



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

EDIJANE PEREIRA DE ANDRADE

A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO
E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS:
ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

RECIFE

2017

EDIJANE PEREIRA DE ANDRADE

**A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO
E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS:
ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva Cruz

RECIFE

2017

EDIJANE PEREIRA DE ANDRADE

**A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO
E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS:
ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES**

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

Aprovada em: 31/08/2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Magna do Carmo Silva Cruz
1º examinador/ presidente

Prof^ª. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque
2º examinador/ interno

Prof^ª. Dra. Leila Nascimento da Silva
3º examinador/ externo

Aos meus amados pais, *Dona Lourdes e seu Geraldo*, por me incentivarem em todos os momentos da minha caminhada, reconhecendo a importância que a realização desse sonho tem como conquista pessoal e profissional.

Luana e Vinícius, minha filha e meu filho queridos e amados, minha família, minha vida, que estiveram sempre ao meu lado nesse momento importante e por vezes difícil sabendo compreender e apoiar-me para essa realização.

Elizangela e Everson, irmãos amados e com certeza incentivadores e torcedores da realização dos meus sonhos.

Ao meu amor, *Nelino*, forte e presente em todos os momentos dessa caminhada, me apoiando e segurando na minha mão, me incentivando e compartilhando as alegrias e os desafios enfrentados com paciência e serenidade que muito me ajudaram a acreditar que era possível.

Ao meu grandioso Deus, por estar comigo nos momentos mais difíceis, por ter me dado saúde, força e fé para a conclusão dessa caminhada. Por me fazer acreditar e lutar por meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a *Magna do Carmo da Silva Cruz*, orientadora que me guiou pelos caminhos da pesquisa, com entusiasmo, grande sensibilidade e doses diárias de incentivos e confiança em momentos que nem eu mesma achava que conseguiria. Agradeço enormemente pela confiança e por me ajudar na construção dessa realidade, nossa pesquisa.

Especialmente a minha querida amiga e incentivadora Grace Paes, que em todos os momentos acreditou e esteve comigo, quando essa realização era apenas um sonho.

Os meus sinceros agradecimentos à Prof^a Dr^a *Eliana Borges Correia de Albuquerque* e à Prof^a Dr^a *Leila Nascimento* pelas importantes contribuições desde a qualificação, que possibilitaram um melhor encaminhamento durante a realização da pesquisa.

Ao Prof^o Dr^o *Artur Gomes de Moraes*, pelo apoio desde o início da jornada e pelas valiosas contribuições à minha formação profissional e acadêmica. É sempre uma honra ter sido sua aluna em diversos momentos e poder “beber” na fonte do grande mestre.

À Prof.^a Dr.^a *Andrea Brito Ferreira*, por contar com suas contribuições valiosas, incentivo importante no meu percurso.

Agradeço de forma especial à professora *Ana Cristina*, participante desta pesquisa pela confiança e disponibilidade em abrir sua sala de aula, possibilitando não apenas a realização de nosso estudo, como também o compartilhamento de suas experiências da prática, contribuindo para a reflexão e meu crescimento enquanto pesquisadora e profissional da docência, por mostrar que é possível, apesar das adversidades da nossa profissão, realizar um trabalho de fato comprometido com a alfabetização das crianças.

À minha amiga *Viviane Dourado*, que contribuiu generosamente com a discussão das primeiras ideias do projeto de pesquisa na fase inicial para a seleção do mestrado.

Ao professor e amigo querido, *Mauro Silva*, que foi e é um grande incentivador para que investisse cada vez mais na minha vida acadêmica, por saber do meu compromisso e amor pela educação.

A todos os meus amigos e amigas professoras da Rede Municipal de Recife, colegas de profissão – equipe de orientadores de estudo do PNAIC 2014, coordenadoras pedagógicas e tantos outros –, com os quais compartilhamos as experiências do fazer pedagógico nas escolas por onde passei enquanto professora, gestora, coordenadora pedagógica e formadora, sempre aprendendo e me tornando uma profissional melhor. Estendo os agradecimentos a

toda equipe das escolas Diná de Oliveira, Célia Arraes (*Josenilda, Fernanda Galvão e Fernanda Ayanne*), Engenho do Meio (*Bianca Simonette e Roseane Maurício*), Maurício de Nassau e Sítio do Berardo (*Alda, Micheline e Etienne*).

A todos os colegas da turma 33 do Mestrado em Educação, com os quais compartilhamos momentos de trocas e aprendizagens.

Agradeço à Universidade Federal de Pernambuco, a todas as pessoas que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFPE, pelo acolhimento e pela solicitude.

Das pedras

Ajuntei todas as pedras

que vieram sobre mim.

Levantei uma escada muito alta

e no alto subi.

Teci um tapete floreado

e no sonho me perdi.

Uma estrada,

um leito,

uma casa,

um companheiro.

Tudo de pedra.

Entre pedras

cresceu a minha poesia.

Minha vida...

Quebrando pedras

e plantando flores.

Entre pedras que me esmagavam

levantei a pedra rude

dos meus versos.

Cora Coralina

RESUMO

Esta pesquisa constituiu-se como um estudo e teve o objetivo de investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização pelas professoras da Rede Municipal do Recife. Buscamos identificar as orientações propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização; identificamos o que pensa a professora sobre o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de alfabetização; e analisamos a rotina, o planejamento, as atividades propostas e os princípios norteadores quanto ao uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na alfabetização. Apoiamo-nos, sobretudo, nos estudos sobre os processos de alfabetização e letramento, sem desconsiderar as contribuições dos estudos sobre a consciência fonológica e nos estudos sobre a construção das práticas de alfabetização apoiados na teoria da fabricação do cotidiano e na perspectiva da construção dos Saberes na Ação. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 1º ano de uma escola da RMER, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizamos como procedimentos metodológicos: (1) entrevista com a professora (inicial e final), a gestora da escola e uma gestora da Rede; (2) observações de aulas da professora em dois períodos do ano letivo, um no primeiro semestre e um outro no segundo; (3) minientrevistas realizadas com a professora nos momentos das observações; (4) análise documental do Manual de Orientações Pedagógicas. Os resultados da pesquisa indicaram que a professora tem alguns princípios que são norteadores para a organização de sua prática de alfabetização. Sua prática de alfabetização se insere na perspectiva do alfabetizar letrando, no intuito de que todas as crianças da turma do 1º ano cheguem à hipótese alfabética ao final do ano letivo. Em relação às estratégias propostas pela RMER, a professora considera que os programas, projetos e recursos apresentam uma boa qualidade, porém, são muitos diversificados, o que contribui para a perda de foco na realização do trabalho da alfabetização. Quanto à análise da prática, os dados apontaram que a professora enfatizava o ensino dos eixos do Sistema de Escrita Alfabética e da Leitura por meio dos diversos recursos didáticos. Apesar dessa ênfase, ela não deixou de trabalhar o ensino da Produção Textual e da Oralidade. A professora apresenta clareza quanto à intencionalidade didática e pedagógica no desenvolvimento das atividades e escolha dos recursos didáticos, apoiando-se, para isto, nos saberes construídos nas formações continuadas, nas trocas entre os seus pares e no exercício cotidiano de sua prática docente. Assim, os resultados apontam para a capacidade de a professora construir e reconstruir a sua prática, inserindo novos recursos e percursos metodológicos na busca por alfabetizar letrando. Os nossos resultados sugerem que a fabricação da prática pedagógica dos professores vai se constituindo e reconstruindo cotidianamente a partir dos diversos saberes que compõem seu processo de profissionalização. Desse modo, nas fabricações da sua prática, a professora ressignifica o seu fazer didático e pedagógico, considerando as necessidades e a realidade da sua turma.

Palavras-chave: Alfabetização. Fabricação do cotidiano. Práticas de Ensino. Recursos Didáticos, Rotina e planejamento.

ABSTRACT

This research consisted of a study and had the objective of investigating the use of didactic resources in the teaching of literacy teaching practices by the Recife Municipal Network. We sought to identify the guidelines proposed by the Recife Municipal Network for the use of didactic resources in the organization of literacy practice; we identify what the teacher thinks about the use of didactic resources in the production of literacy practices; and analyzed the routine, planning, proposed activities and guiding principles regarding the use of didactic resources in the production of Portuguese language teaching practices in literacy. We rely mainly on studies on literacy and literacy processes, without disregarding the contributions of studies on phonological awareness and on studies on the construction of literacy practices based on the theory of daily production and the perspective of knowledge construction in Action.

The research was developed in a 1st grade class of a RMER school, with good reading and writing learning rates. We used as methodological procedures: (1) interview with the teacher (initial and final), the school manager and a network manager; (2) observations of teacher's classes in two periods of the school year, one in the first semester and one in the second semester; (3) mini-interviews with the teacher in the moments of the observations; (4) documentary analysis of the Manual of Pedagogical Guidelines. The results of the research indicated that the teacher has some principles that guide the organization of her literacy practice. Its practice of literacy is inserted in the perspective of alphabetizing literacy, in order that all children in the class of the first year reach the alphabetical hypothesis at the end of the school year. In relation to the strategies proposed by the RMER, the teacher considers that the programs, projects and resources are of a good quality, but they are many diversified, which contributes to the loss of focus in carrying out the literacy work. As for the analysis of the practice, the data pointed out that the teacher emphasized the teaching of the axes of the System of Alphabetical Writing and Reading through the various didactic resources. In spite of this emphasis, she did not stop working on the teaching of Textual Production and Orality. The teacher presents clarity regarding didactic and pedagogical intentionality in the development of activities and choice of didactic resources, based on the knowledge built in the continuous formations, in the exchanges between their peers and in the daily practice of their teaching practice. Thus, the results point to the capacity of the teacher to construct and reconstruct her practice, inserting new resources and methodological pathways in the search for alphabetizing literacy. Our results suggest that the fabrication of teachers' pedagogical practice is becoming and reconstructing daily from the different knowledges that make up their professionalization process. Thus, in the fabrications of her practice, the teacher re-signifies her didactic and pedagogical doing, considering the needs and reality of her class.

Keywords: Literacy. Manufacturing of daily life. Teaching Practices. Didactic resources.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
GTERE	Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais
GTES	Grupo de Trabalho em Educação Sexual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOP	Manual de Orientação Pedagógica
NAC	Núcleo de Animação Cultural
NARE	Núcleo de Avaliação do Recife
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PREPARO	Programa de Estágio Paulo Rosas
PROLER	Programa de Letramento do Recife
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife

SAEPE	Sistema de Avaliação de Pernambuco
SAERE	Sistema de Avaliação em Rede do Recife
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das turmas da escola	54
Quadro 2 - Programas, Projetos, Ações e Recursos da Rede do Recife	65
Quadro 3 - Rotina da Professora Tina	92
Quadro 4 - Recursos utilizados para ensinar os eixos da língua	103
Quadro 5 - Atividades e recursos usados para o ensino da leitura	104
Quadro 6 - Atividades e recursos usados para o ensino do SEA.....	120
Quadro 7 - Atividades e recursos usados para o ensino da produção de texto.....	145
Quadro 8 - Atividades e recursos usados para o ensino da oralidade.....	159
Quadro 9 - Planejamento de atividade sequencial da professora Tina.....	164
Quadro 10 - Princípios Norteadores da Prática de Alfabetização da Professora	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto do calendário com os meses do ano.....	86
Figura 2 - Foto da lista com os nomes das crianças da turma.....	86
Figura 3 - Foto do Calendário dos Aniversariantes da Turma	87
Figura 4 - Foto do Quadro de Pregas com as Fichas dos nomes das crianças	88
Figura 5 - Foto da Ficha Modelo do nome de uma criança	88
Figura 6 - Foto do registro do roteiro da aula no quadro.....	95
Figura 7 - Foto do Livro Didático de Português	100
Figura 8 - Foto do Livro Didático de Matemática	100
Figura 9 - Foto da capa do livro “Família Alegria”.....	109
Figura 10 - Foto da capa e contracapa do livro “Quem vai ficar com o pêssego?”	110
Figura 11 - Foto da atividade do LD	112
Figura 12 - Foto do cartaz com o texto “O Relógio”, no quadro.....	117
Figura 13 - Foto da ficha de atividade “O Relógio”, frente e verso	118
Figura 14 - Foto da atividade escrita de lista dos nomes e apelido dos dedos.....	126
Figura 15 - Foto da atividade do LD, p. 87	127
Figura 16 - Foto da atividade do LD, p. 88	127
Figura 17 - Foto da ficha de Atividade Produção de lista	131
Figura 18 - Foto capa e contracapa do livro “Beijo de Bicho”.....	135
Figura 19 - Foto da escrita de Lista de palavras no quadro	138
Figura 20 - Foto da ficha de atividade do bingo de animais.....	138
Figura 21 - Foto da professora chamando o “bingo de animais”.....	139
Figura 22 - Foto da conferência do resultado do bingo	140
Figura 23 - Foto das cartelas de imagens utilizadas no ditado	142
Figura 24 - Foto da Ficha de atividade do “Bingo de Imagem”	142
Figura 25 - Foto da atividade de produção de texto no quadro	152
Figura 26 - Foto da ficha de atividade com o trecho da música “Boneca de Lata”	153
Figura 27 - Foto da ficha de atividade do “Ditado Recortado”.....	153
Figura 28 - Foto da escrita no quadro branco da Atividade do Ditado Recortado	154
Figura 29 - Foto da ficha de atividade concluída.....	155
Figura 30 - Foto da ficha de atividade com o texto parlenda desordenado	156
Figura 31 - Foto do texto no caderno de desenho sobre a rotina de um dia, apresentado para a turma.....	163

Figura 32 - Foto da capa e contracapa do livro “Já sei ver as horas!”	167
Figura 33 - Foto da ficha de atividade convite de aniversário, frente e verso	168
Figura 34 - Foto da ficha de atividade com a música “Boneca de Lata”, frente e verso	169
Figura 35 - Foto do LD Lego	170
Figura 36 - Foto da atividade em grupo Montagem do Relógio	170
Figura 37 - Foto da ficha de atividade caça palavra, frente e verso	176
Figura 38 - Foto do quadro branco com as imagens e as palavras.....	179
Figura 39 - Foto da ficha de atividade lista de palavras com H	179
Figura 40 - Foto da ficha de atividade com relógio analógico e digital, frente e verso ..	181
Figura 41 - Foto do cartaz com texto biográfico de Alfredo Volpi e imagens de obras do pintor	186
Figura 42 - Foto da ficha de atividade da música “Gente tem sobrenome”	190
Figura 43 - Foto do livro “A História da Tartaruga”	192
Figura 44 - Foto da Cartela do Ditado de Imagem	196

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Fundamentos teóricos para o ensino da alfabetização: algumas reflexões	21
2.1.1 Em que consiste o processo de alfabetizar crianças?	21
2.1.2 Alfabetizar com métodos: há relações entre as múltiplas possibilidades?	26
2.2 A construção das práticas de ensino na alfabetização	30
2.2.1 A fabricação das práticas cotidianas de alfabetização: pressupostos teóricos.....	30
2.2.2 Pesquisas sobre práticas de ensino na alfabetização e o uso de recursos didáticos	38
2.3 Organização da prática de ensino da língua portuguesa na alfabetização e o uso de recursos didáticos.....	42
2.3.1 Orientações quanto ao uso de recursos didáticos no contexto do Ciclo de Alfabetização	42
2.3.2 A organização da prática de ensino da língua portuguesa na alfabetização e o uso de recursos didáticos.....	45
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	50
3.1 Opção pela pesquisa qualitativa	50
3.2 Delimitação do campo de pesquisa e sujeitos participantes.....	51
3.2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa.....	53
3.3 Procedimentos de produção de dados da pesquisa	54
3.4 Procedimentos de análise dos dados da pesquisa	58
4 RESULTADOS	61
4.1 Quais são as orientações da RMER para organização do trabalho pedagógico na alfabetização e o uso dos recursos pelas docentes?	62
4.2 Como a professora organiza e planeja o uso de recursos na rotina da sala de aula na alfabetização?	85
4.3 Reflexões sobre a fabricação da prática da professora e o uso dos recursos para a alfabetização das crianças.....	102
4.3.1 Atividades e recursos didáticos usados para o ensino da leitura	103
4.3.2 Atividades e recursos usados para o ensino do SEA.....	120
4.3.3 Atividades e recursos usados para o ensino da Produção de textos e Oralidade	145
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS.....	206

ANEXO	212
APÊNDICES	217
APÊNDICE A	217
APÊNDICE B.....	218
APÊNDICE C	219
APÊNDICE D	220
APÊNDICE E.....	221
APÊNDICE F.....	223
APÊNDICE G	224
APÊNDICE H.....	225

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história educacional brasileira, muitos estudiosos e pesquisadores preocuparam-se com o fracasso das crianças na alfabetização. Atualmente o fracasso escolar é divulgado pelos meios de comunicação através de índices e resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e, mesmo os municípios adotando diferentes estratégias para ensino e acompanhamento das aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, os dados apontam que não conseguimos avançar na alfabetização de todas as crianças de até 8 anos ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Em relação aos resultados da ANA, de 2013 e 2014 (BRASIL. INEP, 2015a, 2015b), os dados apontam que uma em cada cinco crianças só desenvolveu a capacidade de ler palavras isoladas e poucas atingiram os maiores níveis de proficiência na leitura e na escrita ao final do 3º ano do EF. Em relação a este aspecto, Morais aponta que muitas das crianças concluem o 1º ciclo do EF sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), todas oriundas das camadas de baixa renda, conforme trecho a seguir revela:

[...] vivemos, no Brasil, um verdadeiro apartheid educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e o outro, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (2012, p. 23).

Vale ressaltar ainda que, segundo Morais (2012), pesquisas realizadas em turmas dos três primeiros anos do EF (CRUZ, 2012a) revelam um problema de ausência de progressão e continuidade, no que se ensina e se aprende, provocando, conseqüentemente, falta de clareza de metas para cada um dos anos que compõem o primeiro ciclo. Essa falta de clareza atinge também os anos finais da Educação Infantil.

Nesse contexto, programas, projetos e ações estão sendo utilizados por diversas redes de ensino municipal com o objetivo de “resolver” o problema histórico do fracasso da escola em cumprir com seu papel social de garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever. Vinculados a esses, encontram-se diversos recursos didáticos¹ propostos para uso do professor e alunos. Entendemos como recursos didáticos todo e qualquer material que é construído e/ou utilizado na sala de aula com o intuito de ensinar, pois segundo Freitas (2007,

¹ Consideramos neste texto os recursos didáticos enquanto artefatos culturais, baseados em Certeau (1994).

p. 21), “os materiais ou equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e a sua aproximação do conteúdo”.

Destacamos, ainda, que muitos desses projetos, programas e ações que chegam às escolas públicas não passam por uma avaliação criteriosa e vinculam-se, na maioria das vezes, a fatores que se estabelecem entre os setores privados e públicos. Nesse contexto, diversas prefeituras municipais adquirem esses “pacotes educacionais” com diversos recursos didáticos inclusos para serem usados na prática de sala de aula. Segundo Nicoletti (2010), o maior argumento usado pelos que aderem a esses materiais, produzidos pelo setor privado, é que eles elevariam a qualidade de ensino, propiciando às escolas públicas o mesmo “nível de qualidade” que possuem as escolas privadas pelo simples fato de adotarem os mesmos recursos didáticos.

A própria definição, que apresentamos sobre o que seria o recurso didático, indica que ele por si só não é responsável pelos os bons resultados na aprendizagem dos alunos. Além disso, vários pesquisadores têm advertido quanto aos efeitos da adoção desses materiais sobre o trabalho docente, advindos das empresas privadas, conforme apontam Adrião et al.:

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais (2009, p. 801).

Na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER (PE) foram implantados vários projetos institucionais de Linguagem², cada um deles com objetivos diferentes, que têm como finalidade gerar melhores resultados na aprendizagem dos estudantes. Chamamos de Projetos Institucionais de Linguagem os projetos instituídos pela RMER que têm como foco a alfabetização na área de Língua Portuguesa. Para recorte de nossa pesquisa, serão considerados os Projetos Institucionais de Linguagem que foram instituídos pela Secretaria de Educação do Recife – PE, entre 2013 e 2015, por terem sido adotados a partir do Ciclo de Alfabetização até a realização de nossa pesquisa de campo.

Alguns desses programas e/ou projetos foram implantados na RMER em 2013, a exemplo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), em parceria com o MEC, que atua na formação de professores alfabetizadores. Outros foram implantados em 2014 e 2015 em diversas frentes, tais como: Nas ondas da leitura; o Aprende Brasil, da editora

² Nomenclatura criada por nós para diferenciá-lo do projeto político pedagógico e do projeto didático de cada escola.

Positivo; Se liga e Acelera; Palavra cantada; LEGO; Mesas Interativas, entre outros. Alguns desses foram adotados por meio de parceria com o setor privado e outros foram elaborados pela própria RMER. Nesses projetos encontramos orientações, atividades e recursos didáticos propostos para serem apropriados pelos professores no fazer cotidiano.

É importante considerar que os projetos, propostos pela RMER e os que são criados pelas próprias escolas, são diversificados e possuem objetos e objetivos específicos, tendo, cada um deles, recursos didáticos também específicos. Destacamos que isso pode acarretar um aumento significativo da demanda de trabalho para as professoras e gerar dificuldades no processo de reflexão sobre a própria prática. Nesse sentido, supomos que instituir projetos (e seus recursos didáticos) com o objetivo de elevar índices de aprendizagem sem considerar os saberes dos professores, a realidade das escolas e sem oferecer formação continuada, que discuta esses elementos no cotidiano da escola, não colabora para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização.

Tardif (2014) ressalta que, no contexto escolar, encontram-se os professores cujas práticas estão baseadas em diferentes saberes – que se constituíram na sua experiência, na formação e na prática de sala de aula – e que precisam ser considerados mesmo diante de novos projetos, a exemplo dos que foram vivenciados pela RMER no momento da nossa pesquisa. Portanto, faz-se necessário investigar como a diversidade de recursos, oriundos dos citados projetos ou não, se materializam na organização da prática das professoras alfabetizadoras e o que elas pensam desses recursos didáticos. No caso de nossa pesquisa, iremos investigar uma turma de 1º ano do EF, por pressupormos que nesta turma já deveria ocorrer a apropriação do SEA pela criança, ficando os dois outros anos do Ciclo para a consolidação do processo de alfabetização.

Considerando que os professores estão imersos numa diversidade de programas, projetos e ações, tendo cada um deles recursos didáticos específicos para uso pelo professor, justifica-se este estudo que tem como objetivo geral *investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife*. Para tanto, iremos: (1) identificar as orientações propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização; (2) identificar o que pensa a professora sobre o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de alfabetização; e (3) analisar a rotina, o planejamento, as atividades propostas e os princípios norteadores quanto ao uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

O nosso trabalho está organizado em um primeiro capítulo com a introdução e, em seguida, em um bloco de discussões (segundo capítulo) que compõem o referencial teórico. Nele, iremos apontar, inicialmente, como se dá o ensino da alfabetização, dando ênfase a como ocorre o processo; ao mesmo tempo, problematizaremos a questão do uso de métodos na alfabetização bem como refletiremos a proposta de alfabetização com métodos. Em seguida, iremos refletir sobre a fabricação das práticas de alfabetização do ponto de vista teórico e apresentaremos pesquisas que trataram da relação entre essas práticas e o uso do recurso didático. Por fim, iremos problematizar a necessidade de organização pedagógica e o uso de recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia do trabalho e, no quarto capítulo, os resultados obtidos. Os resultados serão organizados em quatro tópicos: (i) apresentaremos as orientações da RMER para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização e o uso dos recursos pelas docentes; (ii) refletiremos sobre como a professora organiza e planeja o uso de recursos na rotina da sala de aula na alfabetização; (iii) analisaremos como se deu a fabricação da prática da professora e o uso dos recursos para a alfabetização das crianças nos eixos da língua portuguesa; e, por fim, (iv) destacaremos o planejamento e os princípios que permeiam a prática de alfabetização da professora bem como os caminhos didáticos e pedagógicos usados para a promoção da aprendizagem de todas as crianças. Na conclusão, último capítulo, apresentaremos as considerações finais e ressaltaremos a importância dos nossos dados em relação ao objetivo geral que nos propomos: *investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar nosso trabalho, desenvolvemos três discussões teóricas. Primeiramente, refletimos sobre o ensino da leitura e da escrita na alfabetização ponderando como podemos alfabetizar as crianças em uma perspectiva de letramento e sem desconsiderar as contribuições dos estudos sobre a consciência fonológica. Em seguida, discutimos sobre a construção das práticas de ensino da leitura e da escrita pelos professores na Alfabetização apoiados na Teoria da Fabricação do Cotidiano e na Perspectiva da Construção dos Saberes na Ação, finalizando este tópico com reflexões sobre o fazer docente no cotidiano escolar. Por fim, abordamos a organização do trabalho pedagógico na Alfabetização e sua relação com o uso de recursos didáticos oriundos ou não de programas, projeto e ações, que se situam no campo das estratégias e prescrições oficiais, e como a professora constrói e ressignifica sua prática a partir desses elementos.

2.1 Fundamentos teóricos para o ensino da alfabetização: algumas reflexões

Nessa seção, apresentaremos as discussões atuais sobre o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, propondo refletir sobre as mudanças conceituais advindas da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, do Letramento e da Consciência Fonológica e suas contribuições para organização do trabalho docente na Alfabetização.

