pode copiar do colega.

Aluno: É pra formar alguma palavra?

Profª: Não, é pra fazer de forma aleatória.

(Deu tempo para que todos fizessem)

Profª: Agora vai ser assim “vocês vão pegar um lápis de cor e vão riscar a letra que eu ditar”. Cada vez que eu disser uma letra vocês vão riscar.

(Começou a dizer a letras e foi cortando no quadro)

Profª: Quem tiver a letra C, marca um X.

Aluno: Eu tenho.

Aluno: Eu não tenho.

Profª: Quem completar mais rápido eu vou dar bombom. Só marca quem tem, quem não tem não marca. Quem tem marca a letra U.

(...)

Aluno: Bati!

Profª: Deixa eu conferir, C, U, G... Bateu mesmo.

Alunos: Eu bati!

Aluno: Eu quase bati. Vai ter outro dia.

Profª: Outro dia eu faço de novo.

(...)

(5ª observação, professora 2)

Após o momento inicial, a professora pediu que colocassem de forma aleatória doze letras; um aluno chega a questionar se é para formação de alguma palavra. Diante desse questionamento, notamos que ele compreende que juntando as letras formam-se palavras. Durante o bingo, a cada letra falada a docente marca um X na letra que estava no quadro, isso tinha como objetivo auxiliar os alunos que ainda não tinham dominado o nome de todas as letras.

Já a atividade realizada após esse momento, envolvia a escrita de letras sorteadas no Bingo e de palavras iniciadas por elas. Na questão do livro pedia a escrita de apenas uma palavra, no entanto, a docente resolveu fazer a escrita de duas palavras. A pedidos da mestra, os estudantes foram dizendo as palavras que conheciam que iniciavam com as letras escolhidas. O fragmento abaixo nos permite melhor visualizar como foi desenvolvida essa atividade:

(Cont.) - Segunda atividade.

Profª: Agora colocar nessa página aqui, página vinte e dois.

Aluno: Dois e dois.

Profª: Muito bem, dois e dois; vinte e dois. Posso começar?!

Alunos: Pode.

Profª: Vou ler a atividade (fez a leitura da questão). Vocês estão vendo que tem quatro quadradinhos aí, me ajudem a escolher quatro letras que foram sorteadas na bingo. Quem me diz?!

Alunos: A.

Profª: A. (Escreveu no quadro)

Alunos: D.

Profª: D. (Escreveu no quadro)

Alunos: G.

Profª: G. (Escreveu no quadro)

Alunos: H

Profª: “H” mesmo? (Escreveu no quadro).

Alunos: É.

Profª: Agora (fez a leitura da questão). A gente vai escrever duas. (A questão pedia que fosse escrita apenas uma palavra de cada e a professora resolveu escrever duas). Com a letra A quem diz duas palavras.

Alunos: Árvore.

Alunos: Armário.

Alunos: Avião.

Profª: (Falou o nome da aluna) fala uma palavra com A.

Alunos: Alicia.

Profª: Alicia.

Alunos: Água.

Profª: Vou colocar acerola e ameixa (escreveu as palavras no quadro). Agora com a letra D?

Alunos: Dado.

Alunos: Dedo.

Profª: Agora quero com G, quero um monte.

Alunos: Gato.

Alunos: Guarda.

(...)

(Deu um tempo para que todos fizessem a cópia das palavras no livro didático)

Profª: Vocês fizeram a número um, agora a gente vai fazer o número dois (fez a leitura da questão). Agora vocês vão me ajudar a encontrar as consoantes.

Alunos: A, e, i, o, u.

Profª: Qual é a palavra que tem U?

Alunos: Nenhuma.

Profª: Então no coloca U, só vai colocar o “A, E, I, O”. Agora é sem ser o “a, e, i, o, u”. Vamos lá, dessa aqui qual é a consoante? (Apontando para a primeira palavra)

Alunos: M, x.

Profª: M, x. (Escreveu no quadro)

(...)

(5ª Observação, professora 2)

As outras questões da página envolviam a exploração das letras das palavras escritas, nelas foi solicitada a ajuda das crianças para identificação das vogais e das consoantes. Vale salientar que embora utilizasse o livro didático com uma frequência

significativa em suas aulas, nessa semana, o mesmo não se constituiu como única fonte para a elaboração e o desenvolvimento das atividades propostas pela docente.

- **Atividade no caderno**

Na primeira semana de observação identificamos que foi desenvolvida uma atividade no caderno, na 1ª observação. A tarefa foi feita após a professora realizar a leitura e conversa sobre o livro “Os setes camundongos Cegos” (Ed Young). Ela aproveitou algumas palavras que apareceram durante a história para trabalhar com as vogais e consoantes, como pode ser observado na imagem abaixo:

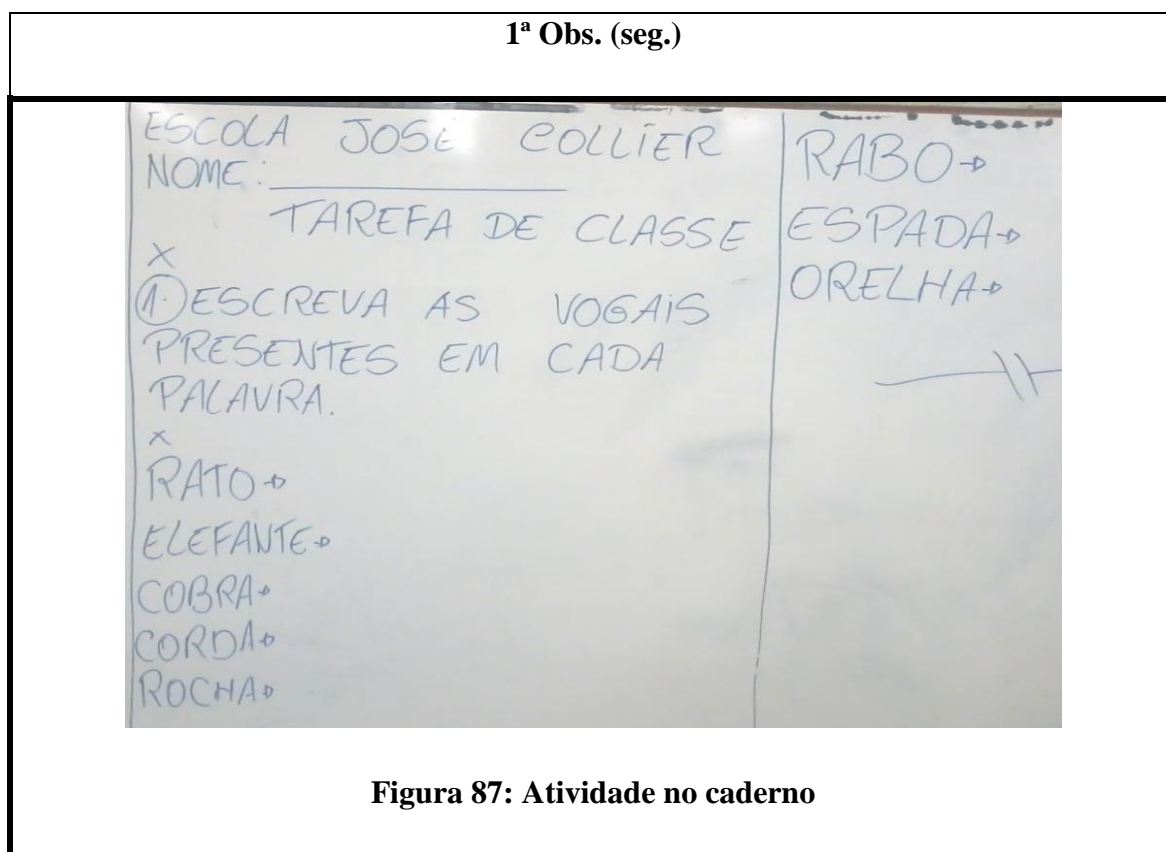


Figura 87: Atividade no caderno

Partindo das palavras que apareceram durante a leitura, a professora 2 fez com que seus discentes pudessem refletir sobre a escrita dessas palavras, explorando o trabalho com as consoantes e com as vogais; como pode ser visualizado no fragmento abaixo retirado da aula:

Profª: Peguem o caderno de classe de vocês

(Começou a escrever a atividade no quadro, após concluir a escrita explicou o que deveriam fazer na atividade)

Profª: Quem sabe me dizer quais são as vogais?

Alunos: A, e, i, o, u.

Aluno: A, b, c, d...

Profª: Não.

Alunos: A, e, i, o, u.

Profª: A, e, i, o, u (Enquanto falava as vogais a docente foi escrevendo-as no quadro e os alunos repetindo). Vou tirar aqui do livro algumas palavras e vocês vão escrever as vogais que tem na palavra. Quais são as vogais mesmo?!

Alunos: A, e, i, o, u.

Profª: (Falou o nome do aluno) que é a, b, c, d... Tem as vogais mais estão misturadas com as consoantes. Quero só as vogais, por exemplo vou pegar o nome de Emerson (escreveu o nome do aluno no quadro). Por exemplo, E-mer-son (Enquanto escrevia o nome do aluno no quadro foi frisando cada sílaba). Quais são as vogais que tem aí?!

Alunos: A.

Profª: Tem A no nome Emerson?!

Alunos: E.

Profª: E, aí vai escrever aqui, o que mais? (Mostrou que teriam que escrever abaixo do nome escrito)

Alunos: Outro E.

Profª: Qual é a outra vogal?

Alunos: O.

Profª: Muito bem, o nome Emerson tem duas vogais E e O; só que o E aparece duas vezes. Agora vê no meu nome (escreveu o nome dela no quadro). Quais são as vogais?

Alunos: A, A.

Profª: Tem três vezes o A, então meu nome só tem uma vogal qual é?

Alunos: A.

Profª: Letra N é vogal?

Alunos: Não.

Profª: N, M e D são o quê?

Alunos: Não sei.

Profª: Consoantes. N, M e D são consoantes.

Alunos: Consoantes.

Profª: Agora me digam oito palavras que apareceram aqui no livro (Falou apontando para o livro).

Alunos: Rato.

Alunos: Elefante.

Alunos: Cobra.

Alunos: Corda

Profª: Qual mais? Já tem rato, elefante, cobra, corda; o quê mais?!

Alunos: Rocha.

Alunos: Rabo.

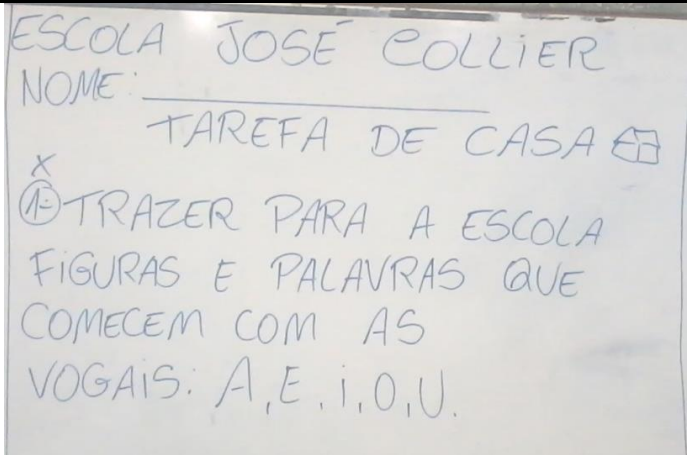
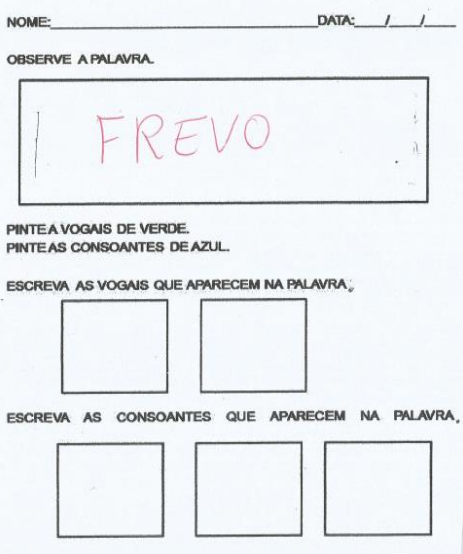
(...)

(1ª Observação, professora 2)

Notamos que a professora iniciou perguntando se eles sabiam quais eram as vogais e antes de fazer a escrita das palavras, a mestra exemplificou usando o seu nome e de um aluno o que eles deveriam fazer na atividade. Essa proposta realizada no primeiro dia dessa semana de observação foi a primeira de uma série realizada durante essa semana, que envolveu a exploração das letras do alfabeto, com distinção para as consoantes e vogais. As atividades propostas para casa também envolveram a exploração de letras do alfabeto, como será descrito a seguir.

- **Atividade de casa**

Na primeira semana de observação, identificamos que foram para casa duas atividades, uma no caderno (2ª observação) e uma na ficha (3ª observação); os exercícios envolviam o trabalho com letras e palavras, que estavam sendo priorizadas nessa semana pela professora. Vejamos as atividades:

2ª Obs. (ter.)	3ª Obs. (qua.)
 <p>Figura 88: Atividade no caderno (casa)</p>	 <p>Figura 89: Atividade na ficha (casa)</p>

Na atividade de casa do caderno, no 2º dia de observação, a docente fez a escrita da tarefa no quadro já no final do horário; após ela concluir a escrita, foi realizada a explicação da atividade. Alguns alunos estavam demorando na cópia da atividade e a professora ajudava-os copiando uma parte.

Já na atividade de casa em ficha, enviada no 3º dia de observação, ela entregou a tarefa e pediu que os alunos escrevessem o nome e fez a explicação; leu o que deveriam fazer e eles foram respondendo oralmente. A atividade envolvia palavras relacionadas com o tema explorado em outras atividades desse dia, que era o carnaval.