2.1.1 Em que consiste o processo de alfabetizar crianças?

O processo de alfabetização vem ao longo da história passando por transformações conceituais que produzem avanços e, por vezes, recuos, frutos de crises entre as tendências associacionistas e interacionistas de aprendizagem. A mudança de perspectiva do “olhar” de como se ensina para como as crianças aprendem, no campo da alfabetização, abriu caminho para uma verdadeira revolução conceitual. Tradicionalmente, pensava-se a alfabetização na relação entre o método utilizado (quem ensina) e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança (quem aprende), considerando os dois polos da aprendizagem, sem levar em conta a natureza do objeto de conhecimento envolvido nesta aprendizagem, a linguagem.

As discussões sobre a alfabetização, o fracasso ou o sucesso, ainda hoje, estão atreladas a escolhas de métodos e recursos que poderão “resolver” os desafios enfrentados pelos professores para fazer com que seus alunos aprendam a ler e a escrever (MORTATTI,

2000). Esses métodos se apoiam em concepções – visões de mundo e de sociedade – que tendem a considerar os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização de maneira bem distinta, o que influencia diretamente no trabalho realizado na sala de aula com os educandos, as formas de como se ensina e se aprende a leitura e escrita. Segundo Mortatti,

[...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno (2000, p. 23)

Os métodos tradicionais de alfabetização, como ficaram conhecidos, eram utilizados para se ensinar a leitura e a escrita, sendo de dois tipos basicamente: os sintéticos e os analíticos. Os métodos analíticos tinham como ponto de partida as unidades maiores (palavras, frases e pequenos textos) até chegar à condução da análise das partes menores que formavam as palavras (letras e/ou sílabas), e os sintéticos (alfabético, silábico e fônico) tinham como ponto de partida as estruturas mais simples (letras, fonemas, sílabas) e, por meio de sucessivas ligações, levavam os alunos a ler palavras, frases e textos (GALVÃO; LEAL, 2005).

Os chamados métodos tradicionais estão, na sua maioria, embasados na epistemologia associacionista/empirista que entende a escrita como código, como aquisição de uma técnica, a partir de uma visão adultocêntrica, na qual o “fácil e o difícil” definem e determinam o ensino, controlando quando e o quê deve-se ensinar. Essa visão concebe o aprendiz como mero receptor, passivo e desprovido de conhecimentos, portanto, a ênfase concentra-se nos aspectos gráficos da escrita, na discriminação visual e auditiva, bem como na repetição e memorização das letras e seus sons. Ou seja, todo o trabalho passa a ser a transcrição de unidades sonoras, a codificação do som em letras e a decodificação das letras em som, acreditando que, para que isso ocorra, as propriedades e relações do sistema de escrita já estão disponíveis na mente do aprendiz, sendo necessário, apenas, ser por ele acessado; desse modo, o professor é um mero reproduzidor das etapas a serem seguidas rigidamente pelo método (FERREIRO, 1985).

Segundo Mortatti (2000), foram organizadas várias cartilhas que serviam como recurso didático aos professores da alfabetização, ora baseadas nos métodos analíticos ora baseadas nos métodos sintéticos, que serviam como subsídios e orientação para a prática e

deveriam ser seguidas no processo de ensino. Elas partiam de lições mais simples para as mais complexas e supunham que as crianças aprendiam, ao mesmo tempo, a mesma coisa, da mesma forma no caminho da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASLAVSKY, 1988). Além disso, esses recursos tinham como base epistemológica para o processo de ensino e de aprendizagem que a criança aprendia por associação, devendo memorizar letras, palavras, frases para alfabetizar-se. Contudo, o fracasso da escola na alfabetização das crianças e o novo momento sociopolítico vivenciado no Brasil, a partir da década de 1980, contribuíram significativamente para a introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização.

O construtivismo representa uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, não se tratando, portanto, de mais um método. Desse modo, teorias e práticas tradicionais foram questionadas, ocasionando uma mudança do foco do processo de alfabetização para o processo de aprendizagem da criança que passa a ser visto como sujeito cognoscente e ativo, fundamentado na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A partir das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), entendemos que os aprendizes fazem um percurso evolutivo a caminho da hipótese alfabética, reconstruindo cognitivamente as propriedades e convenções do SEA que se constituem em um complexo emaranhado e que simplesmente não estão disponíveis para as crianças.

Essa teoria tem enfatizado que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas se apropriar de um sistema de representação (FERREIRO, 1985). Para isso, ele tem que compreender duas questões centrais: a primeira é, o que as letras notam/representam? (o que registram no papel tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?); e a outra é, como cada letra cria representações/notações? É necessário compreender que o sistema de escrita alfabética não se apresenta de forma transparente, portanto, é fundamental se apropriar de suas regras e convenções. Segundo Moraes (2012), por este motivo, trata-se de um sistema notacional. Segundo Moraes (2012, p. 51), a compreensão dos princípios do SEA se dá quando a criança entende que

- 1) Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- 2) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, B, b);
- 3) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4) Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- 5) Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;

- 6) As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- 7) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 8) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- 9) Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem;
- 10) As sílabas podem variar quanto as combinações entre consoantes, vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Para a apropriação do SEA, Morais (2012) destaca que as crianças devem ser ajudadas, que não têm que descobrir essas propriedades sozinhas e isso se fará através de um trabalho sistemático de reflexão sobre a língua e não de forma solitária, espontaneísta, entendendo que a língua não se reduz ao conhecimento das letras, sendo concebida como objeto de uso social, de forma que o aprendiz tem papel ativo e não de mero espectador de sua aprendizagem.

Segundo Morais, nas etapas iniciais de compreensão de funcionamento do alfabeto, certas habilidades fonológicas são essenciais para o aprendiz fazer a reconstrução mental das propriedades do alfabeto. O autor ainda enfatiza que existe, atualmente, de certa forma, um consenso de que a consciência fonológica pode ser entendida como “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (2012, p. 84). Desse modo, pode-se trabalhar consciência fonológica utilizando variações entre os diferentes segmentos da palavra (rimas, aliterações, sílabas e fonemas), explorando as diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final) e também diferenciando trabalho cognitivo a ser realizado pelo educando referente às unidades sonoras como isolar, identificar, contar, produzir, adicionar, substituir, comparar, segmentar, subtrair.

Morais (2012) destaca que é importante um trabalho que promova certas habilidades fonológicas o que pode facilitar o aprendizado das crianças. Contudo, ressalta que é fundamental que fique claro que apenas isso não é suficiente para que os alunos se tornem alfabéticos, pois a apropriação do SEA não se restringe apenas à capacidade ou à habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. É necessário trabalhar também outros aspectos conceituais que ajudam na reconstrução das propriedades do SEA. Nesse sentido, de acordo com Ferreiro (1985), se considerarmos o caráter representativo da escrita e seu processo construtivo, estamos concebendo a escrita enquanto *sistema de representação* no

qual a criança, o jovem ou o adulto recriam as regras e propriedades do sistema de notação alfabética a partir de um processo cognitivo complexo e evolutivo; assim entendemos a aprendizagem da escrita como a apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, a ênfase se situa nos aspectos construtivos da escrita, as habilidades como a memória e a destreza motora são subordinadas à compreensão, que dizem respeito ao que se quis representar e aos meios utilizados para criar diferenciações entre as representações em cada etapa do desenvolvimento que podem ser observadas em três momentos de apropriação da escrita.

O primeiro momento se dá pela distinção entre o icônico e não icônico, ou seja, entre o que é desenhar e escrever e tem seu início no nível pré-silábico; no segundo momento, ocorre a diferenciação intra e inter figural que corresponde à hipótese da quantidade mínima de letras necessárias para escrever uma palavra e a variação interna de letras de uma escrita para outra. Ainda nesse momento ocorre a busca de variações entre uma escrita e a seguinte, variando a quantidade, o repertório e a posição de letras nas palavras. Segundo Ferreiro (1985, p. 12), “Nestes dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros. É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução”. Portanto, o terceiro momento tem início com a fonetização da escrita, que compreende as etapas silábica, silábica-alfabética e alfabética. Acontece quando o educando começa a entender que a escrita nota a pauta sonora por meio de letras que representam segmentos sonoros, que são as sílabas, e os segmentos menores do que as sílabas, que são os fonemas.

Ainda de acordo com esta autora (1985), a diferenciação entre as concepções que percebem a escrita como código e como sistema de representação não é apenas de ordem terminológica; as implicações para a prática de alfabetização são explícitas. A mudança de foco na perspectiva de procurar entender com as crianças constroem suas hipóteses sobre a língua e, mais precisamente sobre a escrita, trouxe grandes avanços, embora, ainda não apropriados por todos alfabetizadores.

Para Moraes (2012), a teoria proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) parece ser o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou a origem dos conhecimentos. Trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o sistema de escrita que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. Ou seja, o referido autor aponta que a teoria da psicogênese destaca: (i) que os métodos tradicionais tinham uma visão errônea sobre a atividade do aprendiz; (ii) que não é do dia para a noite, recebendo informações prontas, transmitidas pelos

adultos que as crianças passam a usar as letras para escrever ou ler palavras; (iii) a necessidade da superação da visão adultocêntrica; (iv) que não é preciso controlar o que as crianças devem ou não se defrontar no processo de ensino da leitura e da escrita. Além disso, a partir de então, entendemos que a escrita não é um código e sim um sistema notacional de representação com propriedades e convenções que exigem um trabalho cognitivo complexo.

Apesar do reconhecimento dos avanços na área da alfabetização com as contribuições advindas da psicogênese da escrita, essa teoria não se propunha a resolver os problemas da alfabetização. Em outras palavras, o número de crianças que saem do ciclo de alfabetização sem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética é, ainda, um retrato do fracasso do nosso Sistema Educacional, e consequentemente, da escola. Nesse sentido, muitas redes de ensino – municipais e estaduais – têm lançado mão, por um lado, de programas, projetos e ações e, por outro, de atividades, recursos e propostas didáticas muitas vezes prontas e estruturadas para subsidiar os professores no trabalho em sala de aula e, mais especificamente, no processo de alfabetização das crianças, tentando minimizar os baixos índices de aprendizagem conseguidos nas avaliações de larga escala, sem, contudo, estarem articuladas de forma produtiva para o ensino do SEA. Ou seja, conceber o sistema de escrita como um objeto de conhecimento que tem propriedades complexas sinaliza a necessidade de mudarmos o ensino de alfabetização e os recursos didáticos que iremos usar como subsídios as nossas práticas.

Isso se dá, possivelmente, por equívocos do uso pedagógico da teoria da psicogênese. Moraes (2012) explicita alguns destes equívocos, sendo, aparentemente, um caso que é específico do nosso país, como: (i) confundir uma teoria psicológica com uma metodologia de ensino, além de uma ausência de clara proposta de ensino do sistema de escrita alfabética; (ii) a disseminação do discurso de que as crianças espontaneamente aprenderiam se participassem de situações onde lessem e escrevessem cotidianamente; (iii) o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema; (iv) o descaso com a caligrafia; (v) o não ensino da ortografia. Todos esses elementos apontados se materializam na escolha do recurso didático usado pelo professor para alfabetizar que, provavelmente, está vinculado a métodos de alfabetização que perpassam as escolhas docentes. Iremos aprofundar a reflexão sobre os métodos de alfabetização no próximo tópico.

2.1.2 Alfabetizar com métodos: há relações entre as múltiplas possibilidades?

A partir da década de 1980, passou a ser muito criticado o ensino da leitura e da escrita centrado na codificação e decodificação, presente nos materiais pedagógicos como as cartilhas que enfatizavam a memorização de letras, sílabas, palavras ou frases soltas, sem sentido. Nesse período, no campo da psicologia, a teoria da psicogênese da língua escrita gerou mudanças conceituais importantes para o processo de alfabetização, principalmente o rompimento da ideia da língua escrita como código para uma concepção da língua como sistema de notação alfabética. Ao mesmo tempo, diversos estudos na perspectiva do letramento orientam sobre a importância da interação com os usos e as funções da língua escrita em situações das práticas sociais onde se dá aprendizagem.

Desse modo, foi dada grande ênfase ao trabalho com textos em sala de aula. Durante anos, a maioria das formações continuada de professores focava o trabalho com tipos e gêneros textuais e na construção de um ambiente alfabetizador para inserir as crianças no mundo letrado, deixando entender que bastava que as crianças fossem expostas aos mais variados gêneros textuais, nos mais diversos suportes, que espontaneamente aprenderiam a ler e escrever. Isso gerou um apagamento, uma despreocupação, uma ausência de um ensino direto, explícito e sistemático de atividades que envolvessem a apropriação do sistema alfabético, com reflexões sobre suas propriedades e convenções; esse processo foi denominado por Soares (2004), como desinvenção da alfabetização. Morais explica esse processo:

[...] entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos (2012, p. 24).

De acordo com Soares (2004), a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização contribuiu para o surgimento do conceito de letramento, fato esse que pode causar equívocos, pois a autora defende que a alfabetização e o letramento são processos distintos. E explica o letramento como “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, enquanto a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita” (2004, p. 97). A autora continua explicando que,

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas,

ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (2004, p. 97).

Assim, para participação efetiva nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sociedade em que vivemos, o domínio da escrita alfabética é fundamental. Isso nos sugere a necessidade de um trabalho efetivo na sala de aula na perspectiva do alfabetizar letrando, que propõe, desde a escolarização inicial, a realização de atividades que enfoquem as duas dimensões, tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a vivência de práticas e dos usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2006).

Muito se tem discutido sobre a melhor forma de fazer com que os alunos aprendam a ler e a escrever, isto é, tornem-se alfabetizados. O conceito de estar alfabetizado vem se transformando com o passar do tempo, pois há algumas décadas para ser considerado alfabetizado era necessário apenas saber assinar o nome, diferente dos dias atuais que para ser considerado alfabetizado é fundamental e necessário participar de práticas letradas que implica saber ler e compreender, bem como ser capaz de produzir textos segundo seu contexto de uso.

Segundo Soares (2016), o construtivismo³³ traz como fundamentos a priorização do processo de aprendizagem em detrimento do ensino, focando na atividade do aprendiz. Neste contexto, ela defende o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança como uma construção complexa e progressiva das propriedades do alfabeto. Logo, o aspecto central dessa concepção de alfabetização é deslocado da ação docente, que segue um método com etapas rígidas e determinadas, para uma prática pedagógica de acompanhamento, orientação e estímulo para construção do processo de aprendizagem pela criança, respeitando as especificidades e necessidades de cada aprendiz por meio de recursos didáticos diversificados.

Essa nova perspectiva conceitual trouxe mudanças significativas e profundas nos processos de ensino e aprendizagem principalmente na área de alfabetização. Segundo Soares (2004), ocorreu uma rejeição aos métodos sintéticos e analíticos, considerados “tradicionais”, e surge a “desmetodização”, desvalorizando o método como indispensável e determinante no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Nesse contexto, como vem acontecendo ao longo da história da alfabetização, reaparece mais uma vez o método como uma questão tanto no sentido de problema a resolver como de controvérsia e polêmica.

³³ É fundamental esclarecer que o construtivismo é uma referencia explicativa que integra diversas contribuições teóricas no que diz respeito ao processo de aprendizagem; portanto, não se propõe a apresentar metodologias. (COOL et al, 2006).

Segundo Soares (2016), os métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita. Uma primeira divergência relativa ao objeto da alfabetização é *o que se prioriza em diferentes métodos*, uma ou outra das duas funções da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever. Conforme já apontamos, até os anos de 1980, a leitura foi objeto privilegiado da alfabetização. Nesse período, predominavam os métodos sintéticos e analíticos que privilegiavam a leitura limitando a escrita à cópia ou ao ditado. Com a mudança de paradigma que o construtivismo representou no Brasil, a escrita espontânea passa a ocupar um lugar de destaque na aprendizagem inicial da língua escrita. Uma segunda divergência quanto ao objeto da alfabetização é o *surgimento do conceito de letramento que amplia as demandas de leitura e escrita nas práticas sociais*. Desse modo, o termo letramento se associa ao termo alfabetização que compreende a aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções, bem como os usos sociais da leitura e da escrita.

Portanto, para Soares (2016), a alfabetização é um processo complexo que envolve várias facetas, demandando diferentes competências. A referida autora destaca três principais facetas para aprendizagem inicial da língua escrita: a *faceta linguística* da língua escrita que se preocupa com apropriação do sistema alfabético e suas convenções, denominada de alfabetização; a *faceta interativa* da língua que tem como objeto de conhecimento a compreensão e produção de textos; a *faceta sociocultural* da língua escrita que representa os usos, as funções e os valores em diferentes contextos socioculturais. Essas duas últimas facetas são habilidades que constituem o letramento.

A faceta linguística é alicerce das duas outras facetas. A dimensão do linguístico não é a mesma em todas as facetas, bem como o objeto de conhecimento. Na faceta linguística o objeto é o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As outras duas facetas sugerem outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos, que envolve, além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, ou seja, para a referida autora,

Como em qualquer tema multifacetado, também na aprendizagem inicial da língua escrita o todo só pode ser compreendido se cada uma de suas partes é compreendida; por isso, para a ciência, para a pesquisa, é necessário fragmentar essa aprendizagem, tomar cada uma de suas facetas separadamente, a fim de aprender as características específicas a cada uma,

construir princípios e teorias que elucidem cada uma. [...] – aos que ensinam – cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas a cada uma, fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam; cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como estratégia de ensino, mas, sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (SOARES, 2016, p. 34).

Soares (2016), portanto, destaca que as controvérsias entre os métodos se referem aos objetos que serão focalizados no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de alfabetização têm sido sempre “uma questão” porque derivam de concepções diferentes *sobre o objeto da alfabetização, sobre o que se ensina, quando se ensina a língua escrita*. Nesse sentido, no desenvolvimento do método de alfabetização, o professor faz uso de diversos recursos didáticos que podem subsidiar variadas práticas de ensino da língua portuguesa, podendo, inclusive, usar o mesmo recurso para objetos diferentes, com focos diferentes e em momentos diferentes de acordo com a sua intencionalidade no processo de ensino da alfabetização para determinado grupo de alunos ou indivíduo. Iremos, no próximo tópico, aprofundar como essas discussões atuais estão sendo fabricadas na construção da prática docente.

2.2 A construção das práticas de ensino na alfabetização

Inicialmente iremos discutir os pressupostos teóricos que adotamos na análise da fabricação das práticas cotidianas de alfabetização, tendo como norte os conceitos de *táticas, estratégias* e *saberes docentes* por entendermos que os professores são autores de suas práticas, ou seja, seu modo de agir e fazer se relaciona com sua experiência profissional. No segundo momento, vamos levantar questões sobre a organização do trabalho docente no contexto do Ciclo de Alfabetização a partir de algumas possibilidades em meio ao contexto da diversidade de projetos institucionais e suas orientações, atividades e recursos didáticos propostos ao professor. Por fim, refletiremos possíveis encaminhamentos docentes ante as prescrições.

2.2.1 A fabricação das práticas cotidianas de alfabetização: pressupostos teóricos

Os professores atuam nas escolas em um contexto diverso e com vários projetos que são implantados pela rede de ensino e, nesse ambiente, eles desenvolvem sua autoria, construindo sua prática docente.

Ao discutirmos a construção das práticas cotidianas de alfabetização, baseamo-nos na Teoria da Fabricação do Cotidiano de Certeau (1994). Nessa teoria, a maneira pela qual os atores intervêm no espaço que ocupam no cotidiano é inventiva e produtiva, sendo essa fabricação resultado das interações sociais e envolvem as atividades diárias dos indivíduos, que constantemente inventam e modificam sua prática. Por essa razão é que o instituído oficialmente atua no campo da estratégia. Desse modo, a estratégia é o lugar do poder e a tática é a arte do fraco. Certeau afirma que a tática

[...] não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar um adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (1994, p. 100 - 101).

Ou seja, a estratégia é “o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (...) pode ser isolado” (CERTEAU, 1994, p. 99). Ainda segundo o autor, tática é “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, pois a “[...] A tática não tem um lugar senão o do outro” (1994, p. 100). Iremos utilizar os conceitos de Estratégia e Tática, forjados pelo referido autor, por entendermos que a adoção de projetos, programas e ações, disponibilizados pelas Secretarias de Educação, está no campo da estratégia. Esses demandam orientações, atividades e uso de recursos didáticos que devem ser observados e usados pelos professores. E, cabe a cada docente, por meio de táticas, fabricar o seu cotidiano em meio ao contexto escolar.

Com base no conceito de artefato cultural⁴ de Certeau (1994), destacamos que os recursos didáticos, como os artefatos culturais disponibilizados à sociedade, podem possibilitar, no ambiente escolar, uma integração e interação entre professores e alunos. Nesse sentido, Kretli (2007) denomina que há inúmeras redes de relações tecidas com saberes,

⁴ As discussões relacionadas aos artefatos culturais estão ligadas ao campo dos estudos culturais em educação, vinculadas às pedagogias culturais.

valores, poderes e culturas mediante os artefatos culturais que podem ressignificar as propostas curriculares e potencializar as fabricações da prática de ensino; isto porque os artefatos culturais são produtos diversificados que estão acessíveis, tanto no meio escolar como fora dele, e auxiliam na construção de diferentes conhecimentos.

Porém, ressaltamos que o fazer pedagógico docente engendra peculiaridades de saberes construídos no cotidiano da escola, a maneira de pensar, agir e interpretar a realidade, logo a prática que se realiza no cotidiano escolar subverte o que está instituído oficialmente. Nesse sentido, concordamos com Tardif (2014, p. 36) quando afirma que se pode definir “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os saberes da formação profissional, de acordo com Tardif (2014, p. 36), são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Esses saberes são fundamentais nos processos de formações de professores, pois é durante o curso que eles acessam de forma mais intensa os conhecimentos necessários para a sua formação científica e, na medida em que esses conhecimentos se integram à prática docente, diversos saberes pedagógicos são mobilizados. *Os saberes pedagógicos* dizem respeito às concepções que são incorporadas à formação profissional dos professores, constituindo um arcabouço ideológico à profissão e algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes disciplinares surgem a partir da tradição cultural e das organizações sociais produtoras de saberes. Esses saberes compõem as diversas áreas de conhecimento (geografia, matemática, biologia etc.) e se organizam em disciplinas que são oferecidas, de modo geral, nos cursos universitários. Os saberes disciplinares também compõem a prática docente, pois fazem parte da formação inicial e continuada de professores.

Os saberes curriculares se traduzem na organização e estruturação dos programas exigidos pelas instituições escolares, nos quais estão dispostos os “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 para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles produzidos pelos próprios professores no seu fazer cotidiano e no exercício de sua profissão. Esses saberes são específicos, baseados em sua prática educativa e no conhecimento do meio em que está inserido, têm origem na sua experiência e são por ela validados. “Eles incorporam-se à

experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

O fato de os professores não produzirem e nem terem controle sobre a autoria e seleção dos saberes da formação profissional e pedagógica, dos disciplinares e dos saberes curriculares que se estabelecem numa relação de distância e exterioridade com a sua prática docente, faz com que o saber experiencial passe a ter maior ênfase e importância no contexto dos saberes docentes.

Isso ocorre porque os saberes experienciais são produzidos e controlados pelos professores – constituem-se ao longo da sua experiência e da sua prática profissional – que se sentem bem mais à vontade com esses saberes práticos, pois são esses saberes que legitimam sua competência docente. É no exercício cotidiano de ser professor e nas condições da prática profissional que se originam os saberes experienciais. Estes têm um papel relevante no contexto da prática docente, porque compreendem um conjunto de representações que orientam e integram o fazer pedagógico em suas várias dimensões. Tardif afirma que

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra (2014, p. 53).

Em relação aos saberes experienciais, Guimarães (2004), em seu estudo sobre os saberes que são mobilizados pelos professores, aponta que estes saberes da experiência podem ser formados por saberes organizativos, saberes cognitivos e saberes afetivos, considerando o seu uso em face de cada função pedagógica do trabalho docente. Os saberes organizativos são “utilizados pela professora para a organização do trabalho como um todo” e envolvem os aspectos da gestão de classe, da gestão da matéria e a interação professor/a–aprendiz. Os saberes cognitivos são os que se relacionam com o ensino do conhecimento do conteúdo escolar e aparecem fortemente na gestão da matéria, embora estejam presentes também na gestão da classe e na interação. Já os saberes afetivos se entrecruzam a todos os saberes e são mobilizados no dia a dia pelos professores para acolher as crianças, favorecendo a criação de um clima bom em sala de aula que envolve o estímulo e o incentivo.

As relações que os professores estabelecem com seus pares durante os momentos de formação e diariamente na escola, compartilhando informações sobre os alunos, sobre projetos pedagógicos e atividades que deram certo, contribuem para que eles tenham clareza de seus saberes experienciais e possam socializá-los para os colegas, tornando-o também um formador.

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. [...] eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF, 2014, p. 52-53).

Segundo Tardif (2014), para romper com a perspectiva do professor como apenas transmissor de conhecimentos, tornando-o/a também produtor, é necessário tomar a prática docente como objeto de estudo, passível de reflexão e análise, sendo considerada como elemento teórico, que retorna à prática como norteadora de ações docentes. É o pensar sobre a prática que pode possibilitar desvendar as nuances, tanto de aspectos de dificuldades como de assertivas. É entendendo que as dificuldades são estruturais e históricas, sendo assim, possível de mudança.