5.1.2 Segunda semana de observação

Na segunda semana de observação (em agosto), não houve o momento da oração e nem do “Bom-dia”, no entanto, foi introduzido o trabalho de contagem de alunos (7ª e

8ª observações) e de marcação do calendário (7ª observação). Na contagem dos estudantes, solicitou que algumas crianças contassem e registrassem a quantidade de meninos, de meninas e o total de crianças. Na marcação do calendário, trabalhou o dia, o mês e o ano; sendo registrado pela professora. O Quadro 5 apresenta as atividades que fizeram parte da rotina da professora na segunda semana de observação.

Quadro 5 – Rotina da segunda semana de observação

Atividade / observações	6ª (seg.)	7ª (ter.)	8ª (qua.)	9ª (qui.)	10ª (sex.)	Total
Leitura Deleite	X (1ª)	X (7ª)	X (6ª)	X (4ª)		4
Ativ. de Português – ficha	XX (2ª/5ª)	XX (6ª)	XX (2ª/7ª)	X (5ª)	X (1ª)	9
Ativ. de Matemática – livro		X (3ª)		X (1ª)		2
Ativ. de Casa – Matemática		X (caderno)				1
Ativ. de Casa – Português				X (ficha)		1
Aula de Educação Física			X (3ª)		X (4ª)	2
Cópia da atividade de casa		X (8ª)				1
Marcação Calendário		X (1ª)				1
Contagem dos alunos		X (2ª)	X (1ª)			2

Lanche	X (4 ^a)	X (5 ^a)	X (5 ^a)	X (3 ^a)	X (3 ^a)	5
Recreio	X (3 ^a)	X (4 ^a)	X (4 ^a)	X (2 ^a)	X (2 ^a)	5
Saída	X (6 ^a)	X (9 ^a)	X (8 ^a)	X (6 ^a)	X (5 ^a)	5

Ainda em relação à rotina dessa segunda semana de observação, pode-se perceber que, assim como na primeira semana, a professora realizou a leitura deleite (leitura de livros de literatura infantil) em praticamente todos os dias, com exceção da sexta-feira. As leituras estavam relacionadas com a temática trabalhada na semana que era a do Sítio do Picapau Amarelo. Salientamos que o livro lido nessa semana foi “Reinações de Narizinho” de Monteiro Lobato, diferente do que ocorreu na primeira semana, nessa semana, o livro não dava para ser contado em apenas um dia; portanto ela iniciava a história e a concluía no outro dia. Apenas na oitava observação, a leitura deleite, não foi a leitura desse livro; nesse dia docente leu um texto informativo sobre os personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

Em relação às atividades de Língua Portuguesa, de acordo com o quadro 5, identificamos que foram desenvolvidas apenas atividades em fichas e elas apareceram em todos os dias dessa semana. Encontramos um quantitativo de nove (9) fichas, sendo realizadas em média duas fichas por dia; exceto na 9^a observação, na qual foi feita apenas uma. Já em relação à atividade de casa, nós nos deparamos com uma tarefa de Português (9^a observação) e, assim como as de classe, ela foi em ficha. Analisaremos essas tarefas nas próximas subseções.


- **Atividade em ficha**

Na segunda semana de observação só foram desenvolvidas atividades de Língua Portuguesa em fichas e isto se deve ao fato de a professora estar trabalhando com o tema “Sítio do Picapau Amarelo”, portanto, todas as atividades estavam voltadas para ele. As fichas propostas foram as seguintes:

6ª Obs. (seg.)

CAÇA-PALAVRAS

ENCONTRE NO DIAGRAMA OS NOMES DAS PERSONAGENS DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO.



NARZINHO	TIA NASTÁCIA	DONA BENTA
PEDRINHO	VISCONDE	SACI
CUCA	RABICÓ	EMÍLIA

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

GILBERTO GIL

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

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

RIOS DE PRATA PIRATA
COM O SIDERAL NA MATA
O UNIVERSO PARALELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

NUM PAÍS DA FANTASIA
NUM ESTADO DE EUFORIA
CIDADE POLI CHINELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

RESPONDA:

1- QUE TIPO DE TEXTO É ESTE:

2- QUAL É O TÍTULO DESTA MÚSICA ?

3- A QUEM O AUTOR SE REFERE QUANDO FALA:

- BONECA DE PANO É GENTE:
- SABUGO DE MILHO É GENTE:

4- RELACIONE CADA DOCE A SUA FRUTA CERTA:

- MARMELADA:
- BANANADA:
- GOIABADA:

5- COMPLETE:

BONECA DE PANO É

SABUGO DE É GENTE

O SOL É TÃO BELO !

SÍTIO DO AMARELO !

Figura 90: Atividade na ficha

Figura 91: Atividade na ficha

7ª Obs. (ter.)

NOME: _____

SACI	EMÍLIA
NARIZINHO	CUCA

Figura 92: Atividade na ficha

C u a d i n h a

Complete com o nome de cada personagem do Sítio do Picapau Amarelo:

01 M
O
N
T

02 E

03 R

04 L

05 B

06 A

07 O

01: Saci

02: Emília

03: Narizinho

04: Cuca

05: Bala

06: Amarelinha

07: Tia Nastácia


Figura 93: Atividade na ficha

8ª Obs. (qua.)

VAMOS ACHAR, NO QUADRO DE LETRAS, OS NOMES DOS PERSONAGENS DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO?

- EMÍLIA
- NARIZINHO
- PEDRINHO
- TIA NASTÁCIA
- DONA BENTA
- RABICÓ
- VISCONDE DE SABUGOSA

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



Dia Nacional do Livro Infantil - 18 de abril

Figura 94: Atividade na ficha

Escreva os nomes destas personagens

NOME _____

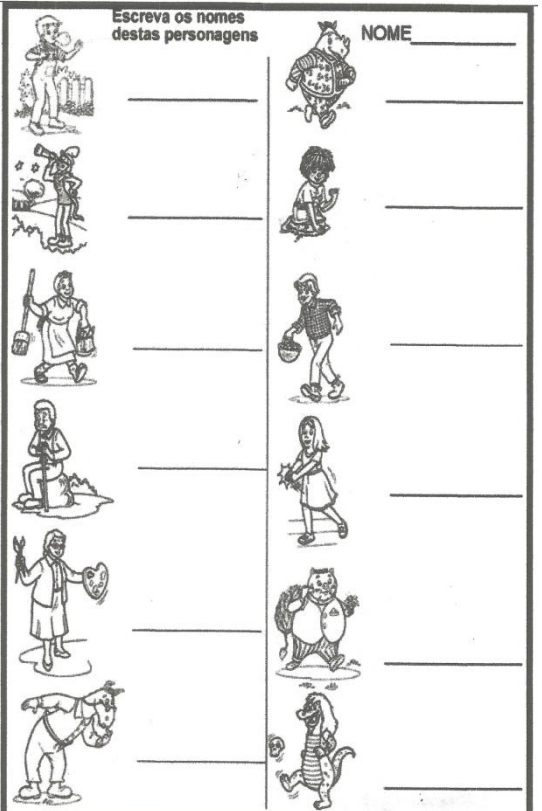


Figura 95: Atividade na ficha

9ª Obs. (qui.)

NOME: _____ DATA: / / _____

1ª MÚSICA :

EMÍLIA: A BONECA GENTE

BABY DO BRASIL

DE UMA CAIXA DE COSTURA
 PANO, LINHA E AGULHA
 NASCEU UMA MENINA VALENTE
 EMÍLIA, A BONECA-GENTE

NOS PRIMEIROS MOMENTO DE VIDA
 ERA TODA DESENGONÇADA
 FICAR EM PÉ NÃO PODIA, CAIXA
 NÃO CONSEGUIA NADA...

EMÍLIA, EMÍLIA, EMÍLIA
 EMÍLIA, EMÍLIA, EMÍLIA

MAS A PARTIR DO MOMENTO
 QUE APRENDEU A ANDAR
 EMÍLIA TOMOU UMA PÍLULA
 E TAGARELOU, TAGARELOU A FALAR
 TAGARELOU, TAGARELOU A FALAR

ELA É FEITA DE PANO
 MAS PENSA COMO UM SER HUMANO
 ESPERTA E ATREVIDA
 É UMA MARAVILHA
 EMÍLIA, EMÍLIA
 EMÍLIA, EMÍLIA, EMÍLIA
 EMÍLIA, EMÍLIA, EMÍLIA

PARA HISTÓRIA, ELA TEM UM PLANO
 INVENTA MIL IDEIAS, NÃO ENTRA PELO CANO
 AH, ESSA BONECA É UMA MARAVILHA!

2ª QUAL O TÍTULO DA MÚSICA?

3ª QUEM ESCREVEU A MÚSICA?

4ª DE QUÊ FALA A MÚSICA?

5ª DE ONDE EMÍLIA NASCEU?

6ª DE QUE É FEITA A BONECA?

7ª A PARTIR DO MOMENTO QUE EMÍLIA TOMOU
 UMA PÍLULA O QUE ACONTECEU COM ELA?

8ª ESCREVA ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA EMÍLIA.

Figura 96: Atividade na ficha

Figura 96: Atividade na ficha	
10ª Obs. (sex.)	
<p>1ª MÚSICA:</p> <p>EMÍLIA</p> <p>PATO FU</p> <p>EMÍLIA! FAZ O QUE NINGUÉM MAIS FARIA E É DIFERENTE A CADA DIA FEZ UMA CONFUSÃO UM CIRCO NO MEU CORAÇÃO</p> <p>MARQUESA! FALANDO COM TODA FRANQUEZA TÔ BOBO COM TUA BELEZA PERTO DE VOCÊ EU SOU EM PANO DE CHÃO</p> <p>EMÍLIA, EMÍLIA! COMO FAÇO PRA SER ALGUÉM COMO VOCÊ</p> <p>EMÍLIA, EMÍLIA! UM SÓ REMENDO SEU ME MOSTRA QUE EU POSSO TUDO ALCANÇAR EMÍLIA!</p> <p>BONECA! CADA DIA MAIS ESPERTA MESMO ERRANDO, ELA TÁ CERTA PIRLIMPIMPIM FAZ DE CONTA QUE EU SOU ASSIM.</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE</p> <p>2º QUAL O TÍTULO DA MÚSICA?</p> <p>_____</p> <p>3º QUEM ESCREVEU A MÚSICA?</p> <p>_____</p> <p>4º ONDE A EMÍLIA FEZ UMA CONFUSÃO?</p> <p>_____</p> <p>5º QUANTAS VEZES APARECE O NOME EMÍLIA NA MÚSICA?</p> <p>_____</p> <p>6º COMO SE SENTE A AUTORA PERTO DA EMÍLIA?</p> <p>_____</p> <p>7º SE VC GANHASSE UMA BONECA FALANTE QUE NOME DARIA A ELA?</p> <p>_____</p>
Figura 97: Atividade na ficha	

Diante das atividades em fichas, percebemos o trabalho com o gênero “música”, as músicas presentes nas tarefas estavam ligadas ao tema que estava sendo trabalhado. As questões da ficha envolviam: escrita e identificação de palavras, leitura de palavras, leitura e interpretação textual. Analisaremos a seguir como elas foram desenvolvidas durante esta semana.

Na 6ª observação, foram realizadas duas fichas (figuras 90 e 91); sendo uma feita após a leitura do livro “Reinações de Narizinho” e a outra depois do recreio. A primeira ficha (Figura 90) envolvia a capacidade de localização de palavras (cruzadinha) e leitura de palavras. O fragmento a seguir nós ajuda a melhor visualizar como a mestra conduziu esta tarefa:

Profª: Agora a gente vai fazer uma atividade, vou escrever uns nomes aqui no quadro e vocês vão ler pra mim tá?

Alunos: Tá.

Profª: Que nome é esse? (Apontando para o nome que tinha escrito no quadro)}

Alunos: NA-RI-ZI-NHO. Narizinho.

Profª: Esse aqui?

Alunos: PE-DRI-NHO.

Profª: E esse?

Alunos: Cuca.

(...)

Profª: Agora vamos ler aqui rapidinho as palavras.

Alunos/profª: Narizinho, Pedrinho, Cuca ...

Profª: (Falou o nome do aluno) ele vai entregar a ficha. Vocês vão circular as palavras aí. O nome que vocês forem achando vão logo riscando, pra não ficar procurando de novo.

(6ª Observação, professora 2)

Notamos, diante do extrato, que a professora fez a escrita no quadro das palavras que iriam ser trabalhadas na ficha; aproveitando também para fazer a leitura coletiva delas. Após esse momento houve a explicação e resolução da tarefa.

Já na segunda ficha, as questões envolviam o trabalho de: leitura e interpretação textual. Inicialmente, eles ouviram e cantaram a música “Sítio do Picapau Amarelo” de Gilberto Gil. Em seguida, docente entregou a atividade e pediu que as crianças acompanhassem a música que seria colocada sobre o Sítio do Picapau Amarelo. Após esse momento, realizou a leitura coletiva dele e seguiu para os trabalhos com a música. Como podemos observar no extrato a seguir:

(Cont. 6ª Observação)

Profª: Vou colocar uma música sobre o Sítio do Picapau Amarelo, vocês acompanham com a música que vocês estão na mão.

(Colocou a música)

Alunos: Bota de novo.

Profª: Agora a gente vai ler junto comigo essa letra. Lá em cima tem escrito “Sítio do Picapau Amarelo”. Quem compôs essa música foi um homem, o nome dele está embaixo do nome Sítio do Picapau Amarelo, quem consegue ler?

Aluno: Gilberto Gil.

Profª: Muito bem, quem escreveu essa música foi Gilberto Gil. Agora a gente vai ler juntos.

(Fizeram a leitura)

Profª: Agora eu quero que (falou o nome da aluna) leia a primeira estrofe.

(A aluna pausadamente fez a leitura)

Profª: Agora a gente vai fazer a leitura cantando juntos.