Corroborando essa ideia, Chartier (2007) discute também o distanciamento que existe em relação aos saberes que são resultados das pesquisas científicas, pois raramente levam em consideração as aspirações dos professores que atuam na escola. Os professores, por sua vez, buscam informações que possam utilizar diretamente com seus alunos, em sala de aula. Por esse motivo, privilegiam a troca de informações com os seus pares, incorporando em sua prática as experiências de outros, adequando-as à sua realidade e necessidade, por apresentarem um valor de uso.

Ainda, de acordo com essa autora, o professor tem sempre que administrar pressões contraditórias. Tem que satisfazer as orientações oficiais, as demandas da sala de aula, o progredir da turma. É o professor que organiza as atividades e conduz o trabalho pedagógico, ajuda os alunos e julga seus resultados. Ele não pode ser apenas aquele que executa um programa ou projeto, pois o sucesso de seus alunos depende de suas iniciativas e de como cria sua maneira de dar aula. Para Chartier,

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com que podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. Os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos (2007, pp. 185-186).

A autora discute as relações entre teoria e prática na vida profissional dos professores, chamando a atenção para essa oposição tão fortemente defendida por alguns pesquisadores e

sugere um novo modelo, que tem como ponto de partida a prática docente, os “saberes da ação” para a necessidade de um trabalho de verbalização e teorização dessa prática. Com isso, o movimento inverso, de teorizar a prática ao invés de levar a teoria para a sala de aula – que na maioria das vezes não cabe a sua transposição –, poderá diminuir o distanciamento entre os saberes teóricos da formação profissional e os saberes práticos.

Segundo Chartier (2007), os professores valorizam e privilegiam muito mais as informações advindas das trocas validadas por seus pares, do que os saberes produzidos pelos pesquisadores. Desse modo, cria-se um distanciamento entre aquilo que é produzido na academia e o que reconhecido e praticado pelos professores. Por essa razão, “é necessário que se tenha acesso, sob uma forma ou outra, aos dados diretos ou imediatos tirados da observação da ação” (2007, p. 185-187). Assim, é importante e possível fazermos o caminho inverso de estudo da prática e produzir a própria teorização, valorizando esse saber da ação. É nessa perspectiva que se insere nossa pesquisa, que procura investigar como acontecem a fabricação da prática de alfabetização e o uso dos recursos didáticos pelos professores alfabetizadores.

Se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização. Assim, quando pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”, eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo somente implícito. As narrativas de práticas, as análises em situação de pesquisa-ação, o visionamento de gravações seriam então, ao mesmo tempo excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício (CHARTIER, 2007, p. 187-188).

Ainda em relação à prática de ensino, Bautier (2008) apresenta uma pesquisa que teve como foco a análise de práticas de professoras francesas que atuam no ensino maternal, na Educação Infantil. Nela, a referida pesquisadora destaca que as professoras, que conseguem ajudar os seus alunos a avançar na aprendizagem por terem agregado um maior conhecimento sobre o objeto de ensino, geralmente, apresentam as características a seguir: (i) conseguem identificar os saberes que estão envolvidos durante a realização das atividades; (ii) conseguem tornar o ensino adequado aos alunos e identificam os objetos importantes a serem enfocados e que são alvo de questionamentos constantes; (iii) realizam intervenções adequadas durante as atividades para a sua efetivação pelos alunos; (iv) reajustam seu planejamento, suas ações e intervenções para atender a todos os alunos (individual e coletivamente), ao fazer a atividade, visando a aprendizagem; (v) promovem a reflexão sobre o saber do aluno durante os

momentos coletivos de discussão; (vi) insistem que a aprendizagem é um processo e que a promoção de atividades adequadas, ao momento de compreensão do aluno, permite que todos aprendam na escola. Desta forma, entendemos que

[...] a escola é mais um espaço de produção dos saberes, escolhas didáticas e pedagógicas na alfabetização vão permear a escolha dos instrumentos do trabalho pedagógico. Cabe aos professores estabelecerem critérios de seleção, organização e aplicação sobre: a distribuição das atividades na sua rotina diária, como desenvolver um atendimento diferenciado à criança, como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e como avaliar a aprendizagem da criança, considerando os três anos para o processo de alfabetização (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, pp. 20-21).

As escolhas feitas pelos professores podem, à primeira vista, causar estranheza. Porém é fundamental buscar explicações do porquê de suas ações na prática, quais os seus objetivos, como organizam e planejam as diversas etapas da sua ação pedagógica; isso demonstra uma grande coerência pragmática. Mesmo que aconteçam imprevistos e situações inesperadas, os professores sabem exatamente onde querem chegar, por isso, não se desviam do seu caminho. Suas escolhas são feitas a partir das experiências vividas anteriormente, das adequações que já foram realizadas, ficando apenas as situações de aprendizagem testadas e que deram bons resultados, como repertório de saberes legitimados pela prática.

Chartier (2002) para discutir a prática docente apoia-se no conceito de dispositivo, forjado por Michel Foucault⁵. Foucault destaca alguns aspectos que nos ajudam a entender melhor este conceito. Todo dispositivo é dispositivo de controle, ou seja, são relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles. Outro aspecto em relação aos dispositivos é que eles são sem autor; portanto, os dispositivos fazem parte de um quadro das experiências comuns, que ao longo do tempo vão se tornando tão “naturais” que muitas vezes são imperceptíveis para nós, sendo invisíveis aos nossos olhos o quanto de poder está envolvido na orientação de nossos procedimentos e representações.

A referida autora concorda que a definição de dispositivo de Foucault pode perfeitamente apoiar as discussões e categorizar as práticas pedagógicas dos professores e defende a importância de pensar como os dispositivos podem ajudar na análise das práticas docentes. Com base nesse conceito, podemos observar as práticas tanto pelos aspectos que mudam, sobre o fundo de estabilidade, quanto pelos aspectos que se repetem, sem considerar as inovações. Portanto, no campo da pedagogia, de acordo com Chartier, “um dispositivo é

⁵ Para maior esclarecimento sobre as concepções de Foucault, ler o livro: Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Para maiores informações, as referências encontram-se ao final deste trabalho.

utilizado de maneira banal para fazer referência a um conjunto de meios organizados, definidos e estáveis que são o quadro de ações reiteráveis, conduzidas para responder a um problema recorrente” (2002, p. 10). Desse modo, são dispositivos⁶ em pedagogia os ditados, as lições de leitura, os agrupamentos das crianças, os procedimentos de ação, a forma de organizar a sala, os recursos utilizados para a realização das atividades. Assim, para a referida autora, dispositivo pode ser entendido como um quadro organizativo da prática docente, que são estáveis.

No entanto, para que um dispositivo funcione é preciso que ele tenha sido assimilado pela instituição, quer dizer, por indivíduos, e que ele seja permanentemente praticado. Ou seja,

Os dispositivos constituiriam o quadro estável e objetivado dessas disposições e são eles que se descreveriam frequentemente, sem se dar conta disso, sempre que se designasse uma prática em sua generalidade (“a” lição de leitura começa por...), ou seja, quando se fala dessa prática ideal ou simplesmente típica que não é atribuível a ninguém, que não tem autor, mesmo que ela não exista senão por seus atores, os “praticantes”. É bem esse o uso habitual da noção de dispositivo em pedagogia (CHARTIER, 2002, p. 14).

A noção de dispositivo permite, em contrapartida, pôr em evidência as “invenções” praticadas, mas não decretadas explicitamente, instituídas sem que a hierarquia se misture com elas, aquelas de quem se pode dizer que foram produzidas de maneira anônima pelas “práticas”. Desse modo, entendemos que a reflexão do professor sobre sua própria prática é de fundamental importância para consolidar a sua autonomia pedagógica de fazer escolhas a partir das necessidades de aprendizagem de seus alunos e da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, entendemos que as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer de duas formas. A primeira são mudanças didáticas relacionadas aos conteúdos (ao que se quer ensinar) e a segunda forma são mudanças pedagógicas, aquelas referentes à organização do trabalho pedagógico (ao como se quer ensinar). Nessa perspectiva, conforme Chartier (2000, p. 13) enfatiza,

Toda decisão de aceitar ou rejeitar uma inovação “faz falar”. Justamente porque ela é um risco, que, mesmo calculado, produz incerteza, é acompanhada imediatamente de discussões, predições, narrativas,

⁶ Bernard Schneuwly (2009), em seu texto “O trabalho docente”, aprofunda a noção de dispositivo didático, relacionando-o a uma, dentre três formas, de instrumento de trabalho do professor. As três formas de instrumentos estariam fortemente interligadas e se constituiriam como: os dispositivos didáticos, atividade escolar e tarefa. Para maiores informações, as referências encontram-se ao final deste trabalho.

argumentações, mudanças de ponto de vista, conflitos, quer dizer, trocas profissionais.

É nessa perspectiva que se insere este estudo, que busca investigar como os professores fabricam suas práticas pedagógicas no contexto da diversidade dos recursos didáticos, propostos pelos projetos institucionais da RMER, o que os professores pensam sobre eles e como eles os relacionam às suas práticas de alfabetização. Assim, a proposição desta pesquisa foi de entender como se dá o processo de fabricação da prática docente quanto ao uso de recursos didáticos no ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife no cotidiano escolar, considerando que este influencia e, por vezes, determina a produção das táticas que as docentes utilizam em suas atividades na sala de aula ante as prescrições e situações cotidianas do contexto escolar.

2.2.2 Pesquisas sobre práticas de ensino na alfabetização e o uso de recursos didáticos

Com o intuito de esclarecer a importância do nosso estudo e visando contribuir para o entendimento das práticas cotidianas de alfabetização fizemos uma busca por pesquisas, na área de educação e das ciências da linguagem, que versassem sobre a temática “Recursos Didáticos nos Anos Iniciais do EF” no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Para identificarmos as pesquisas que trataram desta temática, realizamos a leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chaves a fim de perceber se a pesquisa encontrada apresentava, efetivamente, elementos relacionados à prática de alfabetização e sua relação com o uso de recursos didáticos pelas professoras nos anos iniciais do EF. O nosso levantamento bibliográfico considerou o período de 2005 a 2017. Apesar de analisarmos um período relativamente extenso, encontramos poucos trabalhos que tratassem da temática. A seguir, apresentamos os objetivos gerais, as metodologias, os principais resultados e/ou contribuições, além das aproximações e/ou limites⁷ das pesquisas encontradas.

Souza (2007) realizou um estudo a fim de investigar, a partir da prática de professores alfabetizadores, que fazeres docentes relacionados ao processo de alfabetização podem propiciar ou obstar a aprendizagem da língua escrita, pelos alunos da escola pública, no início da escolarização. A metodologia escolhida foi um estudo de caso e para coleta dos dados foram utilizados: entrevista semiestruturada; observação participante; encontros de estudos e

⁷ Ao mencionarmos o termo “limites”, não estamos utilizando a palavra como sinônimo de limitação, mas no sentido de delimitar as escolhas metodológicas feitas pelo autor em função do objeto que propôs investigar.

reflexão; registro em diário de campo. Para lócus do estudo foi definido uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização em uma escola da rede pública.

Os dados construídos mediante os procedimentos descritos, bem como sua análise, possibilitaram identificar, entre os muitos aspectos e fazeres que compõem a dinâmica pedagógica no contexto de sala de aula, as seguintes categorias de fazeres articulados com o processo de alfabetização: (i) os fazeres da prática relativos ao planejamento, compreendidos como fazeres relativos a: distribuição do tempo-espço/rotina; às atividades e/ou sequências didáticas e intervenções docentes; (ii) à organização/seleção dos conteúdos; (iii) aos materiais/recursos didáticos e (iv) à avaliação e fazeres relativos à interação professor-aluno, sistematizados em: atenção à diversidade; à afetividade. A autora indica indícios de ressignificação destes materiais, atividades e ações pelos sujeitos da pesquisa no sentido de conduzi-los como propiciadores de aprendizagem de seus alunos.

Almeida (2012) realizou uma investigação sobre usos de livros e materiais didáticos de alfabetização por professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como cenário a rede pública municipal da cidade de Praia Grande, no estado de São Paulo. A referida autora partiu da hipótese de que livros e demais materiais didáticos, geralmente, são concebidos para apoiar e complementar o trabalho do professor em sala de aula. O seu objetivo geral foi de compreender a relação que o professor alfabetizador estabelece com os materiais didáticos (em especial o livro didático) que chegam às escolas, provenientes de órgãos centrais dos sistemas de ensino por meio de uma pesquisa qualitativa. Como procedimento metodológico utilizou: questionários, entrevistas e observação sistemática de práticas de salas de aula. Em linhas gerais, os resultados indicaram que o professor alfabetizador não toma o livro didático como instrumento necessariamente norteador e planejador da sua prática pedagógica. Ou seja, o professor, ao fazer uso do livro e demais materiais didáticos, age com autonomia e criatividade, sobretudo quando evidencia uma formação geral e profissional sólida e consistente.

Silva (2013) teve como objetivo analisar como as professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização organizam seu trabalho pedagógico para o processo de ensino do sistema de escrita alfabética, auxiliando os alunos a se apropriarem desse sistema de escrita. Como metodologia, foram realizadas observações de aulas e entrevistas semiestruturadas de 2 (duas) professoras de turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização, em escolas de municípios diferentes. Foram observadas 30 aulas (15 de cada professora). Os resultados indicaram que a rotina de trabalho das professoras era permeada por atividades comuns e, outras, atividades específicas. Havia forte influência, na prática das professoras, das orientações propostas pelos

municípios em que estavam inseridas; contudo, elas adequavam as atividades, propostas pelos projetos e programas, às necessidades das suas turmas. Os resultados, em relação aos tipos de atividades realizadas pelas professoras, no ensino da Língua Portuguesa, indicaram uma falta de sistematização do trabalho de ambas, faltando nas suas rotinas pedagógicas mais atividades de reflexão sobre o SEA.

Gama (2014) buscou compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras. Foram utilizados os seguintes procedimentos: entrevistas, observação de inspiração etnográfica e entrevistas de autoconfrontação. Como resultado da investigação verificou-se que a forma como as professoras tomavam suas decisões no cotidiano da sala de aula demonstrava seus estilos, formas particulares de jogar com os gêneros profissionais⁸. A autora percebeu, ainda, que as professoras utilizavam de formas diferentes as suas margens de manobra, em função também de um conjunto de saberes e experiências construídos de forma singular, por cada uma delas. Em relação ao estabelecimento da rotina, a referida autora destaca a “adoção de recursos diversificados, a escolha dos recursos fundamentada no que deu certo (em sua prática ou na de colegas), nas trocas que se efetuavam entre as professoras, discussões e orientações das formações continuadas” (p. 256). Os resultados apontados no estudo de Gama (2014) sugerem que as construções das práticas das professoras são frutos de ressignificação no qual utilizam seus saberes plurais da formação e da experiência; nesse sentido existe uma aproximação do nosso estudo que pretende compreender como as professoras fabricam suas práticas de alfabetização.

Mello e Cardoso (2017) analisaram os aspectos conceituais e práticos concernentes às metodologias, aos recursos e às estratégias didáticas, sugeridos nas coletâneas do PNAIC e que foram adotados por professores de Mato Grosso no ano de 2014 na organização da prática docente. A pesquisa teve cunho bibliográfico e analisou excertos de informações referentes ao tema em questão, contidas nos resumos publicados nos anais do Seminário de Encerramento do PNAIC/2014 no referido estado. O trecho a seguir é elucidativo quanto aos resultados encontrados:

Observaram-se indícios de que os professores adotaram novas metodologias para planejar suas aulas, como também, lançaram mão de alguns recursos didáticos, como a literatura infantil e os jogos educativos recomendados para a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, bem como para a alfabetização matemática. (MELLO; CARDOSO, 2017, p. 165).

⁸ A autora apoiou-se, para a análise dos dados, no conceito de *gênero profissional* forjado por Yves Clôt. Para maiores informações, as referências encontram-se ao final deste trabalho.

Mello e Cardoso (2017) apontam que a análise dos relatos indicou que as professoras desenvolveram práticas baseadas nas metodologias, nos recursos e nas estratégias sugeridas pelo PNAIC como uma das possibilidades de inovação pedagógica. No entanto, destacam que as informações contidas nos resumos não foram suficientes para analisar como estes recursos foram utilizados pelas professoras e quais foram os encaminhamentos dados a partir deles. Por fim, as autoras ressaltam que os demais recursos didáticos presentes nas escolas tiveram pouco destaque nos relatos o que indica que os mesmos são pouco utilizados pelos alfabetizadores de Mato Grosso.

A análise das pesquisas nos ajudou a definir nosso objetivo e a organizar a elaboração da metodologia que aplicamos. Cada uma delas teve uma contribuição em específico: Souza (2007) auxiliou-nos a construir a percepção dos fazeres docentes e sua relação com as aprendizagens das crianças; Almeida (2012) e Silva (2013) subsidiaram a discussão das categorias de análise das práticas sobre a organização da prática docente; Gama (2014) contribuiu para com a percepção do papel da formação na fabricação das práticas de alfabetização; Mello e Cardozo (2017) apontaram elementos importantes das orientações do PNAIC que estão no campo das estratégias e como as docentes se apropriam deles.

Assim, o conjunto de pesquisas apresentadas, nesta seção, indica a necessidade de pensarmos sobre a prática de ensino da língua portuguesa da alfabetização, no processo de organização da prática docente e no uso de recursos didáticos de forma articulada, significativa, intencional e contextualizada no ciclo de alfabetização. As discussões apresentadas neste tópico mostram, ainda, uma lacuna de pesquisas que tratem sobre práticas de ensino da língua portuguesa em meio a uma diversidade de projetos e programas institucionais que demandem do professor o uso de variados recursos didáticos tendo como foco a forma como esse docente fabrica seu cotidiano. Nesse sentido, reafirmamos a importância do nosso estudo que tem como foco a investigação da prática docente no ciclo de alfabetização, na intenção de perceber como as professoras atuam como autoras de seu fazer pedagógico em meio ao uso de recursos didáticos. No próximo bloco teórico, iremos aprofundar as discussões sobre o uso de recursos didáticos e sua relação com a organização da prática de ensino em língua portuguesa na alfabetização.

2.3 Organização da prática de ensino da língua portuguesa na alfabetização e o uso de recursos didáticos

Discutiremos nessa seção a organização do ensino na alfabetização (tendo como foco a língua portuguesa) e a utilização dos recursos didáticos pelas professoras alfabetizadoras em uma perspectiva que considera e respeita a diversidade dos alunos numa dimensão inclusiva e democrática. Nesse sentido, apresentaremos as orientações contidas nos documentos oficiais do Ciclo de Alfabetização quanto ao uso de recursos no 1º ano do EF (pelo fato de a professora de nossa pesquisa estar situada nesse contexto e por ser um documento norteador para a alfabetização no nosso país). Em seguida, apresentaremos reflexões sobre o uso de recursos didáticos na organização cotidiana das salas de alfabetização a fim de contribuir na reflexão em como se dá o processo de ensino da Língua Portuguesa, mediado por esses elementos, nessa etapa escolar.

2.3.1 Orientações quanto ao uso de recursos didáticos no contexto do Ciclo de Alfabetização

A Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN sinalizou a ampliação do ensino obrigatório de oito anos para nove anos de duração, indicando a inclusão das crianças de seis anos de idade, que se tornou meta da Educação Nacional pela Lei nº 10.172/2001. Em 2006, a Lei 11.274 muda o texto da LDBEN, e institui o EF de nove anos de duração. Segundo documento do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2006), com a ampliação da obrigatoriedade, muitas crianças de seis anos serão incluídas no sistema educacional, principalmente as crianças oriundas das camadas populares, pois as crianças nessa idade, de classe média e alta já se encontram inseridas nos sistemas de ensinos.

Nessa perspectiva, foi instituído, pela Portaria nº- 867, de 4 de julho de 2012, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2012, que é um acordo formal compartilhado pelo governo federal, estados, municípios e instituições de ensino superior públicas, para assegurar a alfabetização plena de todas as crianças até o final do ciclo, aos 8 anos de idade. Atualmente, a organização do ciclo de alfabetização constitui-se numa proposta de continuidade e progressão dos conhecimentos do processo de ensino da leitura e da escrita e de suas aprendizagens pelas crianças, dos seis aos oito anos, que correspondem aos três primeiros anos do EF. Nossa pesquisa foi realizada em uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização.

O PNAIC tem ações em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e para orientadores de estudo; utilização de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas (Provinha Brasil e ANA) e gestão, controle social e mobilização. Na discussão sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, enfatiza-se a avaliação formativa, voltada para a reflexão e redirecionamento da prática pedagógica considerando as prioridades, apoiada no planejamento dessas ações. Desse modo, a Provinha Brasil, a ANA e as avaliações internas, realizadas pelos docentes nas escolas, também se tornam recursos didáticos importantes para o trabalho docente tendo em vista a consolidação dos direitos de aprendizagem – de cada área de conhecimento e para cada ano do ciclo – como um elemento importante na garantia do direito à educação, mais especificadamente a alfabetização e o letramento.

O processo formativo de professores alfabetizadores se constitui em um curso que alia os estudos teóricos com as práticas vivenciadas pelos professores, tendo o compartilhamento das experiências como um dispositivo de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada tem como objetivo dar subsídio ao professor para que, a partir dos fundamentos teóricos e práticos, construa a sua prática cotidiana. É nesse contexto que se insere a proposta do PNAIC ao indicar, nos cadernos para formação em língua portuguesa, orientações metodológicas quanto ao uso de recursos e estratégias didáticas.

Além disso, os referidos cadernos apontam que essas estratégias didáticas podem permitir que as crianças avancem em seus conhecimentos a fim de que eles “sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos” (CRUZ, 2012b, p. 11). O PNAIC, portanto, se propôs a assegurar às escolas diversificados recursos didáticos e destacou que “tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012, p. 17). Em linhas gerais, os materiais indicados pelo PNAIC têm como objetivo central possibilitar aos professores

- compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;
- analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos;
- conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização;
- planejar atividades com jogos didáticos existentes nas escolas para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças;

- explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e internet (BRASIL, 2015a).

Nesse sentido, nos encontros de formação propostos para os anos de 2013 a 2015, de responsabilidade das universidades federais do país, um dos focos de discussão (BRASIL, MEC, 2014, 2015b) foi a utilização de diversos recursos didáticos⁹ que chegam às escolas através de programas do MEC, tais como o livro didático (PNLD), os livros paradidáticos das Obras Complementares do PNLD, os jogos de alfabetização, os acervos do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca Escolar). Dentre todos esses recursos, o livro didático continua sendo um dos recursos que são muito utilizados pelos professores em sala de aula, pois, conforme Marinho (2002) destaca, ele tem um papel importante pelo fato de que o professor, geralmente, “se ocupa quase que estritamente da tarefa de ministrar aulas, ou seja, não pode planejar as suas aulas, escolher e produzir o seu material” (p. 67).

Assim, em 2010, MEC passou a oferecer, para os dois primeiros anos de escolarização em todo país, conjunto diversificado de recursos didáticos. Todos os materiais enviados às escolas pelo MEC fazem parte de sua intenção de atender às demandas de materiais dos professores, tendo em vista a atual política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e a especificidade do ensino da língua portuguesa, e demais áreas de conhecimento, no ciclo de alfabetização. Ou seja,

Além da coleção de livros didáticos de Alfabetização para uso individual, também passou a ofertar conjuntos de Materiais Complementares, com temas relativos a todas as disciplinas, além de dicionários e jogos específicos para essa faixa etária. As escolas também podem fazer uso dos livros de literatura infantil ofertados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), destinados às salas de leitura e bibliotecas das escolas (SILVA; CAFIEIRO, 2011, p. 13).

O ciclo de alfabetização aponta, portanto, a necessidade de estimular a criação de um ambiente alfabetizador que oportunize às crianças a apropriação do SEA de forma prazerosa na interação com os diversos textos escritos e em atividades de leitura e produção significativas considerando os diversos recursos didáticos e o tempo de aprendizagem do educando. Isso não significa que as crianças aprenderão no seu tempo, sozinhas, sem que haja investimentos no ensino regular do SEA, em um contexto rico e diversificado de leitura e produção de textos. Ao contrário. Há a proposição de que sejam dadas oportunidades diversificadas de aprendizagem com variados tipos de recursos didáticos bem como seja

⁹ No site do MEC estão várias orientações quanto ao uso de recursos didáticos no âmbito do PNAIC. Para maiores informações, acessar: <http://pacto.mec.gov.br/materiais>

garantido o acompanhamento do processo de aprendizagem da criança para que avance e se torne alfabetizada e letrada.

A RMER, segundo a publicação *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos* (RECIFE, 2003), vem ampliando desde 2001 nove anos a duração do EF obrigatório. Dessa forma, foi implementado o EF de nove anos e substituída a organização do ensino em séries por ciclos, no ano mencionado, iniciando a matrícula dos estudantes nesta etapa da educação básica a partir de seis anos. Em 2014, a RMER altera a estrutura de organização escolar e volta a adotar o sistema seriado do 4º ao 9º ano do EF. A estrutura ciclada permanece apenas na Educação Infantil e do 1º ao 3º ano do EF. Constitui-se, portanto, como ciclo de alfabetização, atualmente, na Rede Municipal de Ensino do Recife, as turmas do Grupo V (crianças de cinco anos), último ano da Educação Infantil, e as turmas do 1º, 2º e 3º anos do EF (crianças de 6 a 8 anos), segundo disposto na Instrução Normativa nº 01 de 2014 que trata da avaliação.