(Cantaram juntos a música, em seguida colocou novamente a música)

Profª: Pronto, agora eu vou às perguntas pra vocês. Circulem aí as palavras “bananada, goiabada”. (Escreveu a palavra no quadro). Agora eu quero que você circulem todas as vezes em que aparece essa palavra aqui (Escreveu a palavra no quadro).

Alunos: Achei quatro.

Profª: São quatro certinhas. Posso continuar agora?

Alunos: Pode.

Profª: Vou começar agora, primeira pergunta “que tipo de texto é esse?”. Que tipo de texto é esse? É uma fábula? É um bula de remédio? É um jornal? Qual é o tipo de texto?

Alunos: É uma música.

Profª: Isso, escrevam aí “MÚ-SI-CA” (Escreveu no quadro). “Qual é o título da música?”, como é o nome dessa música?

Alunos: Sítio do Picapau Amarelo.

(Fez as outras perguntas e os alunos respondendo)

(...)

Profª: Vou ler a outra “relacione seu doce cada fruta”. Por exemplo: Marmelada é de quê? Marmelo, banana, goiaba?

Alunos: De banana (Cantarolando a música os alunos responderam).

Profª: Na música está certo? É marmelada de banana?

Alunos: Não!

Profª: E é de quê?

Alunos: Marmelo.

Profª: Muito bem, “marmelo”. Vocês perceberam que está tudo trocado?

Alunos: Não!

Profª: Vê só (fez a leitura do trecho). Porque vocês acham que está assim?!

Alunos: Porque eles são doidos.

Profª: Por que no Sítio acontecem coisas diferentes, por exemplo, a boneca de pano virou o quê?

Alunos: Gente.

Profª: E isso acontece com a gente?

Alunos: Não.

Profª: Então agora iremos escrever de forma correta aí na atividade, escrevam na primeira linha “marmelada”. (Apontou para onde deveriam escrever e fez a escrita no quadro, deu um tempo para que todos escrevessem). E bananada é de quê?

Alunos: Banana.

Profª: Escrevam na segunda linha “banana”.

(...)

Profª: Agora vamos fazer a última para finalizar, a gente vai completar com as letras que estão faltando nesse trechinho da música “boneca de pano é?” (Falou o trecho cantando)

Alunos: Gente.

Profª: “Sabugo de?”

Alunos: Milho.

(...)

(6ª Observação, professora 2)

Pudemos perceber que nessa atividade a mestra fez exploração de alguns elementos do texto como: título, autor, tipo de texto; também houve o trabalho de interpretação textual. Na interpretação textual, a docente lançou as perguntas presentes na ficha, mas não se limitou a isto; ela também lançou outras perguntas que julgou necessárias para compreensão e resoluções das questões (reflexão sobre as trocas dos doces com as frutas).

Salientamos ainda que, na última questão dessa tarefa, os alunos foram solicitados a completar as lacunas de uma parte da música trabalhada com as palavras que estavam faltando; eles a fizeram cantando e se divertindo, isto é, de forma prazerosa. Diferente do que ocorreu na 11ª visita na atividade realizada pela professora 1, onde os estudantes foram solicitados a completarem com as palavras um texto cartilhado.

Na 7ª observação também foram realizadas duas atividades em ficha (Figuras 92 e 93), sendo feitas após o recreio; a leitura deleite nesse dia aconteceu depois das fichas. As capacidades desenvolvidas nessas fichas foram: leitura e escrita de palavras. Na primeira ficha identificamos atividades que envolviam o trabalho de leitura de palavras e desenho a partir das palavras lidas. Inicialmente, a mestra pediu que os estudantes fizessem a leitura individual das palavras; após um tempo solicitou que fizessem a leitura coletiva das palavras, em seguida, fizeram os desenhos. O fragmento retirado da aula nós permite visualizar melhor:

Profª: Vou entregar a vocês uma ficha sobre o Sítio do Picapau Amarelo, tem umas palavras escritas, vão tentando fazer a leitura.

(Os alunos foram tentando fazer a leitura)

Profª: Agora vamos ler juntos as palavras, o que está escrito na primeira?

Alunos: Saci.

Profª: E do lado?

Alunos: Emília.

Profª: E aqui?

Alunos: Narizinho.

Profª: E a última?

Alunos: Cuca.

Profª: Vocês agora vão desenhar esses personagens.

(Deu um tempo para que todos concluíssem a primeira atividade)

Profª: Aqui no meio tem escrito Monteiro Lobato e aqui tem Pedrinho, aí no número 2.

Alunos: Narizinho. Ô tia, tem Monteiro Lobato aonde?

Profª: Não, aqui ó (Apontou para onde estava escrito com a ficha virada para eles).

Alunos: Tá.

Profª: Pedrinho é o número 2; o número 1 é Visconde e o número 3 é...

Alunos: Narizinho

Profª: Narizinho. Número 4 é Emília. O número 5 é Rabicó. O número 6 Tia Nastácia e o número 7 Dona Benta. Eu vou dar 10 minutinhos pra vocês fazerem. Quem não conseguir vai fazer no quadro, tá certo?!

Alunos: Tia escreve no quadro.

Profª: Eu disse o que agorinha?! Vocês vão tentar fazer sozinhos, daqui a 10 minutinhos eu escrevo no quadro.

Alunos: Ei, quem é esse aqui?

Profª: Visconde.

Alunos: O 3 é mesmo quem tia?

Profª: O 3?! Tem que olhar o número aqui ó, Narizinho. Daqui a pouco eu boto no quadro pra gente corrigir.

Alunos: Tia, aqui é a Cuca é?

Profª: É. Cu ca.

Alunos: E aqui?

Profª: Narizinho. Pedrinho é o número 2. Pe dri nho.

Alunos: Esse daqui que esta com o número 2. Tia, posso fazer a menininha?!

Profª: Claro.

Alunos: Ô tia, eu não sei como é não

Profª: É Rabicó. É Rabicó.

Alunos: Ó aqui rabicó! E aqui?! É aqui ó! Não é Rabicó não, rabicó é com “r”. Qual daqui é rabicó? Rabicó é o porco é?! Rabicó é um porco! Rabicó é o número 5 olha aqui ó. Rabicó é o número 5. Tia, esse daqui, esse daqui é...

Profª: É esse aqui ó

Alunos: O Rabicó é aqui ó. Visconde minha gente. Visconde, Visconde é aqui. Terminei tia, ó aqui. Tia, vivi não fez Visconde não. Ela disse que era pra tu fazer aqui. Ei professora. Visconde?! Visconde é esse.

Profª: Esse é o quinto. É esse aqui Visconde. O 2 é quem?

Alunos: Como é “zin” professora?

Profª: Z, I, N.

Alunos: Tia tá certo?! “Nho”

Profª: Nho

Alunos: N H O

Profª: Agora que todo mundo esta com o seu na mão e já tentou fazer, vocês vão me dizendo aqui no quadro, tá certo?! Quem não conseguiu vai ajeitar, quem já fez vai corrigir. Bora lá, qual é o nome que tem no meio bem grande?! Qual é o nome? Qual é nome?! Qual é o nome que tem aqui no meio bem grandão, qual é?

Alunos: Monteiro Lobato.

Profª: Monteiro Lobato, vamos lá me digam como se escreve Monteiro Lobato.

Alunos: M O – T, R O

Profª: R O já?!

Alunos: Não, M O

Profª: Depois?

Alunos: L O

Profª: Tem um quadradinho assim né?!

Alunos: L O, D O, M O – T, L O, B A, T O – Apaga o T; M O,

Profª: E agora ta certo?!

Alunos: Tá

Profª: Pronto. Agora olha só...

Alunos: Tem mais tia

Profª: Eu vou perguntando e vocês vão me dizendo, vamos lá?! O número 1, qual é o nome do...

Alunos: Visconde.

Profª: Visconde né?!

Alunos: É

Profª: Ele fica aqui né?!

Alunos: É

Profª: É assim ó VIS CON DE. O número 2 qual é?

Alunos: Pedrinho.

(...)

(7ª Observação, professora 2)

Já na segunda atividade, desse dia, a tarefa envolvia o trabalho de escrita de palavras a partir de imagens (personagens do Sítio do Picapau Amarelo). A professora, primeiramente, fez a explicação da atividade e pediu que tentem fazer sozinhos os nomes dos personagens. Após esse momento foi feita a correção coletiva das palavras; era solicitado que as crianças dissessem como haviam feito e se caso estivesse errada faziam a correção. Diante disso, percebemos que eles foram estimulados a formularem suas hipóteses sobre a escrita, ajudando-os assim a avançarem na apropriação do SEA.

Na 8ª observação foram identificadas tarefas em duas fichas (Figuras 94 e 95), sendo uma feita após a contagem dos alunos e a outra depois da leitura deleite. As

capacidades desenvolvidas nessas fichas foram: leitura, identificação (caça-palavras) e escrita de palavras. Na primeira ficha, primeiramente a docente fez a escrita das palavras presentes na atividade no quadro e solicitou que fizessem a leitura coletiva das palavras, como pudemos ver no fragmento abaixo.

Profª: Posso começar?

Alunos: Pode!

Profª: Vou escrever no quadro o nome dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo que estão escritos aí na ficha, vão tentando ler. (Fez a escrita das palavras no quadro). Agora vocês vão me ajudar a ler as palavras.

Alunos: Emília.

Profª: Emília, e embaixo?

Alunos: Narizinho.

Profª: E na outra?

Alunos: Pedrinho.

Profª: Muito bem e na outra?

Alunos: Tia ...

Profª: N, A, S fica “nas”.

Alunos: Tia Nastácia.

(...)

Profª: Vocês vão procurar só as palavras que estão grifadas, que tem um tracinho preto embaixo. Em Tia Nastácia vai procurar só Nastácia e em Visconde de Sabugosa só Visconde. Certo?!

Alunos: Certo.

Profª: Agora podem procurar, quem for terminado traz pra mim.

(8ª Observação, professora 2)

Notamos que a docente, nessa atividade, forneceu algumas pistas para auxiliar os estudantes na hora da leitura das palavras. De início, ela informou que as palavras que

seriam lidas eram referentes aos personagens do Sítio do Picapau Amarelo (nomes que já haviam sido trabalhados em outras fichas); já durante a leitura, os ajudou na pronúncia das sílabas mais complexas (como em “NAS” de Anastácia). Após esse momento, eles partiram para realizar a atividade de caça-palavras.

Já a segunda ficha, realizada após a leitura e reflexão do texto informativo sobre as características dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, a professora pediu que dissessem o nome dos personagens; e depois solicitou que fizessem sozinhos a escrita dos nomes. Vejamos o fragmento da aula:

(Cont. 8ª Observação)

Profª: Agora a gente vai fazer a atividade numa ficha, vocês vão ver que tem os personagens do Sítio do Picapau Amarelo; aí vocês vão escrever o nome deles. (Falou o nome da aluna) entrega a ficha pra mim. Voltem pra cadeira.

(Após todos receberem a ficha e colocar o nome a professora deu continuidade a explicação)

Profª: Qual é o primeiro personagem?

Alunos: Pedrinho.

Profª: PE-DRI-NHO, Pedrinho. O debaixo?

Alunos: Visconde.

Profª: Isso, VIS-CON-DE. E o outro?

Alunos: Tia Nastácia.

Profª: Tia Nastácia Vocês escrevem só NAS-TÁ-CI-A, certo.

Alunos: Certo.

Profª: O outro?

Aluno: Não sei.

Aluno: Não sei.

Profª: Esse é Tio Barnabé, você escrevem só BAR-NA-BÉ.

(...)

Profª: Vão fazendo daqui a uns 15 minutos a gente corrige.

(Após um tempo a professora realizou a correção coletiva no quadro)

Profª: Vamos escrever as palavras, quem tiver errado corrige. Como eu escrevo “PE-DRI-NHO”, “Pedrinho”?

Alunos: P, E, D, R,I,N,H,O.

Profª: P, E, D, R,I,N,H,O (Escreveu a palavra no quadro). E VIS-CON-DE, Visconde?

Alunos: V,I, C,O.

Profª: Antes do C tem outra letra como é o “VIS”, qual é a letra que está faltando.

Alunos: S.

Profª: Muito bem (escreveu no quadro). E o restante?

Alunos: C, O, N, D, E.

(...)

(8ª Observação, professora 2)

Diante do extrato, notamos que, primeiramente, a mestra fez a identificação de cada personagem do Sítio e frisando a sílaba de cada nome; auxiliando assim as crianças na hora da escrita. Na correção coletiva, assim como na 7ª observação, ela pediu que os educandos falassem como haviam escrito e se caso estivesse errada fizessem a correção. Portanto, mais uma vez eles puderam formular suas hipóteses sobre a escrita.

E por fim, na 9ª e 10ª observações, foi realizada em cada dia uma atividade em ficha (Figura 75 e 76, respectivamente). Na 9ª, ela aconteceu após a continuação de uma das histórias do livro *Reinações de Narizinho* e na 10ª, como primeira atividade do dia. As questões das fichas envolviam: leitura e interpretação de música (“Emília: a boneca gente” de Baby do Brasil e “Emília” de Pato Fu). Assim como na segunda ficha (Figura 70) feita na 6ª visita, inicialmente, a docente comentou que iriam ouvir outra música sobre o tema que estavam trabalhando, cantaram, fizeram a leitura coletivamente da música e em seguida, partiram para resolução das questões da ficha.

- **Atividade de casa**

Identificamos, na segunda semana de observação, o envio de uma atividade de Língua Portuguesa proposta para casa (na ficha). Assim como as fichas realizadas na sala de aula, está também tinha relação com a temática que estava sendo trabalhada na turma; como podemos ver na imagem abaixo.

9ª Obs. (qui.)

SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

GILBERTO GIL

MARMELADA DE BANANA
BANANADA DE GOIABA
GOIARADA DE MARMELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

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

RIOS DE PRATA PIRATA
COM O SIDERAL NA MATA
O UNIVERSO PARALELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

NUM PAÍS DA FANTASIA
NUM ESTADO DE EUFORIA
CIDADE POLICHINELO
SÍTIO DO PICA PAU AMARELO!

RESPONDA:

1- QUE TIPO DE TEXTO É ESTE

2- QUAL É O TÍTULO DESTA MÚSICA ?

3- A QUEM O AUTOR SE REFERE QUANDO FALA

- BONECA DE PANO É GENTE:
- SABUGO DE MILHO É GENTE:

Figura 98: Atividade na ficha (casa)

A música presente na atividade já havia sido trabalhada em outro dia (6ª observação), portanto, os alunos não teriam muitos problemas para realizarem a leitura e resolução das questões em casa. Na explicação da tarefa, a professora lembrou a música cantando com eles, em seguida, fez a leitura e comentários das questões.

5.1.3 Terceira semana de observação

Na última semana de observação, dos cinco momentos iniciais (acolhida, oração, bom dia, contagem e marcação do calendário) da rotina da professora 2 só identificamos o momento da acolhida, os demais não apareceram nesta semana. Após a acolhida, iniciava-se as atividades do dia, como podemos observar no quadro 6 da rotina desenvolvida na 3ª semana de observação:

Quadro 6 – Rotina da terceira semana de observação

Atividade / observações	11^a (seg.)	12^a (ter.)	13^a (qua.)	14^a (qui.)	15^a (sex.)	Total
Contação de história	X (6 ^a)				X (6 ^a)	2
Leitura texto informativo	X (2 ^a – Port.)		X (2 ^a – Geo.)	X (4 ^a – Port.)		3
Leitura de livros pelos alunos		X (1 ^a)	X (1 ^a)			2
Ativ. de Português – livro		X (2 ^a)				1
Ativ. de Português – ficha	XXX (1 ^a /3 ^a /7 ^a)			XX (5 ^a)	XX (1 ^a /3 ^a cont./9 ^a)	7
Ativ. de Matemática – livro			X (7 ^a)	X (1 ^a)		2
Ativ. de Ciências – ficha		X (6 ^a)				1
Ativ. de Geografia – ficha			X (4 ^a)			1
Aula de Educação Física					X	1

					(2 ^a)	
Cópia da atividade de casa – Português					X (8 ^a)	1
Ativ. de Casa – Português	X (ficha)	X (ficha)		X (ficha)	X (caderno)	4
Vídeo		X (5 ^a)	X (3 ^a)			2
Lanche	X (5 ^a)	X (4 ^a)	X (6 ^a)	X (3 ^a)	X (5 ^a)	5
Recreio	X (4 ^a)	X (3 ^a)	X (5 ^a)	X (2 ^a)	X (4 ^a)	5
Artes					X (7 ^a)	1
Saída	X (8 ^a)	X (7 ^a)	X (8 ^a)	X (6 ^a)	X (10 ^a)	5

Com base no quadro 6, notamos a conservação das atividades permanentes recreio e lanche, também apareceram nessa semana o momento da leitura de histórias e a leitura de livros pelos alunos. Na **leitura deleite**, nessa semana, houve uma redução da quantidade de livros lidos pela docente, foram lidos apenas 2 (Gibi na 11^a observação e “Sai dessa Mano Pira” de Yêda Marquez na 15^a observação); no entanto, foi introduzido o trabalho de leitura de textos informativos. As **leituras de textos informativos** aconteceram em três visitas, sendo um de Geografia (13^a observação) e dois de Português (11^a e 14^a observações). Diante dos textos lidos, foram realizadas as atividades. Na 11^a visita foi lido um texto sobre os personagens da Turma da Mônica e na 14^a um texto sobre a verdadeira história do Papai Noel; os extratos abaixo mostram como a mestra explorou o trabalho com esses textos:

- Fragmento I: 11^a observação

Profª: Durante essa semana passa inteira a gente trabalhou sobre o quê? Quem sabe me dizer.

Alunos: Turma da Mônica.

Profª: A Turma da Mônica não foi?! Ai hoje eu trouxe uma coisa pra vocês. Na internet eu pesquisei falando de cada personagem, só que não muitos; olha só minha gente (mostrando as folhas com a pesquisa).

Alunos: Tá! Isso tudo.

Profª: Isso tudo é só personagem que eu pesquisei da Turma da Mônica, nem eu sabia que tinha todos esses. Então eu vou ler alguns pra vocês, tem demais aqui. Agora porque também tem dividido, por exemplo, a Turma do Penadinho ai tem um monte de gente; a turma do Chico Bento ai tem um monte de gente; a Turma do Ronaldinho Gaúcho ai tem um monte de gente. Ai eu vou começar a ler os principais pra vocês, tá bom?!

Alunos: Tá!

Profª: Se durante a semana a gente precisar saber o nome de algum personagem a gente olha aqui. Vou ler a primeira ta bom?!

Aluno: Tia vai uma historia faz silencio.

Profª: Não é história não, é sobre as características dos personagens. Quem é essa?

Alunos: Mônica.

Profª: É uma das principais (Começou a fazer a leitura das características da Mônica)

(...)

(Leu Mônica, Sansão, Monicão, Cebolinha, Maria Cebolinha, Floquinho, Cascão, Chovinista, Cascuda, Magali, Mingau, Bidu, Franjinha, Anjinho, Chico Bento)

Profª: Floquinho quem sabe quem é Floquinho?

Aluno: É o cachorro verde.

Profª: Ele é cachorro de quem?

Alunos: Cebolinha.

(...)

(Após a leitura foram fazer a atividade na ficha)

(11ª observação, professora 2)

- Fragmento II: 14ª observação

Profª: Hoje eu vou falar sobre esse aqui. Quem sabe quem é?!

Alunos: Papai Noel.

Profª: Quem já ouviu falar de Papai Noel aqui?

Alunos: Eu!

Alunos: Eu!

Profª: Ele faz o quê?

Alunos: Dá presente para as crianças.

Profª: Bora vê se é mesmo?! Eu trouxe aqui a verdadeira história de Papai Noel.

(Começou a leitura do texto informativo)

(Durante a leitura surgiu uma palavra que a professora considerou que eles não sabiam e perguntou aos alunos)

Profª: O que é sigilo, alguém sabe o que é sigilo?!

Alunos: Não sei.

Profª: Escondido, em segredo, sem ninguém saber.

(Continuou a leitura)

(Após a leitura foram fazer a atividade na ficha)

(14ª observação, professora 2)

A partir dessas observações, nós pudemos perceber que a docente possuía uma rotina estruturada, que privilegiava os momentos de leitura de textos de gêneros variados com posterior exploração de exercícios de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Já a leitura de livros lidos pelos alunos, podemos observar que a docente 2 deixou que seus estudantes pudessem ler livremente, sendo colocado à disposição das crianças um grande acervo de gibis para que escolhessem qual gostariam de ler. Nesse sentido, Morais (2003) afirma que é importante na alfabetização, em uma perspectiva de letramento, proporcionar às crianças atividades contextualizadas de leitura e escrita, junto a atividades sistemáticas de apropriação, permitindo às crianças exercitarem a capacidade de ler e escrever livremente e não apenas atuarem como ouvintes da “leitura dos adultos”.

Na área de **Língua Portuguesa**, nessa semana, foram desenvolvidas atividades na ficha e no Livro Didático; porém, o trabalho com o livro só apareceu em apenas um

dia (12^a observação). Não houve tarefa de sala de aula no caderno, ele foi utilizado para mandar atividade para casa; aparecendo em apenas um dia (15^a observação). Nos demais dias em que enviou tarefa para casa elas foram em fichas (11^a, 12^a e 14^a observações). Analisaremos a seguir essas atividades.

- **Atividades em ficha**

Na terceira semana de observação identificamos que foram desenvolvidas um total de sete (7) atividades em ficha, distribuídas nos três dias em que elas apareceram (11^a, 14^a e 15^a observações). Nas fichas encontramos tarefas envolvendo escrita de palavras, escrita de frases, produção textual e interpretação textual; como pode ser visto nas imagens abaixo:

11^a Obs. (seg.)

1º DITADO MUDO.



2º FORME FRASES COM AS FIGURAS ABAIXO:



3º ESCREVA UM TEXTO A PARTIR DA ILUSTRAÇÃO.



Figura 99: Atividade na ficha

ESCOLA _____

NOME _____

DATA ____/____/____



1. LEIA A TIRINHA.



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6992

EXPLIQUE PARA SEUS COLEGAS O QUE VOCÊ ENTENDEU SOBRE A TIRINHA.
 2. OBSERVE AS PALAVRAS EM DESTAQUE NA TIRINHA. ELAS ESTÃO GRAFADAS DE FORMA INCORRETA. VAMOS GRAFÁ-LAS CORRETAMENTE?

3. QUAIS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA APARECEM NA TIRINHA?

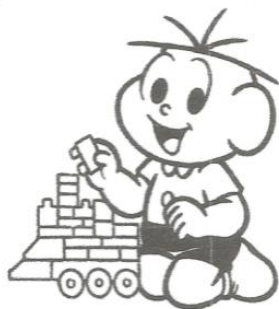
4. DESCREVA OS PERSONAGENS:

CEBOLINHA _____

CASCÃO _____

Figura 100: Atividade na ficha

• FORME 3 FRASES USANDO AS CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM.



1 _____

2 _____

3 _____

Figura 101: Atividade na ficha

ATIVIDADE

• A MÔNICA ESTÁ MUITO CONTENTE, POIS GANHOU VÁRIOS PRESENTES NO NATAL. FAÇA COMO ELA E ESCREVA UMA CARTA BEM BONITA PARA O PAPAI NOEL, CONTANDO O QUE VOCÊ DESEJA GANHAR NESTE NATAL.





Figura 102: Atividade na ficha

OBSERVE A TIRINHA E RESPONDA:



1. QUAIS SÃO AS PERSONAGENS DA TIRINHA?
R- _____
2. O QUE CHICO ESTÁ CARREGANDO?
R- _____
3. O QUE ACONTECEU NO 2º QUADRINHO?
R- _____
4. O QUE SIGNIFICAM AS ONOMATOPÉIAS:
A) POF: _____
B) CRÁS _____
5. O QUE VOCÊ ACHA QUE CHICO ESTÁ FALANDO PARA SUA MÃE? ESCREVA ABAIXO.
R- _____
6. EXPLIQUE A EXPRESSÃO DO CHICO E DA MÃE DELE NO 3º QUADRINHO.
R- _____
7. DÊ UM TÍTULO PARA A HISTÓRIA.
R- _____

Figura 103: Atividade na ficha

15ª Obs. (sex.)

Nome: _____ DATA: _____

PRODUÇÃO DE TEXTO

ATIVIDADE DA **Mônica**


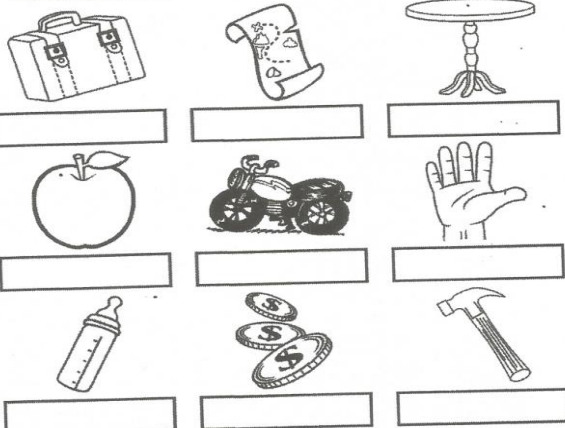




Figura 104: Atividade na ficha

DITADO RECORTADO

VAMOS RECORTAR AS PALAVRAS CORRESPONDENTES AOS DESENHOS E COLAR.



MALA	MAPA	MESA
MAÇÃ	MOTO	MÃO
MAMADEIRA	MOEDA	MARTELO

Figura 105: Atividade na ficha

Na 11ª observação, foram realizadas três fichas, as questões presentes nelas envolviam: escrita de palavras, escrita de frases, produção textual, leitura e interpretação textual. A primeira ficha (Ver imagem 99) foi utilizada pela docente como uma forma de sondar os conhecimentos dos estudantes, ou seja, como uma forma de acompanhar o desempenho individual de cada criança. A ficha visava avaliar os estudantes na escrita de palavras e frases; e na produção textual. Houve a explicação das questões e os alunos depois as fizeram sozinhos.

Já a segunda ficha (Ver imagem 100) foi realizada após a leitura do texto informativo da Turma da Mônica; a mestra fez a leitura de informações sobre os principais personagens. Os exercícios presentes na ficha envolviam a leitura e interpretação de uma tirinha e antes de responderem às questões da ficha, a professora fez a exploração/reflexão da tirinha. O fragmento abaixo retirado da aula nos permite melhor visualizar esse momento.

(Após a professora fazer a leitura do texto com informações sobre os personagens da turma da Mônica)

Profª: Pronto?! Agora vamos lá sentar. Eu vou ler a tirinha pra vocês e depois vocês vão responder pra mim. Cebolinha falando (fez a leitura da tirinha)

Aluna: É o quê?! (Quando a professora leu a fala de Cebolinha, nas palavras em que Cebolinha troca a letra)

(Continuou a leitura)

Profª: ... Quem estiver de acoldo levanta a mão. Quem levantou?

Alunos: Cascão.

Profª: Só Cascão. Ai Cebolinha (fez a leitura). E Cascão (fez a leitura). O que vocês entenderam da história?

Aluna: Que Cascão não levantou a mão para o que Cebolinha falou, Cascão queria ir ao banheiro.

Profª: Quem concordou com o plano infalível de Cebolinha?!

Alunos: Ninguém.

Profª: Ninguém! Porque será que ninguém concordou com o plano do Cebolinha?

Aluno: Porque eles gostam da Mônica.

Profª: Será que é por isso?! Por quê?

Aluno: Por tem pena dela.

Profª: Por quê?

Aluno: Por que eles tem medo que a Mônica dê porrada neles.

Profª: Ai história é mais ou menos por ai, por que vê; não é porque eles têm pena da Mônica, porque eles são bonzinhos, porque eles gostam da Mônica; não, não é nada disso. Porque todos os meninos de lá, amigos de Cascão e Cebolinha querem fazer um plano contra a Mônica; só que esse plano nunca dá certo. Sempre termina como esse plano?

Alunos: Mônica dando em todo mundo.

Profª: Mônica dando em todo mundo, então quando Cebolinha disse “Pessoal o plano infalível vai dá certo”; porque ninguém levantou a mão concordando com Cebolinha?

Alunos: Por que eles pensaram que a Mônica ia dar neles.

Profª: Porque eles acharam que o plano ia dar erra.

Alunos: Errado.

Profª: Ou “eraldo” como diz o Cebolinha.

Aluna: Mas é “errado”.

Profª: O plano ia dá errado, porque sempre dá errado. Em nenhuma história que a gente leu da turma da Mônica o plano contra a Mônica deu certo. Então foi por isso que ninguém levantou. O engraçado da tirinha é que o Cascão levantou e o Cebolinha ficou feliz achando que alguém tinha concordado com ele, mas na verdade ninguém concordava com ele. Nem o melhor amigo dele. Vamos para as perguntas.

(Fez a leitura da primeira pergunta. Os alunos já foram dizendo algumas palavras que já haviam identificado que estavam erradas)

Profª: Então vamos aqui escolher aqui as palavras que estão erradas. Vou escrever aqui no quadro que ruim ai de vocês verem, a primeira é...

Alunos: Contla.

Profª: Contla, como seria o certo?

Alunos: Contra.

Profª: Con-TRA (ênfatisou a sílaba que estava errada). Qual é a diferença entre con-TLA e con-TRA?

Alunos: O “l”.

Profª: Eu faço o quê?

Aluna: Tira o “L” e coloca o “R”.

Profª: Muito bem (falou o nome da aluna) Con-TRA seria o certo né?

Alunos: É.

Profª: A outra palavra errada?

Alunos: Celto.

Profª: CEL -to. Que palavra é essa?

Alunos: Certo

Profª: CER-to. Como eu faço pra virar certo?

Alunos: Tira o “l” e coloca o “r”

Profª: CER-to, deixa eu vê se tem mais alguma. Acoldo.

Alunos: Acordo.

Profª: A – COR – do, e fica como o nome?

Alunos: Acordo.

Profª: Acho que são essas três que tem, podem escrever ai.

Aluno: Nessas linhas é. (Falou apontando para as linhas na primeira questão)
 Profª: Escrevam ai nessas duas linhas: contla, celto e acoldo; que seri: contra, certo e acordo. Escrevam as seis ai.
 (...)

(11ª observação, professora 2)

Como observamos, a professora 2, antes de partir para as questões, fez um trabalho de leitura e interpretação no intuito de levar seus alunos à compreensão do texto; ela lançou algumas perguntas que os ajudaram a entender a ideia contida na tirinha, o que facilitou nas respostas das questões da ficha.

Já na 14ª observação, foram feitas duas (2) tarefas em ficha; a primeira envolvia o trabalho de produção de texto e a segunda a leitura e interpretação textual. A primeira ficha foi feita após a leitura do texto informativo sobre a verdadeira História do Papai Noel; nela a docente teve a preocupação de fazer um modelo de como ela queria a produção. O fragmento abaixo nos permite melhor compreender como ela fez a orientação para a produção do texto:

(Após a leitura do texto sobre a verdadeira História do Papai Noel)

Profª: Agora a gente vai pro lugar e a gente tentar fazer uma cartinha pra Papai Noel, dizendo que você se comportou, que você é uma boa criança, como você é na sua vida. (Falou o nome da aluna) eu faço as tarefas, eu aprendi a ler durante do ano; diz tudo de bom de você e depois pede a Papai Noel pra trazer um presente.

Alunos: A gente vai ganhar de verdade.

Profª: Não, o que foi que eu disse?!

Alunos: Que é uma lenda.

(Os alunos foram para cadeira para fazerem a atividade)

(...)

(Uma aluna que não havia se apropriado do sistema não estava querendo fazer)

Profª: (Falou o nome da aluna) pode fazer Papai Noel vai entender, ele entende mesmo que faz errado. Quero que você tente.

(14ª Observação, professora 2)

Percebemos, diante do extrato, que a mestra deu algumas sugestões do que eles poderiam colocar em suas cartas, porém ela deu autonomia para que eles colocassem o que quisessem. Vale destacar que os alunos que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética puderam produzir suas cartas, o trabalho com eles foi um pouco diferenciado; foi mais um trabalho oral. Após eles “escreverem” a carta, a professora solicitou que a lessem para ela. A professora considerava importante oportunizar para estas crianças a produção; pois elas conseguiam sistematizar na fala o que gostariam de fazer na escrita, ajudando-os nesse processo. Já os alunos que tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética, à medida que iam concluindo a carta, a levava para que ela fizesse a correção. Na condução dessa atividade, evidenciamos que mais uma vez a professora faz uso na sua prática do trabalho com a heterogeneidade.

Já na atividade de interpretação textual, desenvolvida nesse dia (14ª observação), vimos a professora teve a preocupação de fazer a interpretação das imagens com os alunos para que no momento da resolução da atividade fosse mais fácil a compreensão deles. Vejamos o extrato retirado da aula:

<p>Profª: Posso começar?!</p> <p>Alunos: Pode!</p> <p>Profª: Observe a tirinha (fez a leitura da questão). O que é que está acontecendo ai?!</p> <p>Aluno: Chico Bento estava andando com uns ovinhos.</p> <p>Profª: Com uns ovinhos, certo.</p> <p>Aluno: Ai ele tropeçou numa pedra.</p> <p>Profª: Tropeçou em uma pedra, muito bem (falou o nome do aluno).</p> <p>Alunos: E quebrou os ovos.</p> <p>Profª: E quebrou os ovos.</p> <p>Aluno: Ai ele foi pra casa da mãe.</p> <p>Profª: E ele disse alguma coisa pra ela, o que será que ele disse a ela?</p> <p>Alunos: Os ovos quebraram.</p> <p>Alunos: Eu tropecei e quebrei os ovos.</p> <p>Profª: Será que ele disse isso mesmo?!</p> <p>Aluno: Só pode ser.</p> <p>Profª: A cara dela é de quem esta dizendo a verdade ou a cara de quem esta mentindo?</p> <p>Alunos: Mentindo!</p> <p>Profª: Acho que ele esta com a cara de quem esta mentindo, né?!</p> <p>Aluna: Ele disse que estava andando com os ovos ai os cachorros foram correndo, empurraram ele e ele caiu.</p> <p>Profª: (Falou o nome da aluna) acha que ele esta mentindo pra mãe, ele foi dizer que foram os cachorros. Esta cara dele é de quem esta mentindo, de quem esta inventando alguma história. Vamos fazer as perguntas, quais são os personagens que tem ai?</p> <p>Alunos: Chico Bento.</p>
--

Profª: E quem mais?
 Alunos: A mãe dele.
 Profª: Deixa eu ver na listinha da gente o nome da mãe dele (foi na lista – texto informativo – e encontrou). Dona Cotinha. Como eu escrevo CHI.
 Alunos: C, H, I.
 Profª: Depois?!
 Alunos: CO.
 Profª: Como é?
 Alunos: C e O.
 Profª: Chico Ben-to e Do-na Co-ti-nha.
 Alunos: É pra escrever onde?
 Profª: Na primeira linha.
 Aluna: O que Chico esta carregando?
 Profª: O que Chico esta carregando?
 Alunos: Um saco de ovos.
 Profª: Um saco de ovos, escrevam na segunda linha (escreveu no quadro).

(...)

(14ª observação, professora 2)

E por fim, na 15ª observação foram desenvolvidas duas fichas, a primeira foi realizada como primeira atividade do dia e envolvia a produção de texto. Já a outra, foi feita como última atividade do dia e envolvia o trabalho de escrita de palavras com apoio de banco de palavras.

Na tarefa de produção textual, a professora, fazendo uso de seus esquemas profissionais (Gougoux, 2002), como forma de ajudar seus estudantes no desenvolvimento da atividade, foi produzindo oralmente o texto com as crianças; o que para ela facilitaria na hora em que eles fossem produzir; como pudemos ver no extrato abaixo retirado da aula:

Profª: Eu quero que todo mundo preste atenção. Cada um vai fazer do seu jeito, hoje eu não vou escrever no quadro. Só que antes a agente vai ler juntos, tá bom?!

Alunos: Tá.

Profª: O que é que vocês estão vendo no primeiro quadrinho?

Alunos: Mônica com o coelhinho.

Profª: Papai Noel deu o quê para a ela de presente?

Alunos: O coelhinho.

Profª: Ai depois, Cebolinha esta sonhando com o quê?!

Alunos: Com Mônica.

Profª: Fazendo o quê ?

Alunos: Brigando com Mônica.

Profª: Ai Papai Noel deu o quê a ele?

Alunos: Uma maleta.

Profª: Uma maleta de quê?

Alunos: De médico.

Profª: Uma maleta de primeiro socorros. Por que vocês acham?

Alunos: Pra socorrer.

Prof: Por que tem que socorrer o Cebolinha?

Alunos: Por que Mônica vai bater na cabeça dele com o coelho.

Profª: Por que ele esta sonhando que vai abusar a Mônica e quando ele abusar a Mônica o que vai acontecer?

Alunos: A Mônica vai bater nele com o coelho.

Profª: Muito bem! Então vocês escrever, qual é o nome que a gente pode escrever para a história?

Alunos: É...

Profª: Presente de Natal. Nessa primeira linha lá em cima vocês vão escrever “Presente de Natal”

(Os alunos foram fazer a produção textual)

(15ª Observação, professora 2)

Notamos, portanto, que a cada quadrinho da tirinha a mestra foi auxiliando os alunos na compreensão e na construção do texto; o que os ajudou na hora em que foram fazer suas produções. Durante a produção, a professora circulou pela sala de aula para dar o suporte a eles, seja na escrita das palavras seja na própria produção; à medida que iam concluindo ela fazia a leitura e correção com cada criança. Esta atividade foi interrompida para que os alunos fosse para aula de Educação Física, quando retornaram os que não haviam concluído voltaram para finalizar.

Já a segunda ficha feita nesse dia, aconteceu após a atividade de Artes; foi entregue para cada aluno a atividade e solicitado que escrevessem o nome. Em seguida, ela explicou que eles não irão recortar, como vinha sugerido na atividade, eles deveriam escrever o nome dos desenhos. Neste caso, portanto, como ela mesma relatou na minientrevista; as palavras abaixo na atividade serviram como um suporte para ajudar os alunos na escrita das palavras. À medida que iam concluindo eles levavam para que ela fizesse a correção.

• Atividades no Livro Didático

O trabalho com o Livro Didático, na terceira semana, foi encontrado apenas em um dia da semana (12ª observação); ela aconteceu após a leitura de livrinhos pelos alunos. As questões envolviam: formação de palavras a partir de sílabas, leitura e interpretação de texto, cópia de palavras para completar o texto e identificação de palavras que rimam. Vejamos as tarefas do livro:

12ª Obs. (ter.)

<p>3 FORME PALAVRAS COM AS SÍLABAS, DE ACORDO COM AS CORES.</p> <p>158</p>	<p>PARA LER</p> <p>ANTES DE LER</p> <ul style="list-style-type: none"> VOCÊ SE LEMBRA DA CAPA DO CD A ARCA DE NOÉ NA UNIDADE 7? O POEMA ABAIXO FOI TRANSFORMADO EM CANÇÃO E FAZ PARTE DAQUELE CD. LEIA O POEMA. <p>A FOCA</p> <p>QUER VER A FOCA FICAR <u>FELIZ</u>? É POR UMA BOLA NO SEU NARIZ.</p> <p>QUER VER A FOCA BATER PALMINHA? É DAR A ELA UMA <u>SARDINHA</u>.</p> <p>QUER VER A FOCA FAZER UMA <u>BRIGA</u>? É ESPETAR ELA BEM NA <u>BARRIGA</u>!</p> <p>VINICIUS DE MORAES. A ARCA DE NOÉ. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2001.</p> <p>DEPOIS DE LER</p> <p>CONVERSE COM OS COLEGAS E COM O PROFESSOR.</p> <ul style="list-style-type: none"> COMO PODEMOS DEIXAR A FOCA FELIZ? O QUE DEVEMOS FAZER PARA A FOCA BATER PALMINHA? O QUE ACONTECE SE ESPETARMOS A FOCA BEM NA BARRIGA? <p>159</p>
---	--

Figura 106: Atividade no livro (cont.)

ESTUDO DA LÍNGUA

1 COMPLETE AS LACUNAS COM AS PALAVRAS DO POEMA.

QUER VER A FOCA

FICAR FELIZ ?

É POR UMA BOLA

NO SEU NARIZ

QUER VER A FOCA

BATER PALMINHA ?

É DAR A SUBIDA

UMA BARRIGA

QUER VER A FOCA

FAZER UMA ELA ?

É ESPETAR LA

BEM NA _____ !

2 NO POEMA, CIRCULE AS PALAVRAS QUE RIMAM COM:

- NARIZ
- PALMINHA
- BARRIGA

160

Figura 108: Atividade no livro (cont.)

Figura 107: Atividade no livro (cont.)

3 ENCAIXE AS SÍLABAS E ENCONTRE AS PALAVRAS.

FO CA

FO TA

FI NE

FO TO

• COPIE AS PALAVRAS FORMADAS.