Na RMER, além dos materiais didáticos, que integram as ações do PNAIC, que são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação do Recife adotou vários projetos institucionais, já anunciados na introdução deste trabalho, que inserem nas escolas municipais outros materiais/recursos didáticos os quais abrangem todos os níveis de ensino. Nesse estudo, foram investigados apenas os que estão relacionados diretamente ao ciclo de alfabetização. Esses programas com seus recursos didáticos serão descritos e discutidos no primeiro bloco de resultados deste trabalho.

2.3.2 A organização da prática de ensino da língua portuguesa na alfabetização e o uso de recursos didáticos

Temos discutido ao longo do texto as mudanças ocorridas na alfabetização, principalmente com o surgimento de novas teorias que alteraram a perspectiva dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem e que possibilitam mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas na sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário pensar sobre como os professores podem organizar o seu cotidiano na sala de aula, tendo em vista sua realidade concreta e sua capacidade de construção do fazer docente, de modo a garantir uma efetiva aprendizagem de todos os alunos, mesmo diante das diversas teorias, das orientações advindas dos órgãos gestores de educação e das reais necessidades dos alunos.

Se, por um lado, existem ações que são comuns às escolas, que fazem parte de sua rotina, que organizam seu funcionamento diário e, com isso, estabelecem uma cultura que, de

certa forma, torna todas as escolas “semelhantes”, por outro lado, a escola é um espaço de muitas interações entre diferentes sujeitos, com seus modos de ser, pensar e agir; com suas crenças e seus valores, constituindo uma subjetividade no interior da escola, que faz com que cada uma delas construa sua própria identidade, sua maneira “*sui generis*” de ser. Isso é o que diferencia uma escola das outras. São as formas de fazer o que é comum, de um modo particular, diferente, que é próprio e característico de cada escola, que cria uma cultura escolar própria, em função de sua subjetividade. Ou seja,

O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido a partir de dois eixos principais: o primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada; o segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes culturas escolares (CERTEAU, 1985, p. 15).

Para Esteve, além de saber a matéria que leciona, é demandado ao professor que, além de facilitador da aprendizagem, seja um “pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma” (1995, p. 100). Ou seja, conforme aponta Tardif (2014, p. 114), espera-se que os professores “se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Além dos elementos elencados, entendemos que o cotidiano escolar é influenciado constantemente pela sociedade, pelas teorias e concepções que embasam a alfabetização e por diversas questões culturais e sociais que direcionam mudanças e permanências de práticas pedagógicas no interior da escola (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012). Além disso, de acordo com Silva (2016, p. 87), ao tratarmos da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização é importante considerar “o ato ou efeito de pôr em desenvolvimento um conjunto de atividades pedagógicas, com o objetivo de se atingir metas de ensino-aprendizagem, em um determinado período/ciclo em que as ações pedagógicas se sucedem”. Nessa perspectiva, Carvalho e Frade destacam que no contexto de ensino e de aprendizagem da alfabetização, são

[...] reconhecidos vários artefatos que cumprem um papel de mediação no processo de construção de conhecimentos que vão desde o quadro e o giz até os materiais impressos que são fonte de informações ou orientam o

planejamento das aulas. A presença desses artefatos em versões mais contemporâneas instituídas pelo avanço tecnológico pode atualizar a paisagem escolar, mas a sala de aula, nas suas interações mais típicas, ainda está centrada nas relações interpessoais estabelecidas entre professores e os alunos. [...] A idealização dos materiais didáticos como mediadores suficientes para garantir a qualidade das aulas em direção a uma maior sistematização do conhecimento não pode, no entanto, transformar os materiais em fetiches pedagógicos que vão solucionar problemas, definir propostas e impor práticas seguindo um único ritmo e uma inflexível ordenação. Ao contrário, [...], existem inúmeros fatores que indicam uma variedade de opções, principalmente aquelas que instituem adaptações em função da natureza do processo de ensino e aprendizagem e contextos mais locais e específicos. Esse processo de releitura e de usos diferenciados dos materiais didáticos certamente revela uma maior sensibilidade do professor para tomar como parâmetro o aluno e suas condições de aprendizagem, mais do que simplesmente tentar executar um programa de ensino muitas vezes surrealista (2016, p. 1).

Desta forma, entendemos que as transformações históricas que ocorreram no processo de ensino da língua portuguesa, mais especificadamente na alfabetização, refletiram (e refletem) diretamente na organização do trabalho docente na sala de aula. Ou seja, a concepção que o professor tem do processo de alfabetização pode direcionar sua prática educativa bem como os tipos de atividades e recursos didáticos utilizados no cotidiano escolar, também, podem ressignificar e/ou ampliar as perspectivas teóricas destes (CHARTIER, 2007). Assim, para a escolha dos recursos didáticos e das atividades, espera-se que os professores levem em consideração no momento do planejamento a realidade e as potencialidades da turma, de forma a garantir que se alcancem os objetivos almejados – a aprendizagem dos alunos. Portanto, *ter clareza sobre o quê se quer que os alunos aprendam e como se dará essa aprendizagem é fundamental para definir o que ensinar e como fazê-lo.*

Desta forma, para a organização da prática docente, no fazer cotidiano do ciclo de alfabetização, Ferreira e Albuquerque (2012) colocam a rotina como referência para essa estruturação do cotidiano escolar, definindo, assim, a rotina escolar como “o conjunto de atividades que se repetem diariamente, ou com certa frequência, em um determinado estabelecimento de ensino” (p. 15-16). Essas autoras trazem algumas questões que são importantes e que devem ser consideradas no momento de organização da rotina escolar e da sala de aula como: conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, reconhecendo as prioridades e metas nele estabelecidas; conhecer a turma em que vai atuar; saber o que os alunos já conhecem e o que eles precisam saber; organizar o tempo pedagógico para as diferentes áreas de conhecimentos e os diferentes eixos da área de linguagem, tendo atenção com a progressão de cada área de acordo com o ano do ciclo em que atua; trabalhar essas

diferentes áreas fazendo uma distribuição na rotina semanal, quinzenal ou mensal, dentre outras questões.

Portanto, é pensando sobre essas questões que o professor elabora sua rotina e planeja sua ação – com a clareza de qual caminho deve seguir para atingir seus objetivos de ensino – junto aos alunos, considerando suas necessidades e as possibilidades de atividades para que se apropriem do SEA e possam participar ativamente das práticas de leituras e de produção de textos orais e escritos com autonomia progressiva ao longo do ciclo de alfabetização. A rotina estabelece uma série de procedimentos didáticos e pedagógicos que organiza o cotidiano na escola e na sala de aula que contribui para um melhor aproveitamento do tempo pedagógico. Assim, algumas etapas do trabalho docente podem e devem ser compartilhadas e discutidas com os alunos, construindo combinados que servem para as crianças saberem como começa a aula e o que vem depois de determinada atividade. Isso cria um clima de comprometimento e confiança que gera uma crescente autonomia nos alunos, no decorrer do ano letivo. Desse modo, concordamos com Leal quando defende o papel da rotina na organização e no planejamento na escola, pois

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que farão na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (2004, p. 3).

A rotina também pode ser o ponto de partida para os professores refletirem sobre sua prática. Retomar e analisar as atividades que foram realizadas, como elas aconteceram, se atingiram os objetivos esperados, qual a reação dos alunos durante sua realização, que dificuldades apresentaram para realizá-la e as que não conseguiram realizar, o que aconteceu, o que interferiu e atrapalhou sua realização. Então, pensar sobre como pode ajustar a sua rotina e o planejamento das atividades para atender às necessidades dos alunos – respeitando seus ritmos e tempos de aprendizagem na perspectiva de garantir a apropriação da leitura e da escrita num contexto de letramento – pode possibilitar uma maior aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo um processo de formação do professor (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012a).

Nas turmas do ciclo de alfabetização é fundamental que os professores tenham atenção no planejamento das atividades, garantindo que sejam contemplados os eixos da língua portuguesa, considerando os direitos de aprendizagem, em uma perspectiva de alfabetização e letramento. Dessa forma, é responsabilidade dos professores decidirem sobre a rotina e as formas de organização, exercendo sua autonomia pedagógica, diversificando os tipos de atividades com um enfoque interdisciplinar (sequências de atividades, projetos didáticos, atividades permanentes, trabalhos com jogos, utilização de livros didáticos e de literaturas e outros recursos disponíveis na escola). É importante diversificar, também, as formas como acontecem as situações de ensino e aprendizagem – no coletivo da sala de aula, em pequenos grupos, em trios, em duplas e, em alguns momentos, individualmente – considerando os conhecimentos da turma, as hipóteses de escrita em que se encontra cada criança e os objetivos para cada atividade (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012b). Essa organização das situações de aprendizagens e dos agrupamentos, dentre outras variáveis que são observadas pelos professores no dia a dia, deve, também, levar em conta questões como as afinidades, as amizades, as conversas bem como os conflitos que fazem parte da dinâmica da turma, conforme aponta Guimarães (2004).

Portanto, cabe aos professores, ao organizarem suas práticas, decidir que tipo de atividades irão priorizar e como vão fazer uso dos recursos disponíveis nos projetos institucionais implantados nas escolas e quais outros irão elaborar/propor para a organização das suas práticas de ensino em língua portuguesa nas turmas de alfabetização. Nesse sentido, reafirmamos que nossa pesquisa teve como objetivo geral *investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife*. Nos próximos capítulos iremos apresentar qual metodologia adotamos na execução da referida pesquisa e quais os resultados obtidos.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesse capítulo, indicaremos os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa, detalhando os critérios de seleção dos sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados bem como os elementos que delimitaram as análises dos dados.

3.1 Opção pela pesquisa qualitativa

A nossa pesquisa configurou-se como qualitativa, do tipo etnográfica¹⁰, por apresentar um instrumental teórico e metodológico que contribui para a aproximação da realidade social. Entendemos que essa abordagem metodológica deu conta dos objetivos investigados, pois, trabalha com valores, crenças, hábitos, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade dos fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos (MINAYO; SANCHES, 1993). Nesse contexto, a atenção cuidadosa do pesquisador é fundamental para que o maior número de elementos presentes no objeto de estudo seja levado em consideração, pois um aspecto aparentemente trivial pode ser essencial para a compreensão do problema.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta características básicas que envolvem o procedimento de coleta de dados descritivos. Além disso, todos os dados da realidade são considerados importantes, obtidos no ambiente natural e no contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado. Neste tipo de pesquisa enfatiza-se mais o processo do que o produto, verificando como o problema se manifesta nas atividades e interações cotidianas, além de se preocupar em retratar o ponto de vista dos participantes.

Este estudo teve como objetivo geral investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife. Para tanto, buscamos ao longo dessa pesquisa:

- (1) identificar as orientações propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização;
- (2) identificar o que pensa a professora sobre o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de alfabetização;

¹⁰ Nomenclatura inspirada na pesquisa de Ferreira (2004).

(3) analisar a rotina, o planejamento, as atividades propostas e os princípios norteadores quanto ao uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

3.2 Delimitação do campo de pesquisa e sujeitos participantes

Para analisarmos nosso objeto de pesquisa - *o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização* -, o estudo de caso foi nossa opção de pesquisa pelo fato de ser “a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (YIN, 2005, p. 26), pois é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Em nossa pesquisa, consideramos o estudo de UM caso apenas, ou seja, a prática de uma professora.

Para selecionar o sujeito da nossa pesquisa buscamos informações com a RMER, tanto sobre os próprios recursos didáticos, oferecidos pela Rede, quanto para identificar as escolas e as professoras que tiveram uma atuação de destaque no ciclo de alfabetização e que utilizavam, regularmente, vários recursos didáticos de Língua Portuguesa voltados à alfabetização.

Em relação aos recursos didáticos oferecidos pela RMER, destacamos que estes, na sua maioria, estão interligados aos Projetos Institucionais¹¹ que foram implantados nas escolas e desenvolvidos pelas professoras do ciclo de alfabetização, dentre eles: Aprende Brasil, Nas Ondas da Leitura e Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, que são estritamente vinculados à alfabetização inicial. Existem outros projetos implantados nas escolas municipais da RMER, em parceria com outras secretarias municipais, a exemplo da secretaria de meio ambiente e de saúde, e outros programas em parceria com o governo federal como o PNAIC e o Mais Educação. Contudo, constituem-se como nosso objeto de investigação apenas os recursos didáticos dos projetos que estão diretamente ligados ao ciclo de alfabetização e que apareceram na prática da professora sujeito da pesquisa. Estes serão melhor especificados nos resultados.

¹¹ As informações sobre os projetos institucionais foram apresentadas em uma entrevista com equipe da Secretaria de Educação do Recife, na qual foi disponibilizado o material apresentado com a síntese dos projetos.

Em relação à escolha da escola e da professora, nesse contato com a Secretaria de Educação, recebemos duas listagens: uma com nome, endereço e telefone de dezessete escolas consideradas adequadas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa (por terem vários projetos implantados e sendo realizados de forma regular) e outra listagem com dez escolas fornecidas pela divisão de alfabetização e letramento (DAL), contendo o nome das escolas e a indicação de professoras que desenvolviam práticas exitosas (por terem bons resultados ao final do ano com a aprendizagem dos alunos ao final do ciclo de alfabetização). Observamos que as dez primeiras escolas estavam nas duas listas e foram estas as que consideramos como possíveis para a pesquisa. Entramos em contato, inicialmente, com as dez escolas para a aplicação do questionário (APÊNDICE A) e, posteriormente, realizar a entrevista (APÊNDICE B) com as professoras. No entanto, apenas os professores de quatro escolas se colocaram disponíveis para participar.

Desse modo, conseguimos realizar visitas nas escolas e aplicamos um questionário (APÊNDICE A) com cinco professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização (uma das escolas tinha mais de uma professora), no intuito de fazer o contato inicial e um levantamento geral de seu perfil, da formação acadêmica, da experiência profissional, além de ter informações sobre a utilização dos recursos didáticos e da sua possível disponibilidade para participar do nosso estudo. Escolhemos aplicar o questionário a, apenas, professoras que estavam no 1º ano do ciclo de alfabetização, por concebermos que este ano é importante para a apropriação do SEA pela criança, ficando os outros dois anos para a sua consolidação. Portanto, tínhamos como foco investigar a prática da professora neste ano escolar.

Após a realização do questionário e o perfil de cada professora definido, os dados obtidos contribuíram para compreensão de alguns elementos da fabricação das práticas das professoras e sua relação com os recursos didáticos utilizados na RMER bem como auxiliaram na definição do sujeito da pesquisa. De acordo com Duarte,

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (2002, p. 141).

Nesse sentido, foram utilizados como critérios para seleção dos sujeitos para participarem da investigação as professoras que: tinham pelo menos cinco anos de atuação em sala de aula, de preferência na alfabetização; eram consideradas boas alfabetizadoras pela

gestão da escola e pela coordenação pedagógica; declararam trabalhar com os referidos recursos didáticos na língua portuguesa; apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa. Após realizar algumas observações iniciais nas turmas de duas professoras, de escolas diferentes, selecionamos, enquanto sujeito da pesquisa, uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife que se encaixou neste perfil acima mencionado. A seleção da professora definiu a escola do EF que foi escolhida como campo de pesquisa.

3.2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa

O nosso campo de pesquisa foi uma escola da RMER. A escola não tem sede própria e funciona em um prédio pertencente a uma igreja católica que foi alugado à Prefeitura do Recife. As condições físicas do prédio, de forma geral, são boas, porém o espaço físico já não atende às demandas da comunidade escolar, que precisaria de um espaço mais amplo que comporte adequadamente todas as suas dependências e facilite a execução de todas as atividades desenvolvidas pela escola. Referente ao aspecto funcional, a escola tem um quadro docente completo e todos os professores com licenciatura plena, equipe de direção e coordenação pedagógica. Observamos um comprometimento da equipe com o processo de ensino e aprendizagem das crianças durante as nossas observações, entrevistas e conversas informais.

A escola atende a várias comunidades e essas são bem servidas de escolas públicas (precisando de uma maior oferta para a educação infantil), postos de saúde, transporte, sendo quase todas asfaltadas e, parcialmente, saneada. Em relação ao lazer, as crianças utilizam as ruas, pois não existem na comunidade áreas próprias destinadas à prática de atividades culturais, desportivas e de lazer, o que poderia contribuir na diminuição do número de crianças e jovens em situação de risco social.

Na maioria das vezes, as mulheres trabalham como domésticas, comerciárias ou donas de casa. Os homens trabalham como vigilantes, pedreiros e biscateiros, o que garante uma condição mínima de sobrevivência. Segundo a gestora da escola, a escola possui respeito e credibilidade das famílias, dos alunos e da comunidade, que pode ser observado através da participação e disponibilidade dos mesmos em relação às atividades desenvolvidas.

A Escola oferece EF Anos Iniciais do 1º ano ao 5º ano, o que representa dez turmas, divididas em dois turnos, manhã e tarde, atendendo 225 alunos no turno da manhã e da tarde.

Também funciona uma turma de EJA (Educação Básica de Jovens e Adultos) Fase I Modulada, com 36 alunos. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 1 - Distribuição das turmas da escola

TURMAS	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
1º ano	1	1		2
2º ano	1	1		2
3º ano	1	1		2
4º ano	1	1		2
5º ano	1	1		2
Total de Turmas	5	5	1 (EJA – Modulada)	11

A turma investigada foi a do 1º ano do EF, manhã, cuja professora chama-se Tina¹². Ela tem 47 anos e é formada em pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco, desde 1997. Ela fez um curso de pós-graduação em 2010, de Gestão Escolar pela FAFIRE, e tem 23 anos de experiência na docência; na maior parte desse tempo atuou nas turmas de alfabetização. Tina, no turno da manhã, atua como professora alfabetizadora no 1º ano e, também, trabalha nos turnos da tarde e noite como gestora do Centro Educacional Profissional Cristiano Donato, da Prefeitura do Recife, desde 2004. Ela sempre participa das formações oferecidas pela RMER e das formações do PNAIC desde 2014.

3.3 Procedimentos de produção de dados¹³ da pesquisa

Descrevemos, nesta seção, os instrumentos e os procedimentos metodológicos que foram utilizados para investigar a prática da professora no 1º ano do ciclo de alfabetização e como se deu o uso dos recursos didáticos a partir das orientações da RMER.

a. Entrevista

A entrevista é um instrumento de produção de dados bastante utilizado e importante na pesquisa qualitativa em educação; trata-se de um instrumento em que a relação entre entrevistador e entrevistado ocorre em uma situação de interação recíproca, principalmente,

¹² Nome fictício combinado com a professora participante da pesquisa.

¹³ Estamos aqui utilizando o termo produção ao invés de coleta, pois entendemos que os dados não estão prontos para serem “colhidos”. Eles são produzidos no momento da aplicação dos instrumentos e durante, e após, os procedimentos de análises.

quando as questões da entrevista não são estruturadas na perspectiva de gerar uma relação de hierarquia entre esses sujeitos, como é o caso das entrevistas semiestruturadas.

Com isso, pode-se abrir um espaço proveitoso de confiança entre o pesquisador e o pesquisado, ampliando as condições para que os dados produzidos tenham muito mais autenticidade e confiabilidade. Segundo Lüdke e André,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (1986, p. 34).

Realizamos duas entrevistas semiestruturadas com a professora. Uma inicial (APÊNDICE B), em 2015, com o objetivo de estabelecermos aproximação com a professora e conhecer sua prática de alfabetização a partir de sua perspectiva. Esta entrevista nos deu suporte para uma primeira visita à turma e para realizarmos a observação das suas aulas. Realizamos uma entrevista final (APÊNDICE E) em caráter de aprofundamento, após concluídas e analisadas as aulas e entrevistas, para esclarecermos pontos que ficaram obscuros na análise dos dados.

Em alguns momentos, ao longo das observações das aulas, fizemos minientrevistas como instrumentos que nos permitiram identificar como a professora pensava e organizava seu trabalho pedagógico e sobre o uso dos recursos didáticos de linguagem na sua prática de alfabetização. As minientrevistas foram realizadas ao final das aulas ou em momento de intervalo propício a partir de alguma dúvida que tivemos sobre os encaminhamentos dados pela professora. Para realização das minientrevistas, bem como da entrevista final, nos baseamos em alguns estudos que utilizaram esses instrumentos para esclarecer e identificar os porquês das ações desenvolvidas pelas professoras investigadas e os sentidos que as mesmas atribuíam a essas ações (CHARTIER, 2007). O roteiro da entrevista final (APÊNDICE F) foi elaborado ao longo das análises das observações tendo por base a necessidade de esclarecimento de alguns procedimentos da prática pedagógica utilizados pela professora e que precisavam ser melhor compreendidos.

Realizamos, também, o acompanhamento do planejamento de uma sequência de aulas pela professora e realizamos pequenas entrevistas com ela acerca do que estava elaborando, refletindo sobre os objetivos das atividades propostas, os recursos didáticos escolhidos, as intervenções e os agrupamentos propostos e outras questões que surgiram no momento de

elaboração. Para esse momento, não elaboramos roteiro pelo fato de as questões surgirem apenas no momento.

Todas as entrevistas foram áudio gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas tendo por base nosso objetivo geral, objetivos específicos e a discussão teórica. Diante da necessidade de compreendermos melhor sobre as orientações e prescrições fornecidas pela RMER em relação à organização do trabalho a ser desenvolvido nas turmas do ciclo de alfabetização, fizemos contato com gestores da Secretaria de Educação do Recife para realizarmos entrevista (APÊNDICE C) bem como com a diretora da escola participante (APÊNDICE D) com o objetivo de melhor compreender como as orientações da RMER sobre o uso dos recursos didáticos oriundos dos diversos projetos implantados foram recebidos na escola e se a gestão escolar estabelecia relação desses recursos didáticos com o Projeto Político Pedagógico da escola.

b. Observação

A observação, segundo Vianna (2007, p. 12), é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Para o autor, ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Pode-se verificar a importância da observação enquanto método de coleta de dados, na medida em que ela

[...] ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

De acordo com Lüdke e André (1986), a observação direta possibilita que o observador recorra aos conhecimentos e às experiências pessoais, auxiliando no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Permite, também, que o pesquisador confronte as primeiras impressões ou ideias com as que surgirem mais tarde, podendo, ainda, o pesquisador comparar as primeiras anotações com o registro feito ao longo da pesquisa, tendo, assim, um papel importante na construção dos saberes.

Fizemos observações da prática pedagógica da professora em períodos distintos. Uma foi realizada em abril para o piloto da pesquisa e em junho em dias seguidos contemplando os

dias da semana, totalizando 12 (doze) observações no primeiro semestre de 2016. Realizamos observações em quatro ou três dias por semana, pois em um dos dias, era o dia da aula atividade da professora, em que realizava o planejamento e, uma vez por mês, participava da formação da Rede. No segundo semestre, realizamos, em outubro e novembro, 9 (nove) observações de aula, perfazendo um total de 21 (vinte e uma) observações, na turma da professora Tina, a fim de analisar o uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino de alfabetização na turma de 1º ano do EF. Durante as observações foram feitos registros no diário de campo e áudio gravações das aulas, bem como alguns registros fotográficos.

Desse modo, foi fundamental planejar quais aspectos seriam considerados relevantes para registro nas observações em sala de aula, considerando o nosso objeto de investigação. Esse planejamento buscou uma estruturação do trabalho que contribuiu para produzir informações confiáveis e coerentes com a realidade observada, para que as informações coletadas apresentassem o máximo possível de fidedignidade da realidade encontrada em campo. Para isso, organizamos um roteiro com pontos que serviram de orientação durante as observações realizadas (APÊNDICE G).

c. Análise documental

Como nosso objeto de investigação considerou a relação entre as práticas das professoras e o uso de recursos didáticos para o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, realizamos análise documental das orientações postas pela Rede Municipal do Recife presentes no Manual de Orientações Pedagógicas (RECIFE, 2016) para a organização do trabalho nas turmas de alfabetização e para o uso de recursos didáticos, que, muitas vezes, estão vinculados a programas, projetos e ações delineados neste documento. Nesse sentido, caso o recurso utilizado pela professora esteja vinculado a um programa, projeto ou ação, este será foco de nossa análise. Além do documento mencionado, analisamos os recursos que, também, foram utilizados pelas professoras nas aulas e não estavam previstos no referido manual, tais como: planejamentos, rotinas, fichas de atividades, dentre outros.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Com este instrumento, buscamos identificar as estratégias propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática docente bem como analisar o uso

dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da leitura e da escrita pelas professoras.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de fabricação da prática pedagógica no cotidiano escolar tem implicações muito mais complexas do que aquelas que se apresentam, à primeira vista, de forma explícita. Pois, há todo um processo de construção e reconstrução dessas práticas, fruto de interesses, conflitos, diálogos e negociações tácitas que ocorrem a partir daquilo que é instituído oficialmente, enquanto estratégia, para ser executado no ambiente pedagógico pela professora e, de forma mais abrangente, pela escola. Além disso, as peculiaridades do fazer docente que caracterizam a prática pedagógica da professora e, muitas vezes, estabelecem-se enquanto táticas, constituem, efetivamente, o processo de fabricação da prática pedagógica no cotidiano, consequência de suas concepções de mundo, de suas relações sociopolíticas e de suas convivências socioculturais.

3.4 Procedimentos de análise dos dados da pesquisa

Para Lüdke e André (1986, p. 45), realizar a análise dos dados requer “trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Todos os dados produzidos na investigação foram analisados pelas técnicas metodológicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema é, geralmente, utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.

Esta autora descreve três momentos ou etapas para a realização da análise de conteúdo: (1) a pré-análise que corresponde à fase de organização dos dados. É um período de estabelecer um programa, um plano de análise considerando as primeiras impressões; (2) a exploração do material é o momento da aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise; (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação; é nessa fase em que os resultados brutos são tratados e lapidados de forma a tornarem-se significativos e válidos.

Segundo Minayo (1999), através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e, também, podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação, ou seja, as hipóteses iniciais de pesquisa. A

outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, adotamos diversos instrumentos metodológicos e formas de análise, nas várias etapas desse estudo, com o intuito de apreender o que pensava a professora e como fabricava sua prática de alfabetização com o uso de recursos didáticos. Apoiamo-nos, inicialmente, nas pesquisas de Souza (2007), Cruz (2012 a), Almeida (2012) e Silva (2013) para elaborarmos as nossas categorias. Além das categorias presentes nessas pesquisas, apreendemos as categorias que surgiam da análise dos dados. A seguir, descreveremos como se deu a análise dos dados.

Inicialmente, realizamos uma aproximação com as professoras por meio da aplicação de um questionário para construção do perfil, tempo de atuação e formação. Assim, pudemos escolher a professora da pesquisa. Após a realização e transcrição da entrevista semiestruturada, realizamos a sua análise, identificando os elementos que compunham a sua fala, que eram recorrentes em determinados aspectos, que eram elucidativos em relação aos recursos didáticos usados por ela.

Em seguida, realizamos a observação da prática de ensino da professora em dois momentos diferentes do ano letivo de 2016. Durante algumas observações da prática da professora foram realizadas, também, minientrevistas e o acompanhamento do planejamento de uma sequência de três aulas, no momento da sua aula atividade. Por fim, realizamos uma entrevista para aprofundamento em relação à compreensão de sua prática. Nessa etapa, foi realizada a análise de conteúdo dos documentos da RMER com foco em atender ao primeiro objetivo específico.

Logo após o período de observação da prática de alfabetização e das transcrições de todas as aulas observadas, iniciamos o processo de análise da prática da professora. Realizamos a leitura e análise das aulas e começamos a organizar um quadro com as todas as atividades realizadas pela professora nas (21) vinte e uma aulas, com o intuito de compreender a organização da rotina do trabalho pedagógico e o uso dos recursos didáticos utilizados pela professora. Realizamos várias análises, nesse primeiro momento, com todas as atividades desenvolvidas em cada dia. Em seguida, realizamos alguns agrupamentos de categorias e organizamos o quadro 3, da rotina.

Considerando o quadro da rotina, iniciamos a análise das atividades que foram desenvolvidas pela professora durante as observações das aulas. A princípio focalizamos a análise das atividades em dois aspectos: na organização didática (o que ensinar) e na organização pedagógica (como queria ensinar), tendo os recursos didáticos utilizados para a realização das atividades como categoria de análise e de organização das diversas atividades

de linguagem. Em relação à organização didática observamos os eixos da língua portuguesa, a atividade e o seu objetivo. Já em relação à organização pedagógica foram analisados os agrupamentos, as intervenções e o atendimento realizados pela professora e a relação de uso do recurso e montamos um quadro geral com todas essas categorias.

Com base na análise do quadro geral e detalhado das atividades, realizamos uma organização das atividades focalizando os eixos da língua portuguesa: apropriação do SEA, leitura, produção de textos e oralidade, destacando todos os recursos didáticos utilizados pela professora em cada um dos eixos, as atividades e os objetivos das mesmas. Nessa perspectiva, foram organizados três quadros com as atividades de cada eixo. Em cada um deles, observamos: o tipo de recurso didático usado, as atividades propostas através de cada um deles, os objetivos implícitos nas atividades, as formas de intervenção, as formas de agrupamentos, dentre outras categorias.

Por fim, realizamos a análise de todas as entrevistas e minientrevistas realizadas para identificar as categorias e aproximá-las dos dados obtidos na análise documental e nas observações a fim de realizar a triangulação dos dados e, assim, melhor compreender a prática da professora. Realizamos, ainda, uma entrevista de aprofundamento, após análise dos dados, para esclarecermos pontos que, ainda, ficaram obscuros.

Desse modo, a análise dos dados obtidos buscou compreender como a professora constrói as práticas de alfabetização e a relação que estabelece com os recursos didáticos para o ensino na alfabetização, contribuindo, portanto, para fomentar a discussão sobre as possibilidades e os limites da organização do trabalho pedagógico pela professora e sobre as reais necessidades da escola, conseqüentemente, daqueles que atuam diretamente na sala de aula, convivendo com as difíceis condições de trabalho.

4 RESULTADOS

Nesse trabalho, tivemos como objetivo geral investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife. Para isso, inicialmente iremos apresentar e discutir as orientações da RMER para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização e sobre a utilização dos recursos didáticos pelos professores, a partir do Manual de Orientações Pedagógicas (RECIFE, 2016), das entrevistas realizadas com a gestora da Secretaria de Educação, com a Diretora da escola campo de pesquisa e com a professora, tendo como intuito identificar as orientações sugeridas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização.

Em seguida, faremos a contextualização da sala de aula e uma apresentação do perfil geral da turma do 1º ano do EF e introduziremos as primeiras discussões sobre a prática pedagógica da professora Tina. Discutiremos a sua rotina de ensino estabelecida, para compreender como ela desenvolve seu trabalho docente, que recursos didáticos utiliza e como os utiliza, de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem, a fim, também, de identificar o que pensa a professora sobre o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de alfabetização.

Discutiremos, logo depois, como a professora Tina fabrica sua prática de alfabetização e como faz uso dos recursos didáticos e, para isso, destacaremos as atividades desenvolvidas nos eixos da língua portuguesa: leitura; análise linguística (foco no SEA); produção de textos e oralidade. Apresentaremos, também, o planejamento realizado pela professora e os princípios que identificamos que permeiam a sua ação didática e pedagógica. Nosso intuito foi de analisar a rotina, o planejamento, as atividades propostas e os princípios norteadores quanto ao uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da Língua Portuguesa na alfabetização a partir das observações das aulas, das minientrevistas e entrevistas.

4.1 Quais são as orientações da RMER para organização do trabalho pedagógico na alfabetização e o uso dos recursos pelas docentes?

Nessa seção, apresentaremos, de forma geral, o Manual de Orientações Pedagógicas¹⁴ (MOP) da RMER (RECIFE, 2016). Esse documento delimita as orientações da Rede para a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. Nesse sentido, esse manual traz direcionamentos tanto para as questões pedagógicas quanto para as instruções e normas que devem ser observadas por todos que atuam na escola.

O MOP é composto por oito capítulos apresentados a seguir:

I – A organização da educação básica no Recife.

II – As ações e os núcleos pedagógicos que dão suporte aos processos de ensino e aprendizagem.

III – Os programas, os projetos, as ações e os recursos educacionais em alinhamento com a Política de Ensino da Rede.

IV – Aspectos normativos da avaliação da aprendizagem e estratégias de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

V – As ações pedagógicas complementares.

VI – O planejamento de ações pedagógicas.

VII – A política de formação de professores e demais profissionais da educação.

VIII – As perguntas pedagógicas frequentes.

A Organização da Educação Básica no Recife é abordada no primeiro capítulo. Integram a educação básica as etapas da Educação Infantil, o EF e o Ensino Médio. Na RMER são ofertadas as etapas da Educação Infantil e EF e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O EF, foco da nossa pesquisa, ocorre em nove anos, e, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 3/2005, está dividido em duas etapas: anos iniciais e anos finais. Os Anos Iniciais têm duração de 5 (cinco) anos, destinam-se aos estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade. E os Anos Finais têm duração de 4 (quatro) anos e atendem estudantes de 11(onze) a 14 (quatorze) anos. Na RMER, a última etapa da Educação Infantil (crianças de 5 anos) e os três primeiros anos do EF constituem o Ciclo de Alfabetização. Nossa pesquisa se insere no primeiro ano do ciclo de alfabetização.

¹⁴ Documento elaborado pela equipe da Secretaria de Educação do Recife em 2016.

No segundo capítulo do MOP são destacadas as Ações e os Núcleos Pedagógicos que dão Suporte aos Processos de Ensino e Aprendizagem, no qual são apresentadas algumas ações pedagógicas e sugestões de rotinas/padrões de práticas de gestão em sala de aula. Essas ações e núcleos envolvem a Coordenação Pedagógica, o Monitoramento Pedagógico e a Gestão Escolar. No documento são explicitados 17 (dezessete) itens que compõem as responsabilidades e as funções¹⁵ dos coordenadores pedagógicos da RMER elaborados pela equipe da Seduc. De modo geral, cabe à coordenação pedagógica da escola:

O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem nas unidades educacionais do Recife (que) é mediado por profissionais que buscam subsidiar o/a professor /a no desenvolvimento de ações que assegurem a implantação da política de ensino da Rede, dos projetos e programas, com vistas à efetiva construção da aprendizagem dos estudantes, bem como de intervenções qualitativas no trabalho docente e pedagógico (RECIFE, 2016, p. 10).

O Monitoramento Pedagógico é formado por um grupo de professores efetivos da RMER¹⁶. Esse grupo tem diversas atribuições¹⁷ que envolvem sua função de monitoramento, que estão elencadas no MOP. De modo geral, é papel dos professores que realizam o monitoramento pedagógico acompanhar a gestão escolar, a coordenação pedagógica, os professores e o desempenho dos estudantes atendidos pela unidade educacional e informar à Secretaria de Educação sobre a situação de cada escola. Conforme a fala da gestora da Seduc, o monitoramento tem um papel fundamental de apoiar o desenvolvimento dos programas, dos projetos e das ações da RMER, contribuindo para implementação efetiva na escola, sendo o elo de informações e orientações entre a escola e a Seduc. Contudo, em relação ao Monitoramento Pedagógico, a professora informou que, normalmente, os técnicos visitam a escola para solicitar o preenchimento de formulários e tabelas/planilhas com dados sobre a aprendizagem dos alunos, entre outras informações, e que percebe que o monitoramento tem como função apenas a busca de informação; isso acaba gerando mais demanda para o professor, pois, em nenhum momento, foi tratado pelo técnico do Monitoramento outro assunto que fosse relacionado ao fazer pedagógico.

¹⁵ Ver no MOP, páginas 10 e 11.

¹⁶ O Monitoramento Pedagógico, segundo informações da Seduc, não mais está acontecendo nos termos do MOP. No final de 2016, a equipe de Monitoramento Pedagógico da RMER foi reorganizada e redistribuída para outras ações, vindo a ter essa equipe funções diferentes das descritas neste trabalho.

¹⁷ São 30 (trinta) as atribuições/funções dos professores que compõem a equipe do Monitoramento Pedagógico e estão descritas no Manual de Orientações Pedagógicas (2016) da Rede do Recife, nas páginas 11 e 12.

Nesse capítulo, é enfatizado, também, o papel da Gestão Escolar em uma perspectiva pedagógica, muito mais que administrativa e financeira, de forma a contribuir e ter como prioridade o apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. A finalidade dessas ações é de garantir que todas as crianças se apropriem dos conhecimentos e que elas possibilitem a continuidade delas nos estudos. Logo, de acordo com o MOP, a ação gestora em uma perspectiva integradora,

[...] buscará mediar o acompanhamento do planejamento docente (anual, bimestral, quinzenal), colaborando, na medida do possível, na sua execução e, principalmente, na proposição de reelaborações das práticas pedagógicas/educativas que contribuem para que a escola atinja os direitos e objetivos de aprendizagem almejados e definidos em seu projeto político pedagógico. Também é importante que a equipe gestora acompanhe e compreenda os projetos e programas desenvolvidos no ambiente escolar mobilizando professores e incentivando a participação dos estudantes (RECIFE, 2016).

Esse capítulo do MOP apresenta, ainda, orientações para a Gestão Pedagógica no Cotidiano Escolar, na Educação Infantil, com o estabelecimento das rotinas nas creches e na Pré-escola. Já no EF, nos Anos Iniciais, orienta os professores a terem atenção para alguns aspectos de sua atuação profissional, tais como: o relacionamento interpessoal que estabelece com o estudante; as interações entre as crianças e com os outros profissionais da escola; formas em que o trabalho didático e pedagógico é desenvolvido. Considerando esses pontos, enfatizamos que a gestão da sala de aula está intimamente ligada à gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, destacamos que são observados esses e outros aspectos pela professora da nossa pesquisa na organização de sua prática pedagógica.

No capítulo três do Manual, são apresentados os Programas, os Projetos, as Ações e os Recursos Educacionais em alinhamento com a Política de Ensino da Rede. De início, explica que são desenvolvidos dois grandes programas de Rede: o PROLER (Programa de Letramento do Recife) e o Programa de Educação Integral. Além destes programas municipais, o MOP apresenta os programas e os projetos em parceria com o Governo Federal e com outras instituições (privadas) com o intuito de oportunizar a apropriação dos direitos e objetivos de aprendizagem¹⁸ dos estudantes em alinhamento com a Política de Ensino da Rede (RECIFE, 2014). Apresentaremos a seguir, o quadro presente no MOP.

¹⁸ Esses Direitos de Aprendizagem são pautados nos Direitos de Aprendizagens previstos nos documentos do PNAIC.

Quadro 2 - Programas, Projetos, Ações e Recursos da Rede do Recife

Nº	PROGRAMAS, PROJETOS, AÇÕES E RECURSOS EDUCACIONAIS DA REDE DO RECIFE	ABRANGÊNCIA			
		Ed. Infantil	Anos ¹⁹ iniciais	Anos Finais	EJA
1	Programa de Letramento do Recife – PROLER				
2	Programa de Educação Integral				
3	Aprende Brasil				
4	Tecnologia na Educação LEGO/ROBÓTICA				
5	Tecnologia na Educação Humanoide NÃO				
6	Mesas Educacionais				
7	Mente Inovadora				
8	Brincadeiras musicais da Palavra Cantada				
9	Ação Saudável				
10	Ateliês (Salas temáticas)				
11	Sonhar, Planejar e Alcançar: fortalecimento financeiro para as famílias				
12	Nas Ondas da Leitura				
13	Correção de Fluxo SE LIGA e ACELERA				
14	Correção de Fluxo Travessia Recife				
15	SuperAção				
16	Sabiah				
17	INFOEJA				
18	Projeto NEVE – Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar				
19	Programa Ciência e Tecnologia com Criatividade (CTC)				
20	Projeto Portas Abertas para Inclusão (Educação Física Inclusiva)				

Fonte: Quadro adaptado com base na análise do MPO pela pesquisadora.

Conforme o quadro²⁰ apresentado, podemos perceber uma grande diversidade de Programas, Projetos, Ações e Recursos Educacionais que são desenvolvidos pela RMER. Iremos destacar a seguir, considerando as informações contidas no MOP, os 13 (treze) Programas, Projetos e Ações que envolvem os Anos Iniciais do EF, mais especificamente, perpassando o Ciclo de Alfabetização.

¹⁹ Assinalamos com cor diferente os Anos Iniciais, por ser nesse nível de ensino que se insere nossa pesquisa e será nosso foco de discussão.

²⁰ Ao visualizar esse quadro, fica evidente o investimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, porém nos faz refletir sobre algumas questões relacionadas à modalidade EJA, que faz parte também do Ensino Fundamental; se considerarmos a quantidade de Programas, Projetos e Ações, a EJA não tem o mesmo grau de importância, já que não está incluída sequer no Programa de Letramento do Recife, o PROLER. Entendemos que o letramento deve acontecer no contexto da alfabetização, mas, não só das crianças. E de forma mais ampla, as situações de letramento podem e devem perpassar a alfabetização e estar presentes também em outros níveis, considerando os tipos e graus de letramento. Acreditamos que essa modalidade de ensino (EJA) deveria também ser contemplada com as ações desencadeadas pelo PROLER.

O Programa de Educação Integral do Recife acontece com a jornada integral e tem como objetivo o protagonismo juvenil, o incentivo e apoio ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes. Tem como concepção pedagógica a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os pilares da educação do século XXI e o protagonismo juvenil. Desse modo, sua organização curricular é composta pelas disciplinas obrigatórias e pelas disciplinas da parte diversificada. Na RMER tem cinco escolas que atendem os estudantes dos Anos Finais em tempo integral e três que atendem as crianças dos Anos Iniciais.

O Programa de Letramento do Recife – PROLER tem como objetivo efetivar a articulação de diversas ações que envolvem recursos pedagógicos, formação continuada de professores, apoio técnico e pedagógico e avaliação de Rede. O Programa atende as crianças da Educação Infantil dos Grupos IV e V, com 4 e 5 anos respectivamente e do EF, dos Anos Iniciais, sendo prioridade as turmas do Ciclo de Alfabetização. Porém, são atendidos, também, os aprendizes do 4º e 5º anos que ainda não estão alfabetizados. O documento explica que o Programa “propõe um processo de alfabetização que engloba a apropriação da leitura e da escrita, contextualizando essa ação nas práticas de uso social da língua escrita, contribuindo para que os estudantes se tornem, concomitantemente, alfabetizados e letrados” (RECIFE, 2016). Segundo a gestora da Seduc, o PROLER é um programa que engloba todos os programas e projetos destinados à alfabetização que estão previstos no MOP.

O Aprende Brasil²¹ do grupo POSITIVO (parceiro privado) foi implantado na Rede do Recife em 2014, nas turmas da Educação Infantil (4 e 5 anos) e no 1º Ano do EF. Em 2015, foram incluídas as turmas do 2º ano, tendo como objetivo atender as turmas dos 3º anos no ano seguinte, para englobar todo o Ciclo de Alfabetização. É um Sistema de Ensino composto por material estruturado com livros didáticos, envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte. Ao perguntar²² à professora sobre o Aprende Brasil (livros estruturados) e o livro do PNLD, como fazia para trabalhar com os dois materiais, porque os dois são livros didáticos, ela explicou que:

[...] Veja, o projeto Aprende Brasil a gente recebeu o ano passado (2014), eu participei de umas formações, mas assim, **eu vejo um distanciamento muito grande da realidade da rede**. Eu confesso a você que esse ano (2015) quando chegou o projeto Aprende Brasil, eu já tinha trabalhado ano passado (2014), então esse ano pra trabalhar já foi mais tranquilo porque eu já conhecia os livros, chegaram mais cedo, né. Porque as formações é o pessoal de Santa Catarina, porque a Positivo funciona lá, né. Então inicialmente eu participei da 1ª formação, mas eu não via esse foco na

²¹ Os livros didáticos estruturados da Positivo não foram utilizados nas turmas do ciclo de alfabetização em 2016.

²² Na entrevista realizada em 2015.

alfabetização. **Eu vi como mais um projeto que a escola ia tá absorvendo. Então eu peguei os manuais, são 4 (quatro), um por bimestre e tento assim, o que contempla, o que eu posso casar com o Livro Didático e o Aprende Brasil, os assuntos em comum que eu posso tá fazendo um link.** Então na semana eu pego o Aprende Brasil que vai tratar daquela atividade e eu puxo no Livro Didático também pra ficar intercalada, relacionada pra não ser... hoje vamos pra o Aprende Brasil sem ter nada articulado, mas eu não vejo também muita articulação não, porque como eles são por semestre, inclusive o Aprende Brasil você conhece o material, né? Vem até inglês, aí por isso eu vi que foi uma coisa que caiu na escola assim ... aí no começo do ano passado eu perguntava a diretora eu uso o Aprende Brasil ou uso o Livro Didático?

(Profª Tina, extrato de Entrevista Inicial, grifo nosso).

Sobre a orientação da RMER a respeito da utilização do Aprende Brasil e do Livro Didático do PNLD, a professora explicou que recebeu a seguinte informação:

Use os dois. Agora assim, use os dois eu digo a você que eu escuto nas formações, mas não veio ninguém na escola dizer: vocês vão tá utilizando esses dois materiais, pegando os conteúdos de um e de outro. Até porque esse ano foi muita surpresa, principalmente assim, na questão da formação e na questão de acompanhamento das escolas mesmo. Por exemplo, você é professora viu os conteúdos para cada bimestre? Eu até já discuti isso no PNAIC, como é que a pessoa ... que pessoa que fez aquela ideia de separar aqueles conteúdos e não vê o material que o professor trabalha, onde é que tá aquilo ali no material? Então, falta muito isso pra gente e termina que o professor é quem tem que fazer, e ele mesmo que planeja, tem que fazer. Mas que a gente tenha isso em formação, que a gente tenha isso em encontros, que a gente tenha isso, essa preparação, não tem. E aí por isso que eu acho que a rede toda fica quase meio solta assim.

(Profª Tina, extrato de Entrevista Inicial)

Ao perguntarmos à gestora da escola sobre o Aprende Brasil, ela explicou que esse projeto tem um material didático:

Os livros... **A gente tem pro 1º e 2º ano, nós temos além do livro didático que a escola escolheu, nós temos um livro que vem por bimestre, que vem pela Positivo.** Que também é um livro didático para o professor. Ou seja, o professor do 1º e 2º ano está trabalhando dois livros didáticos, focados na alfabetização. Então, assim, **a gente já vê que a título de material ele já tem muita coisa para trabalhar.** Além disso, ele trabalha com o Lego, ele trabalha com o Nas Ondas da Leitura, ele trabalha com as Mesas Interativas e ele trabalha com os projetos didáticos da escola, vê?!

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

Na fala da gestora, fica evidente mais uma vez a grande diversidade e quantidade de programas, projetos e ações que estão sendo inseridos nas escolas, sem uma reflexão sobre a real necessidade das escolas, dos professores e principalmente dos estudantes. Esse projeto foi suspenso na RMRE em 2016.

O Manual traz explicação sobre o Projeto de Tecnologia na Educação LEGO/ROBÓTICA que é desenvolvido através de ferramentas tecnológicas que oportunizam

aos estudantes o conhecimento na área de robótica. As escolas municipais receberam materiais de acordo com a faixa etária das crianças que atendem. O material é composto pelo Lego 100M, Lego Zoom, Humanoide NAO. A utilização do recurso tecnológico inicia-se na Educação Infantil (Grupos II a V) através de projeto lúdico interativo que apresenta brinquedos de encaixe e jogos de diferentes níveis. Essas ferramentas são utilizadas, também, pelos estudantes dos Anos Iniciais e Finais do EF. Nas turmas de Anos Iniciais, trabalha-se com o LEGO (raciocínio lógico). A utilização desse recurso tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas, desenvolvendo o pensamento criativo, a liberdade de expressão da criança, possibilidades de aprendizagem, além de facilitar que o/a educador/a desenvolva atividades planejadas, utilizando-se a tecnologia manual. Ao perguntarmos à gestora da escola sobre o referido Projeto, ela informou que:

Atualmente na escola, a gente vive o Lego né, que é um projeto interessante, um projeto, assim, que foi de um custo muito elevado, **e que algumas escolas passaram um bom tempo sem usar, porque a gente precisava de formação.** E aqui a gente resolveu quase que fazer uma formação independente e começar a usar. E aí, é usado em todas as salas, em todos os anos. Os meninos adoram trabalhar com a construção desse Lego educacional! **Mas que a gente teve que começar a construir sozinhos porque a gente precisava de formações e essas formações estavam demorando. E aí, a gente botou em prática.**

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

Pelo depoimento da gestora, e durante a conversa que tivemos, ela comentou que o material do Lego chegou à escola sem terem sido dadas explicações para seu uso. Portanto, as informações e orientações sobre o Projeto não chegaram a tempo, assim, a própria equipe da escola resolveu estudar o material e começou a utilizá-lo. A seguir ela explica sobre o material, que:

Cada série tem o seu kit e diz qual é o objetivo do uso do Lego nessa série. O livro do professor, como é que ele pode trabalhar esse Lego. O Lego é excelente. O livro do aluno, tendo o passo a passo como é que ele trabalha, ou seja, é um material quase que auto instrutivo. Foi o que a gente colocou lá pra começar a usar. E aí eu me responsabilizei de ler, entender, e aí as meninas começaram a ler também e ir entendendo como é que usa o material. Até que depois que a gente já estava usando, a gente teve uma pessoa que veio facilitar o trabalho para a gente. Mas a gente já estava usando. Porque assim, ficou aí parado um bom tempo esperando formação e não tinha tempo para formação. Aí a gente resolveu que ia começar a usar e começou. E foi ótimo que não ficou parado.

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola).

Durante as observações das aulas, a professora Tina utilizou o Lego em três momentos, sempre articulando com a temática trabalhada, de forma contextualizada. Ela enfatiza que é um recurso que as crianças gostam muito de trabalhar. Na observação da 4ª aula, a professora utilizou esse recurso estabelecendo relação com a temática sobre a Família. Nessa atividade, a professora explicou aos grupos que teriam uma tarefa para realizar e, só após sua conclusão, poderiam utilizar o recurso de forma mais livre. Fez esse acordo com as crianças para que a atividade acontecesse adequadamente, pois as crianças, com esse recurso, querem brincar de montar com as peças do Lego. A professora só utilizou esse recurso quando, de fato, alguma atividade no livro do Lego tinha relação com a temática trabalhada. Um aspecto importante que deve ser observado, nas orientações do Lego, é a organização da atividade em grupos, pois cada componente deve desempenhar uma função específica; isso, na maior parte das vezes, gera conflitos, porque todas as crianças do grupo querem ser o construtor. Como discutido anteriormente, é necessário um tempo maior para que os professores se apropriem desse recurso, assim, possivelmente, poderão descobrir/criar novas formas de exploração com mais autonomia.