Foca

Foca

Foca

Foca

161

Figura 109: Atividade no livro (cont.)

Na primeira página da tarefa (Figura 106) a professora, inicialmente, solicitou que uma aluna fizesse a leitura da questão; em seguida fez a explicação da atividade. Como forma de auxiliá-los a descobrirem quais sílabas deveriam juntar para formação das palavras, ela forneceu dicas para aos estudantes (observar as cores das sílabas). Como pode ser visto no extrato abaixo retirado da aula:

Profª: Abram o livro na página cento e cinquenta e oito (Escreveu o número no quadro).

(Quando todos abriram solicitou que uma aluna fizesse a leitura da questão)

Profª: Posso começar? Na página cento e cinquenta e oito é bem fácil. Quem consegue ler ai pra mim?!

Alunos: Eu!

Alunos: Eu!

Profª: Ler pra mim (falou o nome da aluna)

(A alunas fez a leitura da questão, após ela concluir a leitura a docente releu a questão)

Profª: Tem varias sílabas ai embaralhadas, sendo que umas que são da mesma cor. Por exemplo, azul; qual é a primeira sílaba da azul?

Alunos: A.

Profª: A. E a outra?

Alunos: GUA.

Profª: GUA, formou que palavra?

Alunos: Água.

Profª: Á – gua (Escreveu no quadro). Qual é a palavra formada com o rosa?

Alunos: Preguiça

Profª: Pre – gui – ça (Escreveu no quadro)

(Foi perguntando cada cor, à medida que os alunos foram dizendo ela registrava no quadro. Deu um tempo para que todos copiassem as palavras que haviam achado).

(12ª observação, professora 2)

Percebemos que a partir de dica dada, a professora proporcionou aos seus alunos testarem as sílabas para descobrirem as palavras formadas. Após falarem as palavras ela fez o registro no quadro para que copiassem.

Já na atividade envolvendo o poema (Figuras 107 e 108), vimos que a leitura foi realizada por uma aluna e depois coletivamente (cantando); e brincando com a musicalidade dele as crianças e a docente, fizeram a atividade de completar palavras que estavam faltando no texto e de interpretação textual. Como pudemos ver no extrato abaixo:

- Passou para outra página.

(Uma aluna pediu para fazer a leitura do texto e a professora permitiu)

Profª: A nossa colega (falou o nome da aluna) quer ler, mas ela ler baixinho; então vocês tem que prestar atenção. O nome do poema é “A foca”, começa (falou o nome da aluna).

(A aluna fez a leitura do texto)

Profª: Agora a gente vai cantar a música que (falou o nome da aluna). Agora todos cantando comigo.

(Começaram a cantar)

Profª: Como a gente pode deixar à foca feliz?

Alunos: Colocar a bola no seu nariz.

Profª: Por uma bola no seu nariz. O que devemos pra foca bater palminhas?

Alunos: Dando uma sardinha a ela.

Profª: Dando uma sardinha. O que ela faz uma briga?

Alunos: Espetar a barriga dela

Profª: Muito bem! Agora eu quero que vocês circulem ai nessa música a palavra FELIZ (Falou silabando lentamente). Está na primeira estrofe.

Alunos: Feliz.

Profª: Na segunda estrofe eu quero que circulem SAR-DI-NHA. E na terceira, “BRIGA”.

- Na página seguinte

(Fez a leitura da questão)

Profª: Primeira parte do poema. Quer ver a?

Alunos: Foca.

Profª: Escrevam aí “foca”. “Quer ver a foca ficar?”

Alunos: Feliz.

Profª: “É por uma?”

Alunos: Bola.

Profª: “No seu?”

Alunos: Nariz.

(...)

Profª: Na outra é para juntar os pedacinhos que estão quebrados. Daqui a cinco minutos eu pergunto as palavras que vocês conseguiram formar.

(Depois de 5 minutos)

Profª: Quem vai me dizer a palavra que formou?

Alunos: Foca.

Profª: Foca. (Escreveu no quadro).

Alunos: Fone.

Profª: Fone (Escreveu no quadro).

(...)

Profª: Alguém formou mais alguma?

Alunos: Não!

Profª: Todos encontraram todas as palavras?

Aluno: Eu encontrei.



Aluno: Eu encontrei.

(12ª observação, professora 2)

Destacamos ainda que a atividade de exploração de rimas sugerida pelo livro didático foi modificada, ao invés de trabalhar refletindo sobre as rimas presentes no texto; a mestra preferiu trabalhar com localização de palavras no texto. Percebemos, também que a partir do que tinham decorado do poema os alunos facilmente conseguiram responder as perguntas de interpretação do livro e saber qual palavra deveriam completar os espaços do texto.

- **Atividade de casa**

Nessa semana verificamos que foram para casa atividades de Português em quatro dias, sendo três realizadas na ficha e uma no caderno. Vale destacar que a temática utilizada nas tarefas de casa era a mesma das de classe, isto é, tanto as atividades de classe quanto a de casa eram sobre a “Turma da Mônica”, como podemos visualizar nas tarefas abaixo:

11ª Obs. (seg.)	12ª Obs. (ter.)
<p>NOME: _____ DATA _____</p> <p>ATIVIDADE</p> <p>1º ESCREVA O NOME DOS PERSONAGENS QUE APARECEM NA IMAGEM ABAIXO</p>  <p>1- _____ 5- _____</p> <p>2- _____ 6- _____</p> <p>3- _____ 7- _____</p> <p>4- _____ 8- _____</p> <p>Figura 110: Atividade na ficha (casa)</p>	<p>• FORME 3 FRASES USANDO AS CARACTERÍSTICAS DO PERSONAGEM.</p>  <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p> <p>Figura 111: Atividade na ficha (casa)</p>
14ª Obs. (qui.)	15ª Obs. (sex.)

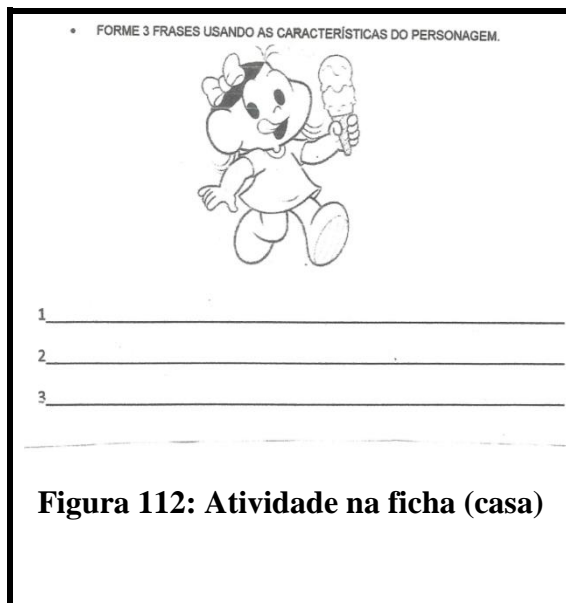


Figura 112: Atividade na ficha (casa)

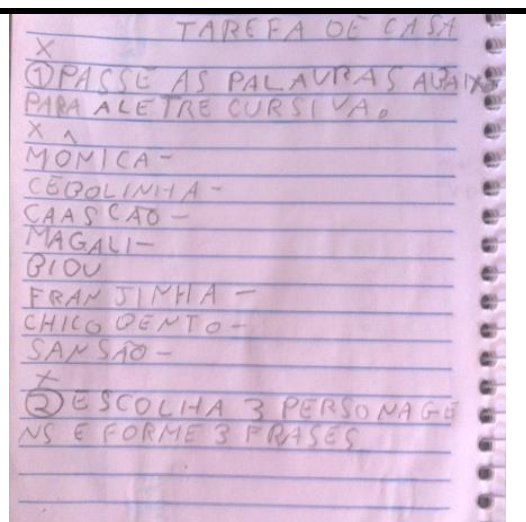


Figura 113: Atividade na ficha (casa)

Na 11ª observação a atividade envolvia a escrita do nome dos personagens da Turma da Mônica que estavam na imagem, já as atividades da 12ª e 14ª observações envolviam a escrita de frases a partir das características do personagem selecionado. As questões propostas no caderno foram: troca de letras (as palavras eram o nome dos personagens da Turma da Mônica) e escrita de frases sobre os personagens da Turma da Mônica.

Nas atividades das fichas, a professora pedia que escrevessem o nome e guardassem na bolsa, em seguida fazia a explicação do que deveriam fazer em casa. Já na atividade do caderno, após a maior parte dos estudantes concluírem a cópia, ela explicava o que deveriam fazer em casa.

Na seção a seguir iremos analisar os perfis, inicial e final, dos alunos da escola da rede pública nas atividades de escrita de palavras, de leitura de palavras e texto; e produção textual.

5.2 Perfil de entrada e de saída das crianças nas atividades diagnósticas – Turma I

Diante dos resultados obtidos pelo perfil de entrada e de saída das crianças agrupamos as diagnoses em três itens: resultados quanto à apropriação da escrita alfabética, produção de texto e leitura. A seguir analisaremos cada item desses.

5.2.1 Atividade de escrita de palavras

Em relação à aprendizagem dos alunos na atividade de escrita de palavras podemos analisar que na atividade inicial mais da metade da turma, 13 alunos, já percebiam que a escrita representa a pauta sonora; como podemos ver na tabela (Tabela 7).

Tabela 7: Atividade diagnóstica – escrita de palavras

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Pré-silábico Inicial (PI)	-	
Pré-silábico Letra (PII)	4 (22)	2 (7)
Pré-silábico com início de fonetização (PIII)	1 (7)	1 (7)
Silábico-quantitativo (SII)	-	
Silábico-qualitativo (SIII)	-	
Silábico-alfabético (SA)	3 (17)	4 (22)
Alfabético - correspondências grafofônicas diretas (AI)	6 (32)	-
Alfabético - regularidades ortográficas (AII)	4 (22)	4 (22)
Alfabético - escrita convencional (AIII)	-	7 (39)
Total	18	18

Na atividade inicial; existiam 4 alunos pré-silábico, 1 no pré-silábico em início de fonetização, 3 silábico-alfabético, 6 alfabéticos AI e 4 alfabético AII. Dos quatro alunos que iniciaram pré-silábico, dois alunos concluíram o ano sem avançar. Já os outros dois, avançaram para o nível silábico-alfabético. A criança que iniciou no pré-silábico com início de fonetização, avançou para o silábico alfabético.

Já as três que começaram silábicas, apenas uma avançou para o nível alfabético (AII); as outras permaneceram nesse nível. Dos seis alunos que iniciaram no alfabético

AI, 3 avançaram para o alfabético AII e 3 para o alfabético AIII. E por fim os que estavam no nível alfabético AII (4), todos foram para o alfabético AIII.

5.2.2 Atividades de leitura

Em relação à progressão da aprendizagem quanto à leitura de palavras e textos das crianças da turma 2 podem ser analisadas de acordo com a tabela (Tabela 8):

Tabela 8: Atividade diagnóstica – leitura

Categorias	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (%)
Leitura de Palavras		
Não leu nenhuma das palavras propostas.	7 (38)	4 (21)
Leu e acertou 1 palavra.	-	-
Leu e acertou 2 palavras.	-	2 (12)
Leu e acertou 3 palavras.	1 (5)	1 (5)
Leu e acertou 4 palavras.	-	-
Leu e acertou 5 palavras.	2 (12)	2 (12)
Leu e acertou 6 palavras.	8 (45)	9 (50)
Total	18	18
Leitura de Texto		
Leu e/ou não acertou nenhuma das alternativas propostas	5 (45)	4 (34)
Leu e compreendeu apenas 1 questão	6 (55)	2 (17)
Leu e compreendeu apenas 2 questões	-	5 (42)
Leu e compreendeu todas as questões	-	1 (7)
Total	11	12

Em relação à **leitura de palavras**, percebemos que houve uma pequena progressão; dos 7 (38%) dos alunos que não conseguiram fazer a leitura na atividade inicial 4 (21%) ainda permaneceram, na atividade final, sem conseguir fazê-la. Dos alunos que conseguiram progredir, dois foram para categoria leu duas palavras e uma foi para leu e acertou 5 palavras. E houve um aluno que migrou de leu e acertou 5 para leu e acertou 6 palavras.

Já na atividade de **leitura de texto**, os alunos melhoraram seu desempenho. Dos 6 (55%) que só conseguiram acertar 1 questão apenas dois continuaram nessa categoria, os demais alunos conseguiram evoluir. Vale destacar que, uma aluna que na diagnose inicial não tinha conseguido ler na diagnose final conseguiu ler e acertar duas questões.

Contudo, dos 5 (45%) alunos que não conseguiram acertar nenhuma questão 4 (34%) permaneceram sem acertar.

5.2.3 Atividade de produção de texto.

Em relação à produção textual, a análise dos relatos de experiência das crianças apontou que havia na turma 2 textos legíveis e ilegíveis. Pudemos observar que a quantidade de textos legíveis permaneceu a mesma (11) conforme é apresentado na tabela 9.

Tabela 9: Textos legíveis e ilegíveis

Categorias	Quantidade Inicial	Quantidade Final
Legíveis	11	11
Ilegíveis	7	7
Total	18	18

Dentre os textos legíveis, os aspectos relacionados à **escrita de texto com segmentação correta** (PT1), **adequação do texto aos propósitos de situação de escrita** (PT2), **conhecimento sobre o gênero** (PT3) e **coerência do texto** (PT4) foram observados quanto ao atendimento ou não a cada um desses aspectos: não atende (NA), atende parcialmente (PA) e atende plenamente (PL).

a) Resultados relacionados à escrita de texto com segmentação correta (PT1)

A tabela 10 apresenta os resultados para cada categorização.

Tabela 10: Texto com segmentação correta.

Categoria	Perfil Inicial (%)	Perfil Final (5)
Escrita de Texto com Segmentação Correta (PT1)		
Escrita de todo texto com hipossegmentação (PT1 - NA)	4 (36)	3 (27)
Escrita parcial do texto apresentando hipossegmentação e hipersegmentações (PT2 – PA)	6 (55)	5 (46)
Escrita de todo texto com separação correta entre as palavras (PT3 – PL)	1 (9)	3 (27)
Total	11	11

Conforme a tabela 10 dentre os textos analisados, a turma 2 possuía quatro alunos que no início ano (diagnose inicial) não tinham apresentado texto com a segmentação correta; e ano final do ano (diagnose final) apenas um aluno conseguiu avançar para escrita parcial. Ainda podemos destacar que, dos estudantes evoluíram da categoria **escrita parcial do texto apresentado** para **escrita de texto com separação correta entre as palavras**, proporcionando o aumento de dois alunos nessa ultima categoria.

b) Resultados em relação à adequação do texto aos propósitos de situação de escrita (PT2)

Os resultados foram organizados na tabela 11.

Tabela 11: Adequação do texto aos propósitos de escrita (PT2)

Adequação do Texto aos Propósitos de Situação de Escrita (PT2)

Não atende à solicitação do comando (PT2 – NA)	2 (18)	2 (18)
Atende parcialmente a solicitação do comando (PT2 – PA)	9 (82)	8 (74)
Atende plenamente ao comando (PT2 – PL)	-	1 (8)
Total	11	11

Partindo da observação da tabela temos dos onze (11) alunos que conseguimos avaliar, no perfil inicial, dois (2) alunos não atenderam à solicitação do comando e nove (9) conseguiram atender a solicitação de forma parcial. Comparando o perfil inicial com o final notamos que, apenas um (1) conseguiu atender plenamente a solicitação; avançando do PT2-PA para o PT2-PL.

c) Resultados relacionados aos conhecimentos quanto ao gênero (PT3)

Na diagnose inicial identificamos que 2 estudantes escreviam outros gêneros diferentes do solicitado (PT – NA) e que 9 escreviam de forma parcial o gênero pedido (PT2 – NA). Já no final do ano, verificamos os alunos que estavam na categoria PT3 – NA, avançaram para o PT3 – PA. E um da categoria PT3 – PA evoluiu para PT3 – PL. Como podemos ver na tabela 12:

Tabela 12: Conhecimento sobre as características do gênero solicitado (PT3)

Conhecimento sobre o Gênero (PT3)		
Escreve outros gêneros diferentes do solicitado (PT3 – NA)	2 (18)	-
Escreve o texto, mas não expressa completamente às características do gênero solicitado (PT3 – PA)	9 (82)	10 (92)
Escreve o relato de experiência		

empregando a primeira pessoa e com aparente expressividade (PT3 – PL).	-	1 (8)
Total	11	11

**6 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DAS
PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA E PRIVADA**

Discutiremos, fazendo um paralelo, entre as práticas das professoras investigadas; de acordo com cada semana de observação; considerando os tópicos elencados a seguir:

- Leitura de textos/leitura deleite.
- Alfabetização (Materiais utilizados e Conteúdos/princípios do SEA trabalhados).

6.1 Leitura de textos/leitura deleite:

- Primeira semana de observação:

1- Professora da rede privada - Durante a primeira semana de visita, notamos que os únicos textos trabalhados e lidos nessa turma foram os que estavam presentes nas atividades, sendo dois na ficha (Poema do “B” e o poema da “A baleia”) e um no livro (Vaca e as vogais). Ainda identificamos nas tarefas enviadas para casa, a leitura de um poema e de adivinhações. Não houve nessa semana a leitura de livros da literatura infantil.

2- Professora da rede pública - Já a professora da rede pública, realizou leitura deleite em quadro dias, os livros lidos foram: *Os sete Camundongos Cegos* de Ed Young (1ª observação), *ABC dos Animais* de Renata Aragão Artiaga (2ª observação), *Pinóquio* (2ª observação), *Frevolina* de Jeane Siqueira (3ª observação), *Sofia a Andorinha* de Almudena Taboada (4ª observação). Algumas das atividades desenvolvidas, nessa semana, partiram dos livros lidos.

- Segunda semana de observação:

1- Professora da rede privada – Na segunda semana, os únicos textos (Hino Nacional do Brasil, cantiga e quadrinha) lidos foram os presentes nas atividades de casa no caderno. Não houve a leitura de livro de literatura infantil nessa semana.

2- Professora da rede pública – Já a professora da rede pública, nessa semana, realizou a leitura deleite em quatro; o livro lido foi *Reinações de Narizinho*

de Monteiro Lobato (6^a, 7^a e 9^a observações) e a leitura de um texto informativo sobre os personagens do Sítio do Picapau Amarelo (8^a observação). Ela ainda fez uso de textos nas atividades em fichas, de classe (3) e de casa (1), o gênero trabalhado nessa semana foi “música”; as músicas eram sobre o Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens (Sítio do Picapau Amarelo de Giberto Gil, Emília: a boneca gente de Baby Brasil e Emília de Pato Fu). Partindo das músicas foram desenvolvidas algumas atividades.

- Terceira semana de observação:

- 1- **Professora da rede privada** – Na terceira semana, identificamos a leitura de um texto cartilhado (11^a observação) que foi realizada em sala de aula. Nas atividades de casa encontramos a leitura de: poema (Desenho de caminhão de Antonieta Dias de Moraes) e tirinhas (Menino Maluquinho de Ziraldo e Gaturro de Nik) no livro didático; e poema (A história de Bebete Alvim) na ficha. Nessa semana foi realizada uma contação de história pela docente o livro lido foi “Simba o Marujo”.
- 2- **Professora da rede pública** – Já a da rede pública, nas atividades em sala de aula, ela realizou a leitura de uma tirinha da Turma da Mônica (11^a observação) na ficha e de poema (A foca de Vinicius de Moraes) no Livro Didático (12^a observação). Na leitura deleite foi feita a leitura de: gibi (11^a observação), textos informativos sobre o conteúdo que seria trabalhado (11^a, 13^a e 14^a observações) e do livro “Sai dessa Mano Pira” (15^a observação). Nessa semana não foi enviada atividade para casa que envolvesse a leitura de textos.

6.2 Alfabetização:

Com relação à alfabetização iremos focar: nos materiais utilizados (livro, caderno, ficha...) e nos conteúdos /princípios do SEA trabalhados (letras do alfabeto, sílabas, escrita e leitura de palavras...); que foram desenvolvidos e trabalhados em cada semana de observação por cada docente.

- **Materiais utilizados**

- Primeira semana de observação:

- 1- **Professora da rede privada** – As atividades foram desenvolvidas em sala de aula: fichas (6), caderno (1) e livro de didático (2). As atividades em ficha apareceram em quase todos os dias dessa semana, exceto na 4ª observação. Já as tarefas no caderno e no livro didático só apareceram em um da semana.

- 2- **Professora da rede pública** – Nessa semana foram desenvolvidas atividades em classe: na ficha (5), no Livro Didático (4) e no caderno (1). As atividades na ficha apareceram em quase todos os dias dessa semana, com exceção da 1ª observação. Já as tarefas enviadas para casa foram no caderno (1) e na ficha (1).

- Segunda semana de observação:

- 1- **Professora da rede privada** – Foram desenvolvidas, nessa semana, atividades: na ficha (2), no caderno de caligrafia (2) e no papel pautado (2); na sala de aula. Já as atividades de casa aconteceram no caderno de casa.

- 2- **Professora da rede pública** – Já na sala de aula da professora 2, nessa semana, identificamos que foram realizadas atividades apenas em fichas; tanto em classe quanto em casa. Foram feitas nove (9) fichas em sala de aula e uma (1) em casa.

- Terceira semana de observação:

- 1- **Professora da rede privada** – Na última semana, em sala de aula, foram realizadas atividades na ficha, no caderno e no papel ofício. Já as de casa foram enviadas no Livro Didático, na ficha e no caderno.

- 2- **Professora da rede pública** – Já na última semana da professora 2 apareceu exercícios na ficha (7) e no Livro de Didático, sendo realizadas em sala de aula. As tarefas de casa foram enviadas na ficha (3) e no caderno (1).

○ **Conteúdos /princípios do SEA trabalhados:**

• Primeira semana de observação:

1- Professora da rede privada - O foco foi no trabalho com a letra B, por meio de atividades de cópia e memorização da família silábica do B, e na leitura e escrita de palavras com B. Houve também uma atividade fonológica (identificação de imagem que começa com a mesma sílaba), porém, não houve nenhum outro trabalho de exploração da consciência fonológica além do que foi sugerido na atividade.

2- Professora da rede pública – Assim como a outra docente, nessa primeira semana de observação, o foco foi no trabalho com as letras, mas no caso dela com o alfabeto, por meio de atividades de: identificação de letras da palavra dada, escrita da letra inicial da figura, leitura do alfabeto, escrita do alfabeto, cópia do alfabeto, contagem de letras das palavras, identificação e escrita de vogais e consoantes, bingo das letras. Ainda foram realizadas tarefas envolvendo a escrita de palavras: escrita de palavras a partir de imagens, escrita de palavras que começa com a mesma letra da palavra escrita, leitura de palavras.

• Segunda semana de observação:

1- Professora da rede privada – Foram realizadas tarefas envolvendo escrita de letras e de palavras, identificação de letras para formação de palavras, contagem de letras (vogais e consoantes), ditado de palavras

2- Professora da rede pública – Nessa semana as atividades envolviam: leitura e interpretação de música, escrita de palavras a partir de imagens, escrita de frases, identificação de palavras, leitura de palavras, identificação de palavras (caça-palavras), leitura de palavras, escrita de palavras (cruzadinha).

• Terceira semana de observação:

- 1- Professora da rede privada** – Na última semana a professora 1 fez tarefas envolvendo: produção de texto (cartilhado), leitura e interpretação de texto (poema e tirinha), leitura e escrita de palavras, singular e plural, escrita de sílabas, escrita de frases, sinônimo e antônimo (semântica).

- 2- Professora da rede pública** – Já a professora 2, nessa semana, realizou tarefas com: escrita de palavras a partir de imagens, escrita de palavras com banco de dados, escrita de frases a partir de imagens, produção textual (carta, a partir de tirinha, imagem, completar poema), leitura e interpretação textual (tirinha, poema), juntar sílabas para formação de palavras, cópia de palavra (letra bastão para cursiva).

Em relação às práticas, percebemos que docente da turma 1, possuía um ensino transmissivo, com pouco uso de textos, com pouca variedades de atividades que levavam apropriação do sistema; desenvolvendo uma prática tradicional. Já a da turma 2 a professora construiu sua prática na perspectiva do alfabetizar – letramento, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desse trabalho nos leva a refletir e discutir sobre algumas questões: Como nossas crianças estão sendo alfabetizadas? Qualquer forma de alfabetizar é válida? As respostas para essas perguntas exigem que investiguemos como têm sido desenvolvidos ou trabalhos nas turmas de Alfabetização, os dados dessa pesquisa podem contribuir para esse debate; portanto, é o que abordaremos nas considerações finais.

Concordamos com os autores que defendem que é importante na alfabetização, em uma perspectiva de letramento, proporcionar às crianças atividades contextualizadas de leitura e escrita promovendo situações de exploração sobre o contexto de produção dos textos trabalhados, refletindo sobre as características dos mesmos e explorando algumas estratégias de leitura; junto a isso é imprescindível fazer uso de atividades diversificadas e sistemáticas de apropriação.

Acreditamos que a Alfabetização é um espaço privilegiado para construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita por meio da implementação de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral das crianças, portanto, centradas na(s) linguagem(ns).

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível perceber que quando a linguagem é colocada como eixo privilegiado no 1º ano do Ensino Fundamental, este espaço pode contribuir para assegurar o desenvolvimento de conhecimentos sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, por meio da realização de atividades que possibilitam à criança momentos de reflexão sobre a escrita alfabética.

Constatamos durante a realização desse estudo que a professora 1 compreendia que aprender a ler e escrever era saber discriminar letras/sílabas de outras decorando sons a que elas se referem, decorando as famílias silábicas. Logo parecia não considerar que a escrita alfabética consistia em um sistema com propriedades que a criança precisa compreender e conseqüentemente se criava poucas situações para o estudante refletir sobre como a escrita alfabética funcionava. As atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas procuravam guiar as crianças para memorização, reconhecimento das letras, sílabas e algumas palavras, privilegiando o treino da coordenação motora e a aprendizagem por meio da repetição. Destacamos ainda o pouco uso dos textos, a maior parte dos textos que surgiram estavam presentes no livro didático e foram enviados para casa. Apesar da troca do livro didático, passou a adotar um livro na perspectiva do alfabetizar-letrando, a docente permaneceu com uma prática tradicional. E identificamos em apenas um dia o momento da contação de histórias.

Já a professora 2, a partir do desenvolvimento de atividades variadas, organizou sua rotina de forma a explorar diferentes estratégias que contribuíssem para que as crianças avançassem em seus conhecimentos acerca do sistema de escrita. Assim, a docente organizou o seu trabalho pedagógico de forma a privilegiar a leitura e exploração de textos que fazem parte do universo infantil (poema, música, história, gibis), a realização de jogos e brincadeiras com palavras variadas, enfim, atividades interessantes e atrativas para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I. Parecia que a docente, ao elaborar seu planejamento, tinha claro o objetivo que pretendia atingir e as atividades propostas possibilitavam desafios e avanços para sua turma.

Em relação, as atividades diagnósticas de escrita de palavras, percebemos que os alunos de ambas as turmas tiveram grandes avanços. Na turma 1 (rede privada) todos os alunos concluíram o ano alfabéticos, já da turma 2 (rede pública), a maior parte da classe terminou o ano no nível alfabético. Nas de leitura, eles também tiveram avanços. Já na de produção, quando analisamos a qualidade das produções notamos que os alunos da turma 2 apresentam um melhor desempenho; isso ocorre devido ao trabalho desenvolvido em sala de aula pela professora.