Outro recurso nessa perspectiva tecnológica são as Mesas Educacionais, direcionadas para as crianças da Educação Infantil dos Grupos IV e V e do EF dos Anos Iniciais, do 1º ao 5º Anos. O uso desse recurso tem a intenção de ajudar os professores no trabalho de despertar nas crianças a curiosidade e o desejo em construir conhecimentos específicos, através de um recurso tecnológico lúdico. Um exemplo é a *Mesa Alfa Numérica* que apresenta blocos com números e letras que interagem conforme as orientações do computador. Outro exemplo é o *Mundo das Descobertas* que promove a aprendizagem tecnológica com ênfase no mundo do faz de conta infantil. Assim, o projeto²³ apresenta de forma lúdica os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade e Arte. Segundo a gestora da Rede,

[...] as Mesas Interativas para o aluno que está no ciclo de alfabetização são perfeitas, porque o aluno gosta de estar lá, ele trabalha com letras, formação de palavras, contação de histórias, entendeu? Então acho que pro infantil... por exemplo, eu peguei alunos do primeiro ano que estavam diferentes do que tenho pego anteriormente. Eu acho que o fato de estar no grupo IV e V utilizando a mesa com frequência com o monitor fica mais né... a mesa é para todas as escolas, só que no momento

²³ Apesar de na Rede ser denominado de Projeto, entendemos as Mesas Educacionais como recursos didáticos que podem ser utilizados pelos professores para desenvolverem sequências de atividades, projetos e atividades esporádicas de acordo com seus objetivos de ensino. Contudo, temos ressalvas quanto à relação custo-benefício na aquisição desses recursos tendo em vista que as atividades propostas pelos jogos podem ser executadas com materiais de valor mais baixo (papel, plásticos etc.), sem, contudo, causar diferença na sua execução e finalidade.

são 150 instaladas. Dessas, 150 a gente tem a maioria funcionando, mas tem algumas que não estão. Tem escolas que receberam, mas ainda não foram instaladas. Está fechada por conta de questão estrutural, porque a mesa é grande... sabe, tem letras grandes onde o aluno retira letra e vai encaixando, primeira letra da palavra abacaxi, ela vai no alfabetozinho e encaixa. Quer dizer, é você aprender de forma gostosa, de forma lúdica, então a ludicidade ali está presente, entendeu? Então acho que ele... pra quem tá... as crianças que estão em processo de alfabetização eu acho que é o melhor recurso. **Efetivamente, para alfabetização e letramento são esses projetos: é o Ondas da Leitura, as Mesas Interativas, o Palavras Cantada e o Aprende Brasil.**

(Extrato de Entrevista com Gestora da Secretaria de Educação do Recife, grifo nosso).

Na escola que realizamos a pesquisa, existem as Mesas Educacionais/Interativas, porém não foram utilizadas pela professora durante as observações. Segundo informação da professora, no início, logo quando foram instaladas as Mesas Educacionais, existia uma pessoa na escola que organizava o espaço e o recurso para que a professora levasse a turma, como por exemplo, ligar os equipamentos com antecedência, e para apoiar a professora e as crianças da turma com a finalidade de um melhor e maior aproveitamento do tempo pedagógico. Apesar de a professora reconhecer que esse é um recurso bem interessante, ela explica que é complicado utilizar o recurso sem nenhum apoio, principalmente sem ter tido tempo de conhecer melhor o recurso e de verificar de que forma pode ser explorado com foco na alfabetização das crianças; falou também que essa dificuldade é compartilhada com as suas colegas da escola.

O Projeto Mente Inovadora²⁴ trata-se de um trabalho com base na Neurociência, que estimula o desenvolvimento de habilidades, além das de planejar e tomar decisões, resolver problemas, utilizar a lógica, aprimorar a memória e desenvolver o pensamento criativo por meio de jogos de raciocínio lógico e de métodos metacognitivos. Trabalha com as áreas de Linguagem e Matemática; atende a estudantes da Educação Infantil (Grupos IV e V) e do EF - 1º ao 5º ano de quatro escolas.

O Brincadeirinhas Musicais da Palavra Cantada é um projeto que envolve as turmas da Educação Infantil Grupos II, III, IV e V e do EF do 1º ao 5º ano. Esse projeto, segundo o MOP, tem como objetivo a inserção da música nas escolas por meio de brincadeiras e atividades musicais, utilizando uma abordagem interdisciplinar e implementando a linguagem musical nas Unidades Educacionais. Em relação ao projeto Palavra Cantada, em nossa conversa com a gestora da Seduc, nos foi informado que:

²⁴ No momento da entrevista com a Secretaria de Educação fomos informados que esse é um projeto experimental na Rede.

[...] O palavra cantada é muito mais pra Educação Infantil, mas ele também é... perpassa para o ciclo, porque é assim tudo em cima da música, trabalha também a questão do raciocínio, a questão do palavra cantada é que **a formação é um professor da escola que participa para repassar para os outros, isso é muito ruim**, houve um entravezinho a executar de forma, de consolidar mesmo esse... vai demorar um pouco mais para consolidar, quando você for na escola vai entender bem como funciona.

(Extrato de Entrevista com Gestora da Secretaria de Educação do Recife, grifo nosso).

Sobre o projeto Palavra Cantada, na conversa que tivemos com a gestora da escola, ela explicou que o projeto está sendo implantado nas escolas em virtude da obrigatoriedade de incluir a música no currículo da Educação Básica.

[...] O projeto do Palavra Cantada. Outro projeto educacional muito interessante, **porque a música por lei²⁵ agora é uma matéria que tem que ser trabalhada como tema interdisciplinar, e o Palavra Cantada vem justamente pra botar em prática essa lei**. E assim, é lindo o projeto, mas que esse ano a gente tá começando a vivenciar no segundo semestre. Poderia ter sido vivenciado desde o início, mas tá sendo vivenciado no final do segundo semestre.

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

Em conversa com a professora, sobre os programas e projetos da RMER, ela comentou que, quando o projeto Palavra Cantada chegou à escola, as professoras ficaram preocupadas com a articulação do projeto com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido. Nesse sentido, comenta: “Mas, como chega muita coisa você fica assim meio perdida, para onde que eu vou agora?”. No depoimento da professora, percebemos sua preocupação em articular esse Projeto com os outros projetos e ações e com o seu trabalho docente, com foco na alfabetização das crianças. Sobre o trabalho com Palavra Cantada, os recursos didáticos envolvidos e a formação dada para o desenvolvimento do projeto, a professora esclareceu que:

Foi uma pessoa da escola que repassou como é que poderia ser trabalhada a formação na escola, né. Mais aí eu trabalhei umas duas ou três músicas, **começa a ser muita coisa para gente fazer. E aí eu não gosto só de pincelar, tem que aprofundar, não dá pra botar uma musiquinha e cantar**. Eu sempre boto uma música e da música tem uma atividade, pra você tá contextualizando aquilo ali. Não é fazer por fazer. Aí é isso que angustia um pouco, assim em sala de aula é... às vezes tem certos conteúdos, certas atividades que você sente necessidade de ampliar mas aí você tem que voltar para outra coisa, aí volta, não dá para estar ampliando.

(Profª Tina, extrato de Entrevista Inicial, grifo nosso).

²⁵ Desde 2008 que música se transformou em disciplina obrigatória na Educação Básica através da Lei nº 11.769, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A gestora da escola também falou sobre como aconteceu o processo de formação do Palavra Cantada durante a entrevista que realizamos. Explicou que, em acordo com as professoras, foram escolhidas duas docentes, uma de cada turno, para participar da formação oferecida pela RMER e que estas ficaram responsáveis por repassar para toda a escola a orientação recebida. Sobre esse momento de repasse, a gestora informou que:

E aí, por exemplo, **aqui na escola a gente só se reuniu uma vez, foi logo nas primeiras formações para que elas dissessem, colocassem... Foi no dia que a gente teve a parada de planejamento.** E elas colocaram a importância, o objetivo, passaram vídeo, fizemos com todo mundo, a prática de algumas ações do Palavra Cantada e foi maravilhoso. Partindo daí, é que algumas professoras já começaram a fazer em sala. **Agora elas tiveram formação essa semana do Palavra Cantada. E aí, a gente vai vê como... No dia do... O que é que a gente faz. Se a gente faz... Usa o dia do planejamento, aí elas passam. Usa a aula atividade, passa de uma por uma.** Porque parar para fazer isso precisaria de, no mínimo, um dia todo parado. E a gente não pode fazer isso, a gente tem que ter a aula garantida, né?! **Então a gente passa da forma que pode.**

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

Percebemos no depoimento da gestora que, pela forma como foram implantados, os projetos na RMER geram algumas situações de dificuldade na organização interna da escola. Isso ocorre porque não existe nas escolas espaço-tempo suficiente para ser dedicado a formações, discussões e até mesmo para o planejamento das ações coletivas. Desse modo, a transferência de responsabilidade da formação, através de repasse por algumas professoras, não oferece as condições adequadas para a sua realização, muito embora, ter momentos coletivos de discussões/formações pedagógicas, no local de trabalho, se constitua em uma reivindicação antiga e permanente dos professores que atuam na escola, segundo a professora. Para melhor esclarecimento quanto ao uso dos recursos didáticos do Palavra Cantada, apresentaremos uma aula desenvolvida pela professora Tina, na qual explorou esse projeto.

Ela iniciou a aula organizando, com as crianças, a rotina/roteiro do dia no quadro e fez sua leitura coletivamente. Em seguida, iniciou a história mostrando o livro O Circo, chamando a atenção e conversando sobre o que estava escrito na capa: O CIRCO. Em seguida, fez uma conversa levantando os conhecimentos prévios da turma sobre o circo. Começou a ler a história e as crianças ficaram quietas prestando atenção. Quando terminou a leitura, a professora perguntou se as crianças tinham percebido alguma coisa diferente nessa história e elas começaram a falar sobre o palhaço, sobre o circo. A professora chamou a atenção para as rimas que apareciam na história, leu novamente e as crianças foram identificando as palavras que rimavam *colorida/dolorida* e, assim, até terminar a história.

Logo depois, lembrou com as crianças o trabalho que fez com as rimas, mostrando um cartaz que tem na sala com pares de palavras com apoio de desenhos e as crianças foram olhando o cartaz e lendo. Ao lado desse cartaz, tinha outro com a letra da música SOPA, do CD Palavra Cantada, no qual as palavras que rimam estavam destacadas com marca texto. A professora colocou a música SOPA para que ouvissem. As crianças começaram a cantar livremente. Depois, ela solicitou que as crianças observassem os pares de palavras que rimam e, em cada trecho da música, parava e perguntava para as crianças e elas iam dizendo sem dificuldades os pares das palavras:

ESPINAFRE/TOMATE
 FEIJÃO/AGRIÃO
 FARINHA/BALINHA
 MACARRÃO/CAMINHÃO
 RABANETE/SORVETE
 BERINJELA/PANELA
 MANDIOCA/MINHOCA
 JACARÉ/CHULÉ
 ALHO-PORÓ/SABÃO EM PÓ
 REPOLHO/PIOLHO
 CAQUI/JAVALI
 PALMITO/PIRULITO

Ao terminar a música, a professora entregou uma ficha com os doze nomes das figuras, que aparecem na música, e suas imagens para recortarem os quadrados. Em seguida, quando todos terminaram, ela entregou uma ficha com outras figuras, cujos nomes formam rimas, para as crianças as encontrarem. Explicou que iria colocar a música novamente e que as crianças deveriam prestar atenção e colar ao lado da figura/palavra a outra (entregue por último) que rima com ela. A cada estrofe da música, ela dava pausa e perguntava: “farinha rima com?” E, as crianças respondiam: balinha. E ela dizia: “Então, pega a figura e cola”. Ela continuou até concluir a atividade, observando as interações das crianças e orientando para trabalharem juntas.

Na volta do recreio, a professora entregou uma atividade na ficha para cada criança, com duas questões. Uma destas era um caça palavras para elas encontrarem o nome de oito figuras que apareceram na música e que estava na atividade anterior (tomate, feijão, caminhão, sorvete, jacaré, pirulito, minhoca e panela). Quando encontrassem, deveriam pintar as palavras. No verso da folha, tinha outra questão com as figuras, das mesmas palavras com os quadradinhos, um para cada letra, para as crianças escreverem as palavras correspondentes às figuras e contar a quantidade de letras de cada uma delas.

Diante do exposto, a exploração da aula com o projeto Palavra Cantada, gostaríamos de frisar que esse projeto pressupõe um trabalho com a música, enquanto objeto de ensino. A exploração desse projeto, em nossas observações, apareceu uma única vez. Então, não é um trabalho tão presente no cotidiano, tendo em vista que acompanhamos sequências inteiras de aulas. Por fim, a professora explorou outras músicas, sempre com o objetivo na apropriação da escrita alfabética e não para que o aluno compreendesse os conteúdos direcionados à música²⁶, comentou a professora. Vale salientar que essas músicas trabalhadas em sala de aula não foram do projeto Palavra Cantada.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a Seduc implantou um programa como estratégia para atender a legislação sobre a obrigatoriedade de trabalhar música na educação básica e a professora, diante da situação, utiliza-se de táticas, faz alterações para explorar pedagogicamente o projeto, dentro de sua margem de segurança. Assim, nem sempre o fato de estrategicamente serem implantados projetos pela Rede vai garantir que os professores sigam o que é orientado exatamente como é posto, mesmo que o projeto seja bom (CERTEAU, 1994). Isso porque os professores vão trabalhar de acordo com o valor que aquilo (o projeto/recurso) tem para ele no momento, considerando o que é mais importante para sua turma. Assim, como a professora não tem formação musical, ela vai fazer o que sabe, que é alfabetizar. Ela vai fazer o que ela tem segurança (CHARTIER, 2007).

Na RMER, conforme o MOP, existem outros projetos com diferentes objetivos e que atendem a Educação Infantil e os Anos Iniciais do EF, como veremos a seguir: o Ação Saudável²⁷; O Projeto de Correção de Fluxo SE LIGA e ACELERA²⁸; O Projeto

²⁶ O conhecimento específico da área de música não faz parte da formação inicial e nem da formação continuada dos professores que atendem os estudantes da Educação Infantil e do EF. Dito isto, é necessário refletir sobre os encaminhamentos da RMER para que os professores sejam responsáveis por trabalhar esses conteúdos. Uma possível alternativa seria investir na contratação (concurso) de profissionais da área de música para trabalhar esse conhecimento.

²⁷ Esse projeto trabalha as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia e tem como intuito mobilizar, fortalecer e integrar os recursos disponíveis para a comunidade e a promoção de comportamentos preventivos que podem melhorar o estado geral de saúde. São várias as ações desenvolvidas pelo Projeto como a realização de exames biométricos (peso e altura) e de hemoglobina (sangue); distribuição de suplemento de sulfato ferroso, quando necessário; a formação para coordenadores pedagógicos e merendeiras; a construção e manutenção de hortas escolares e comunitárias; incorporação de produtos da horta na merenda escolar; desenvolvimento de atividades educativas que contemplem os estudantes e as comunidades a partir de temas relacionados à nutrição e à qualidade de vida.

²⁸ O Se Liga e Acelera visam corrigir o fluxo escolar de estudantes do ensino fundamental com 02 (dois) ou mais anos de distorção do ano que cursam e da idade que deveriam estar cursando. O Se Liga atende os estudantes que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita, e o Acelera permite que estudantes avancem até dois anos, combatendo os baixos níveis de aprendizagem e a repetência.

SuperAção²⁹; O Projeto Sabiah³⁰; O NEVE – Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar³¹. Estes projetos não estão relacionados à alfabetização e, por isso, não são foco de nossa pesquisa.

O Projeto Nas Ondas da Leitura³² é uma parceria com a editora IMEPH, atende os estudantes do 1º ao 9º ano do EF e as turmas de EJA. O Projeto tem como finalidade mobilizar escolas e familiares para estimularem a formação de estudantes leitores e escritores. Nas atividades previstas do Projeto há um cronograma com a lista dos livros indicados pela secretaria para serem trabalhados a cada mês, em cada ano/turma. Foi orientado também que, a cada mês, fosse realizada pela escola uma culminância, com a socialização dos títulos trabalhados por ano/ciclo. Estão previstas como ação, ainda, visitas de autores e contadores de histórias nas unidades, lançamento de livros com produções dos estudantes e relato de experiências dos professores. Em relação a esse projeto, a gestora da Seduc, a professora e a gestora da escola explicaram que:

Nas ondas da leitura ele vai ter um impacto, uma culminância, ele vai ter um resultado, uma produção, uma produção mesmo de um livro daquilo que foi... (Gerente da DAL) deixa eu explicar: **serão publicados oito livros mais uma coletânea com produção diversas e um livro de relatos do professor**. Então assim **ele é o grande carro chefe**. São oito escolas diferentes, com oito turmas diferentes que construíram o livro, foi muito interessante (P...outra pessoa da equipe) **Na realidade todas as escolas receberam um calendário anual para trabalhar com os títulos, a cada mês e se tem produção daquele título**. Então no final de ano a gente fez uma inscrição, para que, se o professor tivesse relato de experiência com práticas do projeto em sala e produção de alunos, para justamente ser lançado livros a partir dessas produções. Aí nós recebemos bem diversos, recebemos cordel, recebemos poemas, recebemos o livro mesmo, entendeu, então fizemos uma coletânea com as produções diversas e que no fim era o livro mesmo que foi publicado, assim, foi muito rico, o material ficou muito bom.

(Extrato de Entrevista com a gestora da Secretaria de Educação do Recife, grifo nosso).

²⁹ Esse Projeto surgiu de uma experiência bem-sucedida da Escola Municipal do Engenho do Meio, chamado de Projeto PIPA. Tem como finalidade trabalhar a apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva de alfabetizar letrando (1ª etapa), bem como a do processo de numeralização matemática (2ª etapa) dos estudantes do 3º ao 5º anos do EF. Os estudantes participam de atividades considerando suas hipóteses de escrita, duas vezes por semana, durante o seu turno de aula, com o componente curricular de Língua Portuguesa em aulas ministradas pelos docentes de suas respectivas turmas.

³⁰ O Sabiah abrange uma Escola dos Anos Iniciais e os estudantes do EF Anos Finais de 6º a 9º anos. Trabalha com a área de Ciências Naturais que favorece a construção não só de conceitos científicos, como também os procedimentos utilizados pelas Ciências, uma vez que propõe atividades práticas de observação e experimentação.

³¹ O NEVE atua em ações de combate à violência no ambiente escolar através de atividades e palestras que tratem de temas como o bullying, violência, lipofobia e outros temas que geram a discriminação e que precisam ser combatidos e enfrentados nos espaços educacionais.

³² O projeto teve início em 2014. Nesse primeiro momento foi orientado pela Seduc que os professores/as CTD fossem responsáveis pelo trabalho com o Nas Ondas da Leitura nas turmas em que os professores tinham aula atividade.

Nas Ondas da Leitura, na realidade, esse ano eu não foquei muito nesse trabalho, como a gente está em aula atividade um dia da semana, ele ficou mais com o pessoal CTD³³ pra fazer as culminâncias, essas coisas. E também são os livros que eles receberam naquela mochila né. São outros livros diferentes daqueles das obras complementares, **então assim, eu não puxei muito é ... nas Ondas da leitura para minha prática não, eu ... a CTD fazia umas atividades, ela me mostrava assim, mas eu não ampliava na semana porque como eu disse a você, hoje eu só tenho de tempo escolar com as crianças de terça a sexta, no meu caso a aula atividade é na segunda, então é muita coisa para eu ver durante a semana e colocar mais o **Nas Ondas da Leitura, eu confesso a você que realmente as vezes, eles vivenciaram mais com a CTD, mas eu não trouxe para minha prática as Ondas da Leitura não, porque eu fiquei, é muita coisa, pra onde é que eu vou?****

(Profª Tina, extrato de Entrevista Inicial, grifo nosso).

Nas Ondas da Leitura! Esse realmente é um projeto bem efetivo, né?! Porque é um projeto que a gente vem trabalhando desde o começo do ano, com culminâncias. E é um projeto muito interessante! Primeiro pelo material que vem, que é um material excelente. **Na verdade, todos esses materiais são materiais muito bons. O que deixa mais aperreio na escola... Foi assim, muitos projetos simultaneamente, entendeu?! Então assim, a gente tem que ajustar, além de todo conteúdo didático que o professor tem que trabalhar na sala, além do projeto pedagógico da escola que a gente vive, a gente também tem parceria com um projeto pela secretaria de meio ambiente, né, que a gente desenvolve... A gente tem parceria com o trânsito, a gente tem parceria com a secretaria da saúde, então tudo são parcerias.** Não são como projetos, mas são como sequências didáticas. E que isso sobrecarrega demais. Os professores estão exaustos! Eu sinto isso. [...] Olha, **as salas de aula que o professor tem aula atividade, a gente tem uma professora “CTD” que vai uma vez em cada sala durante a semana, e essa professora trabalha mais especificamente o incentivo e a produção de material.** E o professor de sala de aula também trabalha com os livros. **Na sala de aula em que o professor não quis aula atividade, ele é quem faz esse trabalho.** Então esse professor, ele está sentindo o peso. **E que também a gente acha importante, aula atividade deveria ser obrigatório para tudo mundo!** E algumas pessoas a gente respeita por “n” motivos eles não quiseram a aula atividade, ou trocaram a aula atividade pelo bônus. E aí a gente também assim, existe uma exigência da escola que na culminância esse professor faça a sua parte. Então ele tem que fazer a produção. E a gente faz produção mesmo. Dramatização, pseudoleitura com os menores, apresentação cultural lá na frente, apresentação e reprodução das leituras, texto coletivos... É tudo colocado e apresentado pros pais no dia da culminância, que é sempre no final do mês.

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

Analisando os extratos sobre o desenvolvimento do projeto Nas Ondas da Leitura, observamos, a partir da fala da gestora da Rede, que esse projeto é uma ação do PROLER e tem grande importância enquanto estratégia pensada pelos gestores da Secretaria de Educação para o trabalho com a leitura. O Nas Ondas da Leitura é considerado pela RMER como o “carro chefe”. Talvez, por essa razão, ele seja bastante direcionado, definindo inclusive qual livro deve ser trabalhado em cada ano/turma a cada mês e que o trabalho realizado deve ser socializado com culminâncias para a comunidade escolar. Pode gerar, também, um produto final que é a publicação de livros, resultado dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

Salientamos, com base na fala da professora, que esse projeto, na sua turma, é desenvolvido pela professora CTD no dia da sua aula atividade. Ela não inseriu esse projeto na sua prática pedagógica por considerar que já tem muitas demandas para dar conta e que

³³ O termo CTD se refere ao professor de Contrato por Tempo Determinado.

essa seria mais uma. A professora explicou que tem um leque grande de livros do PNBE e que gosta das Obras Complementares. E que faz parte de sua prática trabalhar a leitura com esses livros de história e outros livros que ela mesma leva para sala de aula, para tratar de algum tema específico. É importante enfatizar que é a figura do professor CTD, que atua como coadjuvante, que faz uma atividade com as crianças da turma da professora Tina, em determinado momento da semana, quando a professora está na aula atividade. A professora não acompanha esse projeto e nem se apropriou dele, que é executado na sua sala, com seus alunos, e que envolve a alfabetização.

Apontamos, na fala da diretora da escola, que ela considera que o material desse projeto é bom; contudo, ressalta que são muitos projetos acontecendo ao mesmo tempo com recursos didáticos diversificados para serem usados. Assim, é necessário fazer diversos ajustes referentes aos conteúdos didáticos, ao projeto político pedagógico da escola e também a outras ações didáticas da escola, fruto de parcerias com outras secretarias para inserir mais um projeto na escola, e isso acaba sobrecarregando não apenas as professoras, mas também a gestão escolar.

Diante do exposto nas falas da gestora da Seduc, da professora e da diretora da escola, chamou-nos a atenção sobre o desenvolvimento desse projeto que existe um descompasso entre o que é proposto, enquanto estratégia pela RMER, e o que de fato acontece, que é a tática utilizada pela professora. Pressupomos que esta se apoie em uma coerência pragmática para o seu fazer cotidiano, como aponta Chartier (2007).

O MOP destaca, também, os programas que são desenvolvidos no município, relacionados à Educação em parceria com o Governo Federal, dentre os 12 (doze) indicados, 2 (dois) deles estão vinculados ao processo de ensino aprendizagem no EF: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e Mais Aprendizagem³⁴. Dentre esses, apenas o PNAIC está voltado para os anos iniciais do EF. O PNAIC (já explicitado no capítulo 2 desse trabalho) é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O PNAIC possui um programa de formação continuada de professores alfabetizadores. Nos momentos de formação os professores têm oportunidade de estudar a teoria articulada com a prática pedagógica, realizando estudos e atividades práticas

³⁴ O Mais Aprendizagem tem como foco principal o desenvolvimento de ações que fortaleçam os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, de ampliação do tempo na escola. Na RMER, o Mais Aprendizagem envolve os programas Mais Educação, Relação Escola Comunidade, Mais Cultura, Jovens de 15 a 17 anos. Envolve os/as estudantes do EF de 1º a 9º anos.

que auxiliam no planejamento das aulas, nos processos de avaliação e no acompanhamento da aprendizagem, conforme já anunciado.

Esse é o terceiro ano que eu faço o PNAIC, eu acho que ajuda muito e esse ano (2015) ainda bem que fizeram bem mais tranquilo porque eu estava preocupada porque são 10 formações em ponto. Que sempre começa em agosto, era para começar em março por conta de inúmeras questões, o governo federal, o repasse da formação dos monitores a gente começou em agosto. Mas aí eles separaram cinco encontros agora e cinco no próximo semestre. **Eu gosto do PNAIC porque assim, o PNAIC desde o início pra mim não foi uma coisa nova porque são práticas que os professores fazem. Mas porque eu gosto do PNAIC, porque assim, você de repente você desperta, eita eu fazia isso e nunca mais fiz, eu posso articular. E você ouvindo práticas de outros professores você diz, ah, eu posso ampliar isso, eu posso também fazer isso na minha sala.** E tem também o foco que a gente tem as atividades que o PNAIC sugere pra gente está vivenciando. **Então você também começa a se movimentar em relação a isso, de estar vivenciando essas atividades em sala.** Eu gosto do PNAIC, alguns professores acham meio “sacal” porque é aos sábados, realmente, mas **o professor não cresce se ele não tiver formação. Porque só a sala de aula sem... hoje que a gente não tem mais coordenador na escola, então você fica só, isolado. Não tem tempo de sentar com os pares, né. Não tem tempo de... de tá conversando, então essas formações é que trazem isso, essas trocas.**

(Profª Tina, extrato de Entrevista Inicial, grifo nosso).

Em relação ao PNAIC, a professora revela que, apesar de problemas na organização que atrasam o início do processo de formação, gostou de participar desses momentos que aconteceram aos sábados. Ela enfatiza que é uma forma de encontrar com outras professoras. Afirmou que o PNAIC traz exemplos de práticas dos professores e isso a faz rever algumas questões de sua prática, relembrar ações que fazia e que estavam esquecidas, bem como de realizar vivências em sala de aula, que são sugeridas nas formações para socializar com outras colegas nos encontros. Apontamos na fala da professora a importância que ela atribui a esses momentos de troca com seus pares, confirmando o que destaca Chartier, quando comenta que

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas (2007, p. 185-186).

Além disso, o MOP ainda destaca as Ações e os Recursos Pedagógicos Integrados que envolvem 11 (onze) ações, das quais 6 (seis) atendem os estudantes dos anos iniciais. Dentre essas, porém, apenas 4 (quatro) delas estão relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem as quais apresentaremos a seguir.

No MOP tem uma breve apresentação das Ações que são desenvolvidas, uma delas é CTD em Ação Professor, que acontece quinzenalmente. É um reforço escolar a fim de ajudar

na garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes do 1º ao 5º ano do EF, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. São utilizadas as informações das avaliações externas (ANA e PROVA BRASIL) para a formação dos professores que atuam nessa ação. Realizado a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife e o Grupo PARVI, com o objetivo de contribuir na superação das dificuldades de aprendizagens dos estudantes da Educação Infantil GV e GIV e 1º ao 5º ano do EF em coparticipação. Já o Alfabetização Mais se constitui numa ação de formação para os monitores do Mais Educação, oferecendo apoio e acompanhamento das ações que serão desenvolvidas em sala. As orientações acontecem através de oficinas de alfabetização e letramento e alfabetização matemática. O MOP, ainda, destaca o Aprender Mais que é um trabalho com atividades diferenciadas de Língua Portuguesa e Matemática, diariamente, com o intuito de superar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Os monitores do Mais Educação também atuam nas escolas no desenvolvimento dessa ação. Na escola investigada, essas ações não foram observadas, bem como não foram mencionadas na entrevista com a gestora da escola e com a professora.

No quarto capítulo, são destacados os aspectos normativos para a avaliação da aprendizagem e as estratégias para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes. O MOP destaca a importância da avaliação da aprendizagem, a importância dos registros, da frequência, os critérios para a progressão continuada e da recuperação paralela. Destaca também a importância do Conselho Pedagógico que é previsto em quatro momentos durante o ano letivo, a Recuperação Final, Novas Oportunidades, Reclassificação por Aprendizagem. Nesse capítulo do manual, que trata da avaliação, é apresentado o NARE – Núcleo de Avaliação do Recife, responsável pela Avaliação de Rede – SAERE e pelas avaliações externas do SAEPE, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL e ANA. Na RMER, os estudantes do 1º ano não são retidos e participavam apenas de avaliação externa aplicada pela própria Rede. Todos esses recursos didáticos são considerados enquanto instrumentos de trabalho para o professor acompanhar a turma.

O MOP enfatiza no quinto capítulo a realização de Ações Pedagógicas Complementares como o atendimento de crianças e adolescentes em Classe Hospitalar, as Salas Bilíngues, o Núcleo de Animação Cultural – NAC, a Escola Ambiental Águas do Capibaribe, o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores, PREPARO – Programa de Estágio Paulo Rosas, GTES – Grupo de Trabalho em Educação Sexual e o GTERE – Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas ações visam apoiar as escolas municipais na realização de atividades e situações específicas.

Já no sexto capítulo do MOP, é ressaltada a necessidade e importância do Planejamento das Ações Pedagógicas em vários níveis, através do Projeto Político Pedagógico (PPP) de forma participativa e democrática envolvendo todos os atores da escola, do planejamento do professor com base na Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino (RECIFE, 2015), disponibilizada a cada bimestre, no diário online e nos Cadernos da Política de Ensino. Também é destacada, no manual, a importância do Planejamento do Coordenador Pedagógico, inclusive é colocado entre a lista das atribuições da função do Coordenador Pedagógico a elaboração do Plano de Ação Anual, a partir da identificação das situações e problemáticas pedagógicas da unidade apresentadas no resultado final do ano anterior, sendo necessário planejar ações individuais e coletivas envolvendo os diversos segmentos, considerando as orientações da Seduc e acompanhamento da equipe de Monitoramento Pedagógico Escolar. Já comentamos sobre a ação dessa equipe na escola observada.

A Política de Formação de Professores (RECIFE, 2014) e demais profissionais da educação da RMER é foco de destaque nesse documento, no sétimo capítulo, que tem como objetivo disciplinar e organizar a formação continuada, considerando a importância de estimular a qualificação profissional dos docentes, a fim de garantir a aprendizagem do estudante. A formação pressupõe três eixos: a Formação Continuada ou Permanente, a Formação Integrativa e a Formação Complementar. Diversas ações são contempladas pela Política de Formação como a Aula Atividade; Teias, Rede de Mestres e Doutores; Cursos de Especialização e Mestrado; Universidade Aberta do Brasil – UAB; Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Inglesa; Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Projeto Formação Continuada de professores das redes públicas.

O último capítulo do MOP é dedicado a Perguntas Pedagógicas relacionadas aos processos pedagógicos e, em seguida, estão os anexos das instruções normativas que orientam todas as atividades desenvolvidas na Rede.

Ao questionarmos³⁵ sobre as orientações da Secretaria de Educação do Recife (Seduc) para a organização pedagógica e sobre o uso dos recursos didáticos na prática dos professores, a gestora da Seduc informou que no MOP estão “todas as instruções normativas que estão norteando a rede com relação ao que está voltado à prática pedagógica, todo desenho da rede com relação às turmas, a organização de programas e projetos e a parte de avaliação”, segundo a gestora da Seduc. A gestora da Seduc, ainda, acrescenta a importância desse

³⁵ A entrevista foi realizada em 2015 com a Gestora da Gerência de Planejamento Geral e Monitoramento Pedagógico da Secretaria de Educação do Recife.

documento, pois segundo ela é necessária a criação de um Manual que oriente os gestores das escolas, os coordenadores pedagógicos e os professores sobre as disposições a serem utilizadas para o desenvolvimento de suas ações e reconhece que:

Existe uma grande dificuldade na rede porque são muitos programas, tem projetos federais, tem projetos que são nossos, que foram adquiridos, tem projetos que são de secretarias que chegam na escola que o professor tem que desenvolver. A gente acabou de realizar o Educação Participa que foi um movimento de escuta dos gestores, tem uma seleção de alguns gestores que representam as regionais e a gente apresentou para eles alguns pontos que estamos desenvolvendo na rede, pediu que esses gestores levassem para a escola isso. Tudo nosso era pedagógico desde formação de professor **até alinhamento de programas e projetos, que é uma grande solicitação.** [...] **E aí nem sempre a escola tá inserida ainda,** né, então existe o desenho macro da rede é preciso visualizar todos esses programas, **esse é o desenho macro da rede, e colaborar com essas escolas que estão sobrecarregadas mesmo** e orientar o que é que vai ser tratado na prática pra efetivar uma sistematização do conhecimento e o que é de cunho social que precisa ser inserido na escola e o professor poderá relacionar com a política de ensino facilmente.

(Extrato da entrevista com a Gestora da Secretaria de Educação do Recife, grifo nosso).

De acordo com a fala da gestora da Seduc, é possível destacar o reconhecimento de dificuldade da Rede em trabalhar e desenvolver todos os programas, os projetos e as ações que são demandados, considerando que os mesmos são diferentes e têm objetivos específicos. Portanto, pode acarretar um aumento significativo da demanda de trabalho para os professores e dificultar o processo de reflexão sobre a própria prática e, conseqüentemente, o seu redirecionamento. Assim, a diversidade de programas e projetos, presentes no MOP, podem contribuir para a perda de foco no trabalho de alfabetização que é fundamental para as crianças avançarem na apropriação do sistema de escrita alfabética e no letramento. Em entrevista com a gestora da escola, ao perguntarmos o que pensa sobre os programas, projetos e recursos didáticos que chegaram à escola, ela explica que:

A Rede está com vários projetos né, inclusive a gente até avalia que são muitos projetos acontecendo simultaneamente, e que deixa, assim, uma sobrecarga para o professor. E também pra gente enquanto gestão, principalmente em uma escola que não tem coordenador. [...] A única coisa que a gente avalia, assim, **que precisa ser revisto. A funcionalidade simultânea de tantos projetos,** entendeu?! **Porque a gente precisa de tempo pra amadurecer cada projeto.** Para que ele possa ter uma aplicabilidade bem mais eficaz do que a gente está tendo atualmente. Então assim, esse ano que vem, por exemplo, com certeza elas (professoras) vão estar mais tranquilas. Porque os projetos estão acontecendo esse ano. Elas já se familiarizaram, mas no ano de implantação **precisaria de ter mais tempo de implantação de cada projeto. E foi tudo muito simultâneo. E aí, assim tornou exaustivo para o professor,** pra gente que teve que dar suporte, que teve que correr para estudar... Porque o diretor que quis garantir essa implantação teve que correr muito, teve que correr pouco não, viu?!

(Extrato de Entrevista com a Diretora da Escola, grifo nosso).

No depoimento da gestora da escola, ressaltamos sua preocupação com a grande quantidade/diversidade de programas e projetos que estão sendo implantados pela RMER de forma simultânea sem que as equipes das escolas gestores, coordenadores e professores tenham conhecimento sobre o que se trata cada um deles. A professora, durante a entrevista inicial que realizamos, falou o que pensa dos programas, projetos e recursos didáticos que estão sendo desenvolvidos na RMER.

Os projetos podem até ser muito bons, mas a gente está um pouco sufocada de muito projeto. Se fosse um com qualidade aí a gente realmente entraria de cabeça, faria a coisa com qualidade. Mas o que, que eu tenho observado assim, tirando por mim mesmo que a gente acaba pincelando certas atividades porque o material tem que está sendo vivenciado. Você tem que está de qualquer forma trabalhando com as crianças, mas eu acho muita coisa. Muita coisa, sem qualidade. **A gente poderia ter um único projeto assim, amplo, mas na versão experiência exitosa, vai ser um sucesso essa linha de trabalho que a Rede tá trazendo. Mas eu não consigo fazer essa leitura de uma linha de trabalho que a gente vá seguir.**

(Profª Tina, extrato da Entrevista Inicial, grifo nosso)

Fica explícito, também na fala da professora, que a grande profusão de programas e projetos, que estavam em andamento na RMER, gera dificuldade para a realização de um trabalho mais consistente e de qualidade, pois são tantas ações desencadeadas pelos programas e projetos que, segundo a professora, não existe tempo hábil para aprofundamento do que propõem a tratar. Sendo assim, em alguns momentos, são desenvolvidas atividades de forma superficial, o que pode não contribuir da forma esperada, tendo em vista o investimento financeiro realizado pela RMER para o processo de ensino e de aprendizagem. A partir desse trecho, podemos apontar que a professora reconhece a importância da realização de projetos e ações, com base em experiências exitosas, o que, para Chartier (2007), são experiências que têm valor de uso por terem sido validadas na prática.

É importante frisar, também, que não está perceptível para a professora qual é o direcionamento, a linha de trabalho, que a Secretaria de Educação quer que seja seguido. Isso pode estar acontecendo, exatamente, pela diversidade dos programas e projetos desenvolvidos simultaneamente, bem como a falta de relação entre os mesmos. Destacamos que a necessidade de alinhamento entre os programas e projetos, bem como dos recursos didáticos, foi explicitada na fala da equipe da Seduc, da gestora da escola e, também, da professora.

Após a apresentação e breve discussão do MOP da RMER, parece-nos necessário refletir sobre alguns aspectos em relação a esse material orientador dos processos pedagógicos. Nesse documento, no capítulo que trata da Política de Formação de Professores (RECIFE, 2014), não é sequer mencionado o PROLER, um dos principais programas da Rede

que envolve diversos projetos e ações, inclusive, ações de formação continuada dos professores sobre os processos de alfabetização e letramento, foco do programa. Da mesma forma, nesse capítulo, não foi citado o PNAIC, que tem como uma de suas ações a formação em serviço de professores alfabetizadores, revelando que essas duas ações, de grande importância para a RMER, parecem estar desvinculadas no texto da Política de Formação da Rede (RECIFE, 2014).

Sobre o PNAIC, destacamos que no MOP não aparece explícita essa relação e nem sua operacionalização, muito embora faça uso da discussão – nesse documento e nos documentos da Política de Ensino – da garantia dos direitos de aprendizagem que compõem os cadernos de formação do Pacto. Também, os diversos recursos que são propostos pelo PNAIC (como os jogos, o PNBE, o PNLD das Obras Complementares) não são enfatizados no MOP. Contudo, são bastante utilizados pela docente na organização de sua prática pedagógica, conforme apresentaremos nas análises.

É importante salientar, ainda, alguns elementos sobre a elaboração do Manual da RMER, que se situam no campo das estratégias municipais. Defendemos que os materiais elaborados para orientar o professor sobre o que deve fazer na sala de aula e como fazer, necessariamente, sejam construídos tomando como base a discussão sobre a prática dos professores. Pois, conforme Chartier (2000, 2002, 2007) aponta os professores não aplicam diretamente na prática aquilo que escutam nas formações ou nas orientações, mas eles ressignificam tanto as informações, quanto os recursos didáticos, a partir do valor que estes apresentam e o que representam para eles. Se for um material que não apresenta credibilidade de uso, os professores podem desconsiderá-lo, mesmo que seja um bom material. Então, é importante que os recursos didáticos e materiais orientadores tenham a característica de ter surgido com base nas práticas e discussões entre os professores. Assim, se o material for elaborado pelos professores e, nele, estiverem presentes exemplos de suas práticas cotidianas, ele é valorizado. Possivelmente, nesse caso, os professores vão se identificar, como pode ser verificado na fala da professora acerca do PNAIC.

O PNAIC, apesar de estar inserido no campo da estratégia (em nível nacional), no momento de sua elaboração, garantiu-se a inserção de diversas experiências, fruto dos usos dos recursos didáticos e das práticas relatadas e operacionalizadas pelos professores no processo de ensino na alfabetização. Desse modo, nesse momento foram aproveitadas e reconhecidas as táticas construídas pelos docentes no cotidiano e isto ajudou a construir uma identificação e proximidade dos outros docentes brasileiros com o material produzido. Em relação aos documentos e cadernos do Pacto, uma diferença muito importante entre ele e o

MOP é que ele não é normativo. Ele é propositivo, pois oferece várias sugestões relacionadas aos diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico de alfabetização. Por outro lado, o MOP é normativo, apesar de se apresentar como propositivo, pois traz as instruções que regulamentam as sugestões no corpo do manual.

As escolhas didáticas e pedagógicas, segundo Chartier (2000), que os professores fazem para a organização de seu trabalho na sua sala de aula levam, na maioria das vezes, em consideração os saberes da ação, da prática. Pois, só é possível inserir as orientações e a utilização de recursos didáticos se esses apresentarem credibilidade e valor de uso, se tiverem conhecimento sobre eles. Assim, mesmo existindo um manual orientador, um projeto, ou recursos didáticos de boa qualidade não há garantia de que sejam inseridos nas práticas dos professores. É necessário refletirmos sobre esses caminhos, pois, quase sempre, os recursos didáticos são escolhidos por quem não vai utilizá-los e nem ao menos são explicitados os critérios utilizados para essas escolhas. Também, não são enfatizados, claramente, os objetivos para sua utilização, bem como não se prioriza certo tempo-espço para que os professores se apropriem, para que possam desenvolvê-lo com segurança, reconstruindo esse uso diante das necessidades e realidade da sua turma. Durante a nossa investigação, a professora e gestora da escola não mencionaram o MOP, apesar de ser um bom material que sistematiza muitas informações da RMER. Resta-nos pensar, até que ponto o Manual vai se efetivar na prática do professor? Até que ponto ele vai servir como norte?

Atualmente, existem implantados na RMER, como apresentado anteriormente, muitos programas, projetos e ações com recursos didáticos variados que, como exposto pela professora e também pela gestora da escola, apresentam boa qualidade, que podem até se articular, mas que, no entanto, não conseguem se efetivar na prática, talvez, porque os professores não tenham muita informação sobre eles ou porque não sabem usar o recurso. Um exemplo disso é a fala da professora quando deixa claro que usa melhor o recurso do projeto que já conhece. Percebemos que isso se constitui em uma questão da prática, da coerência pragmática da professora, por exemplo, no momento em que a mesma reconhece que a Mesa Educacional é muito boa, mas não consegue inseri-la na sua prática cotidiana porque precisa de apoio na utilização desse recurso. Todos esses programas, projetos, ações com seus recursos didáticos são estratégias (CERTEAU, 1994) colocadas pela RMER para os professores, mas que, necessariamente, estes não vão cumprir da mesma forma como estão postas. Temos, como exemplo, o Aprende Brasil com o livro didático da POSITIVO que foi adotado nas escolas. Os professores fizeram a utilização do livro da forma que acharam melhor, que pode não ser da maneira que o parceiro privado e a RMER propuseram,

constituindo-se, a ação docente, enquanto tática, margem de manobra de que dispõem na realização do seu fazer pedagógico e são (muito) utilizadas pelos professores, conforme vimos na entrevista.

4.2 Como a professora organiza e planeja o uso de recursos na rotina da sala de aula na alfabetização?

Nessa seção, nossa proposta é contextualizar a sala de aula e apresentar de forma geral a turma do 1º ano do EF, bem como introduzir as primeiras discussões sobre a prática pedagógica da professora Tina. Inicialmente partimos de sua rotina estabelecida para o ensino na alfabetização, buscando compreender como ela desenvolve seu trabalho docente, que recursos didáticos utiliza e como os utiliza, de modo a facilitar a aprendizagem dos eixos da língua portuguesa pelas crianças de sua turma de alfabetização.

Entendemos a sala de aula como o espaço privilegiado e, também, revelador da prática pedagógica. Nesse sentido, corroborando Chartier (2002), os dispositivos podem ser de várias ordens. Sendo assim, a organização física da sala de aula observada se constitui como dispositivo da prática da professora, que apresenta intencionalidade na forma como organiza e seleciona os recursos didáticos que estarão presentes nesse espaço. Por essa razão, gostaríamos de contextualizar a sala de aula da professora Tina.

A sala de aula da turma do 1º ano era pequena, bem apertada, em formato retangular, com dezesseis mesas e cadeiras organizadas em duplas ou trios; uma mesa pequena para a professora e outra mesa com um garrafão com água. Por ser bem pequena, não dava para fazer muitas modificações com as mesas, elas ficavam quase sempre do mesmo jeito. Em alguns momentos, ficava difícil até para as crianças saírem do lugar, bem como a professora circular entre as mesas, coisa que fazia sempre durante a realização das atividades.

Apesar do tamanho inadequado, a sala de aula era um espaço bem organizado, diria até aconchegante, com ar condicionado, um cantinho da leitura, no qual ficavam disponíveis os livros do PNLD das Obras Complementares e outros títulos variados. Nesse mesmo espaço, havia dois baús com alguns brinquedos e duas cadeirinhas, acima um armário de parede, no qual as professoras da sala guardam seus materiais, pois à tarde outra professora usava a sala.

A professora aproveitou bem os espaços das paredes, tornando a sala de aula um ambiente alfabetizador, com alguns recursos que foram utilizados durante as aulas. Na frente, ficava o quadro branco e, do lado direito, ficavam colados o calendário dos meses do ano, o

cardápio da merenda. Logo abaixo, ficava a lista com os nomes das crianças da turma. Vejamos a seguir, um exemplo desses recursos que fazia parte da organização do espaço da sala de aula.

Figura 1 - Foto do calendário com os meses do ano



Figura 2 - Foto da lista com os nomes das crianças da turma



É importante observar que a organização do ambiente da sala de aula e os recursos construídos pela professora não são meramente decorativos, mas têm funções didáticas e pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem da turma. Podemos notar isso a partir da figura 2, que apresenta a lista de nomes das crianças da turma de uma forma diferente da que estamos habituados a ver nas salas de aulas. Esse cartaz, que a professora fez, apresenta o alfabeto e a ordem alfabética destacando as letras do alfabeto e as letras iniciais dos nomes das crianças, em cor diferente, como também organiza os nomes, cada um em uma linha (chamada de casinha).

Em conversa, a professora informou que é uma forma de trabalhar a identidade da criança, o pertencimento, já que sempre inicia as atividades do ano letivo, com a turma, explorando os nomes das crianças. O nome da criança fica na casinha da sua letra e algumas casinhas têm mais de um nome e outras ficam vazias. Se na turma não tiver nenhuma criança cujo nome comece com a letra destacada, a casinha da letra fica vazia. Ela comentou que essa ideia partiu de uma formação continuada que participou sobre alfabetização e letramento, há alguns anos, e que gosta de fazer sempre esse cartaz com o nome dos alunos da turma. Ela

também esclareceu que, em alguns momentos, coloca também a foto das crianças junto à sua letra e, em seguida, o nome. Ao lado desses recursos, que a professora utilizava todos os dias, ficavam os textos que trabalhava com a turma. Nesse espaço, ao lado do calendário e da lista com os nomes, tinha, também, outro cartaz dos aniversários da turma que foi utilizado em uma sequência de atividades na qual explorou os meses do ano, os nomes das crianças e as datas de nascimento. Veremos a seguir o cartaz dos aniversários da turma.

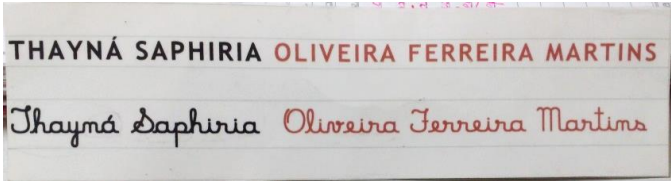
Figura 3 - Foto do Calendário dos Aniversariantes da Turma



	MESES	DATAS
1	JANEIRO	06 – MATEUS 12 – JOÃO EUGÊNIO
2	FEVEREIRO	25 – JULIA ANGELINA
3	MARÇO	23 – LUCAS RAFAEL 24 – YASMIN VICTORIA
4	ABRIL	
5	MAIO	11 – THAYNÁ SAPHIRA 15 – GRAZIELLE LUCAS 16 – JOÃO PEDRO
6	JUNHO	
7	JULHO	
8	AGOSTO	14 – LAILSON 15 – BEATRYSSE CAROLYNA 30 – HADASSA GABRIELA
9	SETEMBRO	
10	OUTUBRO	06 – RHUÃ 16 – JAIR 31 – ABNER GABRIEL ALEXSANDRO KAYQUE
11	NOVEMBRO	08 – TIA ANA 20 – MARCOS VENICIO
12	DEZEMBRO	28 – IUDE

O calendário dos aniversários da turma a professora trabalha e explora o ano inteiro, todos os meses, diferente do calendário da data em que aparece apenas o mês atual. Ao trabalhar esse recurso didático, ela estabelece relação dos meses com os números e usa cores diferentes para cada mês, porém, o número tem a mesma cor que o nome do mês correspondente. Estabelece relação, também, do mês com o nome da criança, colocando o nome da criança dentro da caixa do mês.

Do lado esquerdo do quadro branco, ficava um quadro de pregas organizado em ordem alfabética, contendo fichas com os nomes das crianças da turma com os dois tipos de letras, bastão e cursiva, que as crianças podiam pegar sempre que necessário para escrever seus nomes nas atividades. A seguir, apresentaremos imagens desses recursos utilizados pela professora.