Apesar de os alunos terem evoluído, em ambas as turmas, em suas hipóteses, nos perguntamos se para tal evolução precisariam vivenciar rotinas desinteressantes e repetitivas, como as da turma 1. Os estudos de Aquino (2007), Lima (2010), e o desenvolvido por (ALBUQUERQUE e PINTO, 2012) mostram que os educandos quando submetidos a uma rotina com ênfase no trabalho com cantigas populares, quadrinhas, brincadeiras que estimulem o trabalho com a consciência fonológica; as crianças aprendem mais e de forma muito mais apropriada e prazerosa.

A alfabetização deve ser um espaço de aprendizagens significativas, com objetivos definidos, capaz de promover o desenvolvimento das habilidades necessárias à construção do conhecimento. Em relação à língua escrita, é importante para o processo de alfabetização que as crianças participem de situações de ensino onde sejam estimuladas a refletirem sobre as palavras, a examinarem a dimensão sonora, a entrarem em contato com diferentes gêneros textuais, onde possam produzir textos...

Defendemos, assim, o desenvolvimento de mais pesquisas que analisem as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental I, a fim de que possamos garantir que as nossas crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento na perspectiva do alfabetizar-letRANDO.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras alfabetizadoras?* 26ª Reunião Anual da ANPED, GT 10, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. do C. S. *Apropriação da escrita alfabética: É possível alfabetizar letrando aos seis anos?* Práxis Educativa, julho-dezembro, ano/vol. 2, número 002, 2007.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. do C. S. *A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.* Anped 2012.

ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* In: 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005, Caxambu, Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED, 2005, P.1 – 19.

ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 47-70.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Conceituando alfabetização e letramento.* In: SANTOS, Cami Ferraz. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade.* Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51 – 64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>. Acesso em abr. 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: ed. 70, 2007.

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

BRADLEY, L.; BRYANT, P. *Categorizing sounds and learning to read – a causal connection.* Nature, 3001: 419-421, 1983.

BRASLAVSKY, B. *O método: Panacéia, negação ou pedagogia?* Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1988.

CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C (org). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, J. *L' invention du quotidien: une lecture, des usages*. Paris: Le debate, 1987.

COUTINHO, Marília. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* Tese de doutorado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2009
COOK-GUMPERZ, J. (Org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. *Fabricando o ensino da escrita no 1º ciclo*. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE. Porto Alegre, CD-ROM, 2008.

_____. *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*. Recife, 2012.

DELZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 16-41.

FERREIRA, E. *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. Cadernos de pesquisa. V. 52, p. 7 – 17, 1983

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (org.) *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989. P. 18 – 70.

_____. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternâncias y desordem com pertinência. *Leytura y Vida*. V. 30, p. 6 – 13, 2009.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

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

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Sobre a Consciência Fonológica*. In: Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Org. Regina Ritter Lamprecht, Artmed, 2004.

GARCIA, R. L. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. IN: ESTEBAN, M. T. GARCIA, R. L.; BARRIGA, A. J. A. GERALDI, M. G. C.; LOCH, J. M. P (Orgs), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7 – 28.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOIGOUX, Roland. *Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie*. *Revue Française de Pédagogie*, nº 138, 2002. (pp. 125-134).

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Editora Pioneira, 2004 (4ª reimpressão).

MINAYIO, C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 9 -29.

MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. *Sistema de escrita alfabética*. Melhoramentos, 2002.

MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 127-142.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. *Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?* In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 71-88.

LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p. 89 – 98. LUKDE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

_____. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Disponível em www.mec.gov.br, maio de 2006.

PINTO, Milena Fernandes Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. *Diferentes práticas de ensino no último ano da educação infantil: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?*. Recife, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença Pedagógica*, v. 9 n.52, 2003.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, pp.53-60.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Editora Artmed, 1998.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. P. 34.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

- **APÊNDICE A** - Roteiro de Entrevista

NOME _____

- Ocorreu alguma mudança no Livro Didático desde que você começou a trabalhar na Instituição? (Se sim, o que você acha do novo livro adotado? / Se não, o que você acha do livro adotado?)
- Você considera que o Livro Didático ajuda no seu trabalho em sala de aula? Por quê?
- Quais atividades de Língua Portuguesa você considera que são essenciais numa turma de Alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental I)?
- Quais atividades envolvem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética você realiza com mais frequência?
- O que você espera que eles aprendam com essas atividades?
- Você promove algum tipo de atividade que leve o aluno a refletir (pensar) sobre as partes da palavra, fazer relações letra/som? Como?
- Você acredita que esse tipo de atividade ajuda o aluno a construir conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética?
- O que a escola tem definido como perfil final para os alunos das turmas de Alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental I)?
- Em Língua Portuguesa, que conhecimentos você espera que seus alunos tenham construído ao final do ano letivo?

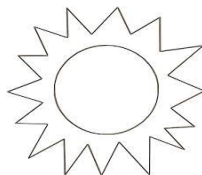
- **APÊNDICE B** – Atividades Diagnósticas (Perfil Inicial)

NOME: _____

IDADE: _____

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:







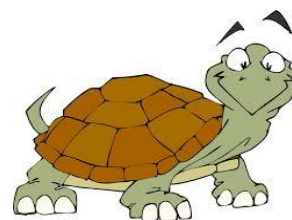


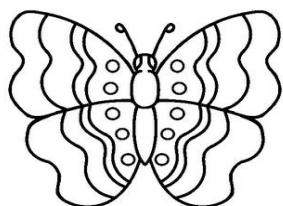


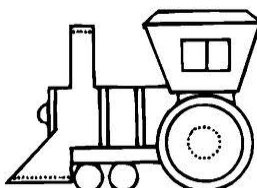












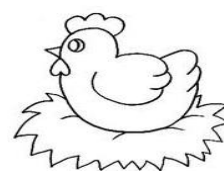
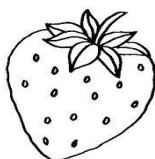


NOME: _____

IDADE: _____

(Continuação – APÊNDICE B)

- Leia o texto e marque um **X** nos quadrinhos que têm a resposta certa para cada pergunta.

 RABO RUA RICO RATO PRETO PENTE PINTO PANO GAVETA GALINHA GARRAFA GATO MORANGO MACACO MORCEGO MACARRÃO VIAGEM VIDRO VITRINE VIOLÃO

NOME: _____

IDADE: _____

(Continuação – **APÊNDICE B**)

- Leia o texto e marque um **X** nos quadrinhos que têm a resposta certa para cada pergunta.

MARCOLINA SABIA MUITAS HISTÓRIAS.

AQUELAS QUE MAMÃE CONTAVA

OUTRAS QUE LERA NOS LIVROS

TAMBÉM AS DA SUA IMAGINAÇÃO.

MAS AGORA TORCE O NARIZ

QUANDO PERCEBE A REPETIÇÃO:

O CAVALO DE ASAS, O PEIXINHO DE ASAS,

O BURRO DE QUATRO ASAS

E ATÉ AS ASAS DE UM HERÓI GREGO

DERRETENDO AO CALOR DO SOL.

“POR QUE TANTAS HISTÓRIAS IGUAIS?”

QUER SABER MARCOLINA

IMAGINANDO A BICHARADA VOAR SEM DIREÇÃO.

“SE TODOS TIVESSEM ASAS, QUE SERIA DO CÉU?”

[...] IA SER UMA GRANDE CONFUSÃO.

E OS PASSARINHOS, COITADOS,

TERIAM QUE ANDAR NO CHÃO.

(Continuação – APÊNDICE B)

a) Quem imaginava a bicharada voando sem direção?

- O CAVALO.
- A MÃE.
- MARCOLINA.
- O HERÓI GREGO.

b) De acordo com o texto...

- MARCOLINA QUER TER ASAS COMO OS PÁSSAROS.
- MARCOLINA SE PREOCUPA COM A REPETIÇÃO DE HISTÓRIAS.
- MARCOLINA QUER QUE VÁRIOS ANIMAIS TENHAM ASAS.
- MARCOLINA TEM RAIVA DO CAVALO, DO PEIXINHO E DO BURRO.

c) Por que os passarinhos teriam que andar no chão se todos os animais tivessem asas?

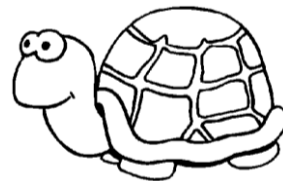
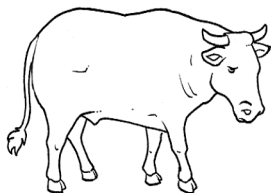
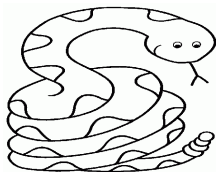
- PORQUE ELES IRIAM PERDER AS SUAS ASAS.
- PORQUE ELES TINHAM INVEJA DOS OUTROS ANIMAIS.
- PORQUE NO CÉU NÃO TERIA ESPAÇO PARA TODOS VOAREM.
- PORQUE OS OUTROS ANIMAIS QUERIAM MATÁ-LOS NO CÉU.

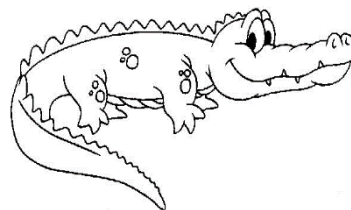
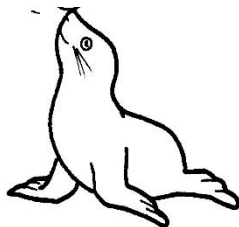
- **APÊNDICE C**– Atividades Diagnósticas (Perfil Final)

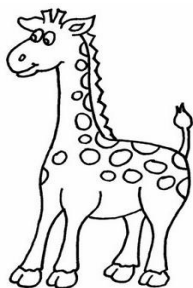
NOME: _____

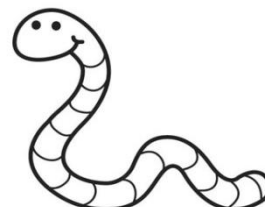
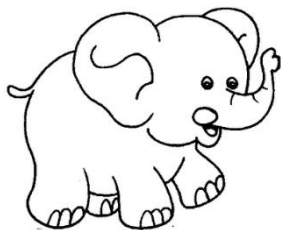
IDADE: _____

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:









NOME: _____

IDADE: _____

(Continuação – APÊNDICE C)

1. MARQUE UM X NO QUADRINHO AO LADO DE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA:

 PERNA PAPAÍ PERA PIÃO BATATA BACIA BATERIA BANANA MELÃO MAMÃO MILHÃO MACARRÃO LANTERNA LIMÃO LARANJA PANO CIRCO CANJA COROA CAJU GRAVIOL A GOIABA GAVETA GOTA

NOME: _____

IDADE: _____

(Continuação – **APÊNDICE C**)

- LEIA O TEXTO E MARQUE UM **X** NOS QUADRINHOS QUE TÊM A RESPOSTA CERTA PARA CADA PERGUNTA.

PAULO TINHA A FAMA DE MENTIROSO. UM DIA CHEGOU EM CASA DIZENDO QUE VIRA NO CAMPO DOIS DRAGÕES-DA-INDEPENDÊNCIA CUSPINDO FOGO E LENDO FOTONOVelas.

A MÃE BOTOU-O DE CASTIGO, MAS NA SEMANA SEGUINTE ELE VEIO CONTANDO QUE CAÍRA NO PÁTIO DA ESCOLA UM PEDAÇO DE LUA, TODO CHEIO DE BURQUINHOS, FEITO QUEIJO, E ELE PROVOU E TINHA GOSTO DE QUEIJO. DESTA VEZ PAULO NÃO SÓ FICOU SEM SOBREMESA COMO FOI PROIBIDO DE JOGAR FUTEBOL DURANTE QUINZE DIAS.

QUANDO O MENINO VOLTOU FALANDO QUE TODAS AS BORBOLETAS DA TERRA PASSARAM PELA CHÁCARA DE DONA ELPÍDIA E QUERIAM FORMAR UM TAPETE VOADOR PARA TRANSPORTÁ-LO AO SÉTIMO CÉU, A MÃE DECIDIU LEVÁ-LO AO MÉDICO. APÓS O EXAME, O DR. EPAMINONDAS ABANOU A CABEÇA:

- NÃO HÁ NADA A FAZER, DONA COLÓ. ESTE MENINO É MESMO UM CASO DE POESIA.

(Continuação – APÊNDICE C)

a) O QUE ESTAVAM FAZENDO OS DRAGÕES-DA-INDEPENDÊNCIA QUE PAULO VIU NO CAMPO?

ELES ESTAVAM CUSPINDO FOGO E LENDO FOTONOVELAS.

ELES ESTAVAM JOGANDO FUTEBOL COM PAULO.

ELES ESTAVAM FAZENDO UM TAPETE VOADOR PARA PAULO.

ELES ESTAVAM INDO AO MÉDICO EPAMINONDAS.

b) O TEXTO CONTA A HISTÓRIA...

DO DRAGÃO-DA-INDEPENDÊNCIA.

DE UM MENINO COM FAMA DE MENTIROSO.

DE UM TAPETE DE BORBOLETAS.

DO MÉDICO POETA.

c) POR QUE O MÉDICO EPAMINONDAS DISSE QUE PAULO ERA UM CASO DE POESIA?

PORQUE O MENINO QUERIA SER UM POETA.

PORQUE O MENINO TINHA MUITOS AMIGOS ESTRANHOS.

PORQUE O MENINO GOSTAVA MUITO DE LER.

PORQUE O MENINO TINHA MUITA IMAGINAÇÃO.