Figura 4 - Foto do Quadro de Pregas com as Fichas dos nomes das crianças	Figura 5 - Foto da Ficha Modelo do nome de uma criança
	

O quadro de pregas e as fichas dos nomes das crianças da turma também foram um recurso muito utilizado pela professora na exploração dos nomes próprios das crianças em algumas atividades, tornando esses nomes palavras estáveis para a turma. Notamos que a ficha explora o nome completo, separando o nome e o sobrenome com cores diferentes. Essa separação por cores tinha como objetivo a exploração dos sobrenomes, trabalhado em algumas atividades com a temática família.

Na parede de fundo ficava o alfabeto, com letras grandes e uma palavra iniciada com a letra, um recurso didático bastante explorado nas atividades durante todo o ano letivo. A porta da sala também era utilizada para colar textos trabalhados com a turma. Na mesma parede, em que ficava o garrafão com água, tinha o cantinho da matemática com os números de um até dez, com imagens que faziam relação do número com sua quantidade correspondente e outros conceitos matemáticos que iam sendo explorados e eram colocados, nesse espaço, para que as crianças pudessem consultar sempre que necessário.

Diante do exposto, fica explícito que a própria organização do espaço da sala de aula já é pensada com o objetivo de torná-lo um ambiente de aprendizagem com recursos que de fato são utilizados pela professora e pelas crianças para facilitar o processo de alfabetização e de letramento, dando a oportunidade às crianças de conhecerem vários gêneros textuais e seus usos e funções sociais, conforme indica Soares (2016).

A turma do 1º ano do EF da professora Tina era formada por dezessete crianças. Eram onze meninos e seis meninas. De forma geral, a turma participava bem das atividades propostas pela professora. Era uma turma com muitos líderes, crianças que muitas vezes tinham que ser chamadas à atenção para a participação nas atividades, pois estavam sempre criando brincadeiras nos momentos da aula, estimulando os colegas a participarem, dispersando e, de certa forma, atrapalhando um pouco o processo encaminhado pela professora. A conversa com a turma e com algumas crianças da turma era uma constante pela professora, buscando envolvê-los nas atividades. Algumas crianças eram bem difíceis, no que diz respeito ao relacionamento com a professora e os colegas. Negavam-se a cumprir os acordos feitos pela turma e não gostavam de ser contrariados, ficando, às vezes, agressivos não só com palavras, necessitando de intervenção imediata da professora Tina.

Apesar da aprendizagem das crianças³⁶ não se constituir nosso objeto de pesquisa, faremos uma discussão geral dos pareceres descritivos³⁷ de Língua Portuguesa do perfil inicial e final da turma que foram usados como subsídio para o planejamento da professora. Esses pareceres compõem o processo avaliativo do Diário on-line da RMER e nos foram disponibilizados pela professora. Em relação ao perfil inicial (início de 2016), as crianças apresentavam níveis de escrita bem diversos: 5 (cinco) crianças estavam alfabéticas; 1 (uma) criança silábica-alfabética; 2 (duas) estavam silábicas e 8 (oito) crianças encontravam-se no nível pré-silábico. De acordo com o parecer, mesmo sendo alfabéticas e silábica-alfabéticas, as crianças realizam leitura silabada e sem compreensão do texto lido, pois decodificavam com dificuldade e apresentavam erros ortográficos, embora tivessem a linguagem oral bem desenvolvida. Já as crianças silábicas e pré-silábicas nomeavam algumas letras do alfabeto, identificavam as vogais, reconheciam o seu nome e o de alguns colegas e escreviam o seu nome completo com o auxílio da ficha de identificação.

Em relação ao perfil final (elaborado em meados de outubro de 2016), 8 (oito) crianças estavam alfabéticas, 7 (sete) silábicas e 1 (uma) pré-silábica. Todas as crianças apresentaram

³⁶ A turma era formada por 17 (dezessete) crianças, porém discutiremos os perfis iniciais e finais de dezesseis. Não iremos discutir o parecer da criança com deficiência.

³⁷ A síntese do Parecer Descritivo abordando apenas Língua Portuguesa encontra-se no anexo desse trabalho.

avanços significativos considerando as hipóteses iniciais sobre a escrita, inclusive nos outros eixos da língua portuguesa. Apenas uma criança não apresentou o avanço esperado, apesar do trabalho desenvolvido pela professora para alfabetizar sua turma. A maioria das crianças da turma, ao final do ano letivo, conseguiu realizar leituras de pequenos textos com compreensão, produzir textos escritos e orais de temáticas familiares e escrever as palavras, de muita frequência, sem erros ortográficos graves.

É interessante observar que a maioria das crianças chegou, no início do 1º ano do EF, pré-silábica e silábica. Esse fato influencia muito no percurso das crianças. Por isso, Moraes (2012) defende que, desde os últimos anos da educação infantil, as crianças possam vivenciar situações de reflexão e brincadeira com os segmentos sonoros das palavras. Ao perguntar a professora se está satisfeita com os resultados alcançados por sua turma, ela comenta sua posição, como podemos verificar no extrato.

Sim. Cada sala de cada ano, é uma... É uma experiência nova né?! E que aí dá essa possibilidade de você estar ampliando. **O ano passado (2016) assim, foi muito difícil para mim. Porque assim, eu peguei um grupinho, que... Não sei como foi aquilo. Aquela junção natural né?** E isso, eu no final do ano, assim... **Eu fiquei um pouco... Me auto avaliando, pensando que poderia ter ido mais, mas era a turma que eu tinha. Eu fiz realmente o máximo.** Porque eles não paravam, eles não escutavam, tinha aquela brincadeirinha. Você via poucas vezes conseguia sair de sala, porque eles dominavam assim. Eu ficava mudando os grupos, ficava mudando as duplas cada dia, para poder o trabalho fluir. E às vezes acontecia questões logo no começo da aula que desestabilizava. Porque eu estava com ideia e a turma não foi. Não sei se era falha minha, se era do grupo, da sala, assim... Realmente... **Professor se auto avalia. E a gente recebe crianças de inúmeros contextos. Hoje eu converso mais com as meninas, que a gente não pode estar colocando a culpa na família, mas influencia muito no trabalho da gente essa questão do contexto familiar das crianças.**

(Profª Tina, extrato da Entrevista Final, grifo nosso).

Nesse trecho da fala da professora, observamos sua reflexão em relação aos resultados alcançados por sua turma ao final do ano letivo. Nesse sentido, ela realiza uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Sabemos que vários são os fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem das crianças e que, mesmo com a realização de um trabalho sistemático e consistente, nem todas as crianças conseguem sair do 1º ano do EF com a hipótese alfabética.

Nosso intuito em contextualizar esse perfil da turma se dá pelo fato que existiram dificuldades de muitas ordens no desenvolvimento das atividades e no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, com situações particulares das crianças, que envolvem questões

culturais, sociais e também econômicas. No entanto, essas questões não foram capazes de impedir que avançassem significativamente no processo de apropriação da escrita alfabética³⁸.

Apresentaremos o Quadro 3, a seguir, com a rotina e a organização da prática didática e pedagógica, com as atividades desenvolvidas pela professora Tina durante os vinte e um dias de aulas observadas, em diferentes períodos do ano letivo de 2016. As atividades distribuídas no Quadro 3 são uma síntese de sua rotina de trabalho³⁹.

³⁸ Na última seção deste capítulo apresentaremos um pouco o perfil final da turma para melhor compreensão de nossa afirmação.

³⁹ A descrição de todas as aulas observadas encontra-se no APÊNDICE H desse trabalho.

Quadro 3 - Rotina da Professora Tina

ATIVIDADES REALIZADAS ⁴⁰	DIAS OBSERVADOS																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	TOTAL
Cantoria de músicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	⁴¹ 21/21
Exploração de calendário	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21/21
Contagem e registro da quantidade de crianças no quadro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21/21
Exploração do cardápio da merenda no quadro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21/21
Exploração do roteiro do dia no quadro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21/21
Resgate oral do assunto da aula/final de semana	X		X		X			X	X	X			X	X		X			X	X	X	12/21
Exploração de músicas (CD-ROOM, cartaz, ficha, palavra cantada)	X				X				X				X		X					X		06/21
Correção da tarefa de casa (ficha/ caderno)			X	X		X	X							X								05/21
Leitura de livro de história	X	X	X	X		X	X			X				X	X	X	X	X		X	X	14/21
Leitura de diferentes gêneros ⁴² de texto verbal (cartaz/ficha/LD)	X	X	X		X				X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	14/21
Leitura de texto não verbal					X					X												02/21

⁴⁰ Os recursos didáticos utilizados pela professora estão em negrito.

⁴¹ A fração representa: numerador (número de dias em que a atividade foi realizada) e denominador (número de dias observados).

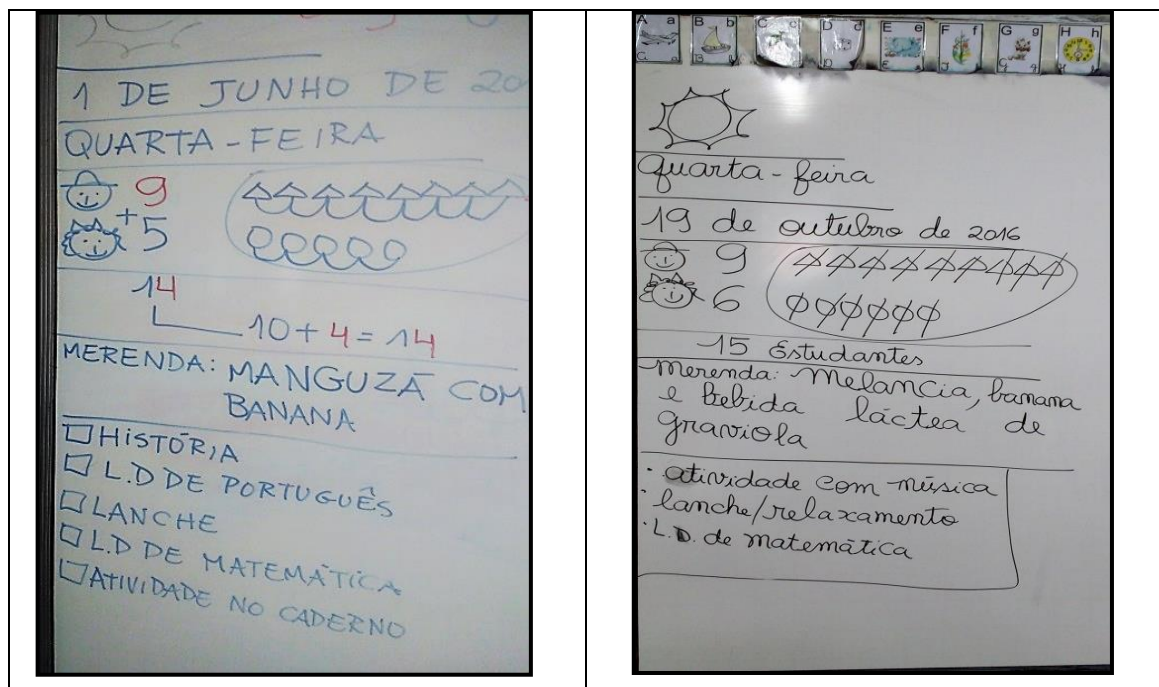
⁴² Foram trabalhados dezesseis textos no total, considerando que na 2ª aula observada foram trabalhados dois textos: o calendário e a agenda telefônica e na 5ª aula foram trabalhados dois textos: a música “Gente tem Sobrenome” e o texto biográfico de Lampião.

Atividade com desenho (ficha/cader-no de desenho)					X						X			X							X	04/21
Atividade com recorte e colagem (ficha/LD)	X									X											X	03/21
Total de Atividades Diárias	14	13	14	11	14	12	13	10	12	14	07	11	11	11	12	10	12	11	14	13	14	

A análise do Quadro 3 indicou que a professora tem sua rotina bem organizada e que as primeiras cinco atividades são atividades permanentes e estruturantes. Ela inicia a aula com cantoria de músicas que as crianças conhecem de memória, músicas do bom dia e sobre o tempo. Essa é uma atividade que acontece todos os dias. Ela utiliza essa atividade para marcar o início das atividades do dia. A turma já sabe que, a partir desse momento, todos devem parar o que estão fazendo e prestar atenção na professora. Faz parte da rotina a exploração do calendário, retomando os dias da semana; depois, ela escreve o dia da semana, dia do mês, mês e ano no quadro. No início de cada mês a professora manda para casa o calendário para as crianças acompanharem e, em sala, acrescenta a folha do mês no calendário fixo; explora os meses que já passaram e as palavras que começam com a mesma letra do nome do mês. Realiza a contagem e escreve no quadro a quantidade de meninas e meninos e o total de alunos presentes na aula, todos os dias; verifica, também, quantos e quem são os alunos que faltaram.

Para ilustrar o registro do roteiro do dia, apresentaremos, a seguir, a organização do roteiro da aula no quadro escrito em dois momentos diferentes, no primeiro e no segundo semestre do ano letivo de 2016.

Figura 6 - Foto do registro do roteiro da aula no quadro



Observamos que na Figura 6, na primeira foto, o roteiro está escrito com letra bastão e, na segunda foto, a professora escreve o roteiro com letra cursiva, pois a maioria das crianças já conseguia compreender e utilizar esse tipo de letra no 2º semestre. A rotina, também, vai ao longo do ano, sofrendo algumas alterações para atender aos objetivos definidos pela professora. As crianças conhecem bem a sequência da escrita do roteiro e participam ativamente de sua construção. Apresentaremos a seguir um trecho da fala da professora, no qual explica sobre como organiza a rotina.

Essa questão de rotina a gente aprende no dia a dia. Foi nas formações... é muito bom pra organização do tempo escolar ... aí até as próprias crianças elas entram na rotina, eu me lembro que vim trazer a chave pra uma menina que ficou na minha sala e uma criança falou: oh tia, quando tia Tina vem do final de semana ela começa o dia perguntando como foi o nosso fim de semana, porque aí toda segunda-feira eu faço isso, “vamos ver o cada um fez no fim de semana”. Aí eu vejo que eles observam e entram nessa rotina, até assim, eu me pego vários anos fazendo a rotina, as crianças perguntando: oh tia a gente tá aonde? Falta a gente fazer o quê? **Então, assim, é uma forma de trabalhar que eu fui aprendendo, que eu vejo que é possível e que dá certo. Eu gosto de fazer a rotina com a participação das crianças, para aquele momento ser a participação deles também.**

(Profª Tina, minientrevista, 13ª observação de aula, grifo nosso).

Ressaltamos, no depoimento da professora, o fato de ela ter clareza da importância da rotina para a organização de sua prática pedagógica, pois isso contribuiu na organização e no bom aproveitamento do tempo pedagógico. Ela enfatiza, também, como as crianças estão inseridas nessa organização e compreendem sua rotina e o trabalho realizado em sala, de forma a participar do seu planejamento e controle, bem como do uso dos recursos didáticos utilizados por ela. A organização e o estabelecimento da rotina pela professora são mais um dispositivo de sua prática, que foi sendo fabricado no exercício da profissão e com base nas formações que ela participou.

A exploração do cardápio da merenda do dia, que é fixo na sala, é outro dispositivo utilizado pela professora para a realização de um trabalho de reflexão das correspondências da relação grafema/fonema na perspectiva da apropriação do SEA. Ela inicia a exploração lendo com as crianças ou, em algumas situações, solicita que uma criança pergunte na cozinha qual é a merenda do dia e escreve coletivamente no roteiro da aula. A partir do segundo semestre, mandou para casa o cardápio da merenda com a orientação para as crianças consultarem para saber qual seria a merenda servida, diariamente. Algumas crianças já observam em casa qual será a merenda servida no dia e, no momento da escrita no quadro, elas participam dizendo à professora. Nesse momento, em todas as aulas observadas, a professora problematiza e reflete sobre a escrita da merenda no quadro. Ela utiliza as dúvidas/conflitos das crianças em relação

à escrita de palavras para trabalhar as propriedades do sistema de escrita e as correspondências som/grafia, constituindo-se um diferencial de sua prática, conforme aponta Bautier (2008) ser esta uma característica de professores que conseguem ajudar seus alunos a avançar no conhecimento. Vejamos a seguir um extrato desse trabalho realizado em sala de aula pela professora Tina.

Profª: J... (criança) foi procurar saber qual vai ser o lanche de hoje, diz aí, qual é a merenda hoje? A professora pede ajuda para escrever a merenda do dia, fazendo as crianças refletirem sobre a escrita das palavras.
 Cç1: manguzá e banana⁴³
 Cç2: Eca!!!
 Profª: Eu já disse que não se diz eca com o alimento. Já conversamos sobre isso pessoal. Como é que se escreve manguzá, e aí?
 Cçs: M A
 Profª: MA. MAN, pra fazer MAN?
 Cç3: M
 Profª: N. GU, como se escreve GU?
 Cçs: BU/ LU. A letra de Rhuã
 Profª: Como se escreve GU. A letra de Rhuã não, aí faz RU, o GU, GU? Não GU
 Cç2: Começa com qual letra?
 Profª: A letra de Graziela
 Cçs: G
 Profª: GU
 Cçs: G U
 Profª: MAN GU ZÁ
 Cçs: Z A
 Profª: Manguzá com, como se escreve COM ?
 Cçs: C O
 Profª: C O e o que mais?
 Cçs: M
 Profª: Com o quê?
 Cçs: BANANA, B A
 Profª: E o que mais?
 Cçs: N A N A
 Profª: Leu o que escreveu MANGUZÁ COM BANANA

(Profª Tina, extrato da 2ª da observação aula)

A professora utiliza o momento da escrita da merenda para explorar as propriedades do SEA, fazendo as crianças refletirem, colocarem suas hipóteses e reelaborem, à medida que são confrontadas, com as hipóteses dos colegas da turma. Um aspecto importante a destacar é que a professora levanta, nesse momento, as dificuldades que a turma ainda apresenta em relação ao domínio das correspondências que precisam ser enfatizadas em sala de aula. No trecho a seguir, a professora fala sobre como inseriu esse dispositivo de trabalho na sua rotina.

⁴³ A palavra Manguzá é uma variação de Mungunzá, segundo dicionário Houaiss.

Essa questão da merenda eu fui aprimorando, como a gente já teve em alguns anos que trabalhou alimentação saudável e aí eu vi que a gente pode contribuir com isso, até eu gosto sempre de trazer o cardápio para sala porque todo dia eles já vão para o lanche sabendo o que é. **Aí eu comecei, pensei... como a gente tem que explorar a escrita e a oralidade nós vamos está escrevendo.** No começo eu fazia o quê? Eu desenhava, “vamos descobrir o que é o lanche?” Mas agora como eles já estão bem mais... interessados em ler e dizer as palavras. Aí esse mês eu dei o calendário do lanche pra casa, que eu dou o calendário do mês, mas esse mês eu tirei a cópia do calendário do lanche, veja que a criança 1 chegou e hoje disse o lanche é melancia com banana, porque ela já olha em casa, eles acompanham, o aniversário da criança A... (nome da criança) é dia 31 (trinta e um), eles já sabem, acompanham o calendário dos aniversariantes do mês, eles sabem tudo mesmo do meu trabalho, como a gente trabalham, então, seguem tudo.

(Profª Tina, minientrevista, 13ª observação de aula)

Todos os dias, após a escrita reflexiva da merenda, a professora escreve o roteiro das atividades do dia no quadro, faz a leitura com as crianças e vai acompanhando ao longo do dia, marcando as atividades que foram realizadas e conferindo as que ainda faltam fazer junto com elas. Salientamos, ainda, que as crianças se apropriam desse dispositivo e isso colabora com a operacionalização do trabalho pedagógico. É importante destacar que algumas atividades da rotina, apesar de serem permanentes, sofrem alterações ao longo do ano e vão aumentando o nível de complexidade nas explorações, considerando os avanços das crianças e os objetivos didáticos da professora.

Em aproximadamente 50% dos dias observados, conforme o quadro 1, a professora fez resgate oral de assuntos de aula anterior. A roda de conversa faz parte da rotina, em geral, com o intuito de introduzir, em alguns momentos, um novo assunto e/ou para levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre um tema a ser trabalhado na aula e/ou para dar continuidade ao assunto já iniciado. Sempre às segundas-feiras, quando as crianças falam sobre seu final de semana, nesse momento, é conversado também sobre a importância de saber ouvir e respeitar a fala dos colegas.

Outra atividade realizada – em cinco aulas pela professora e uma vez pelos monitores do projeto Palavra Cantada⁴⁴ – foi a exploração de músicas, para a qual utiliza alguns recursos como o CD-ROOM para a audição, a letra das músicas em cartaz e as fichas de atividade. Na maioria das vezes, após as músicas, são exploradas atividades de leitura e compreensão de texto e de apropriação do SEA.

⁴⁴ Em uma das aulas observadas acompanhamos atividades do projeto Palavra Cantada realizadas no pátio da escola com todas as turmas pelos monitores do projeto.

Em cinco dias, a professora fez a correção coletiva da tarefa de casa⁴⁵ na ficha e no caderno. Na maioria das vezes, a atividade de casa tem uma relação direta com as atividades que foram ou que serão realizadas no dia.

A professora realizou a leitura de livros de história em 66% das aulas observadas, ou seja, em quatorze aulas e, em um dia, as crianças fizeram a leitura de livros que já tinham sido lidos pela professora, que eles já conheciam e que escolheram. Ela também utilizava textos de diferentes gêneros (dezesseis momentos⁴⁶), inclusive textos não verbais (em duas aulas), apresentados em cartazes, fichas de atividades e no livro didático. Os livros utilizados para leitura pela professora, na sua maioria, estão disponíveis no cantinho de leitura na sala de aula e fazem parte do acervo do programa do PNLD, das Obras Complementares. As atividades de leitura para a professora têm uma grande importância na sua prática, pois é considerada sempre como ponto de partida para a abordagem das temáticas a serem trabalhadas com as crianças. Assim, elas estão presentes, diariamente, na rotina da professora e, constantemente, são atreladas à mobilização de algumas estratégias de leitura tais como: antecipação de sentidos, ativação dos conhecimentos prévios relativos aos textos, exploração dos sentidos do texto, identificação do tema e localização de informações do texto. Essas são estratégias mobilizadas pela professora em todos os textos trabalhados com as crianças.

Em duas aulas, a professora realizou o reconto oral das histórias com o apoio das ilustrações dos livros de história. Explorou também atividades de consciência fonológica com a identificação de rimas – ora oralmente ora por escrito, a partir de livros, texto poético e músicas – e de análise de palavras, fazendo comparação quanto ao tamanho, quanto a começar com a mesma letra/som e se compartilham as mesmas letras. Essas atividades aconteceram em quase 70% das aulas. Em alguns momentos as próprias crianças chamavam a atenção para as rimas presentes nos textos.

As atividades de produção de texto aconteceram em onze aulas, porém ao todo foram quinze atividades⁴⁷, porque em algumas aulas foram realizadas mais de uma atividade. Na maioria das vezes, os textos produzidos foram do gênero lista: dos nomes das crianças da

⁴⁵ Na maioria das vezes a professora recolhe a pasta que vai com a tarefa de casa e, durante a aula, dá uma olhada e chama as crianças para conversar sobre a atividade para fazer uma intervenção mais direcionada. Ela acredita que funciona melhor assim do que fazer a correção coletiva.

⁴⁶ Não usamos como contagem os dias da semana porque em algumas aulas a professora trabalhou mais de um texto, sendo que em quatorze aulas trabalhou dezesseis textos.

⁴⁷ Na 2ª aula foram duas atividades: produção de lista dos nomes dos alunos da turma e agenda; na 18ª aula foram duas atividades: produção de listas de animais e produção de relato das atividades da semana da criança e na 19ª aula foram três atividades de produção: ordenação dos versos da parlenda “Hoje é domingo”, lista dos dias da semana e completar texto lacunado.

turma, de animais, de coisas que lembram o São João, de comidas juninas, dos meses do ano e dos dias da semana. Foram produzidos também dois textos do gênero relato, um de filme e outro sobre as atividades da semana da criança; um cartaz com os aniversários da turma, uma agenda e outras atividades de completar texto lacunado e ditado recortado.

A professora realizou atividades de escrita das palavras no quadro refletindo sobre o SEA, em 71% das aulas. Essas atividades foram realizadas articuladas com as atividades de produção de textos e também com as fichas de atividades. As fichas de atividades fizeram parte da prática pedagógica da professora Tina, em 86% das aulas e exploraram, além da leitura e compreensão de textos, atividades com ênfase na análise linguística, visando à apropriação do SEA. Algumas fichas de atividades apresentaram ludicidade como os bingos de letras e palavras, os ditados de figuras, as caça-palavras e cruzadinhas, que as crianças gostavam de fazer.

Já as atividades utilizando o Livro Didático (LD) de português (aprovados no PNLD 2013) ocorreram em quatro aulas e, em alguns momentos, as fichas de atividades complementaram as atividades do LD. Foram utilizados também o LD de matemática em quatro aulas, articulado ao trabalho de leitura e de apropriação, e o LD do LEGO, em três aulas, que a professora articulou com matemática e história, com a construção de bonecos representando a família e com o relógio como ampliação do trabalho sobre medida de tempo. A seguir, fotos dos LD utilizados pela professora.

Figura 7 - Foto do Livro Didático de Português

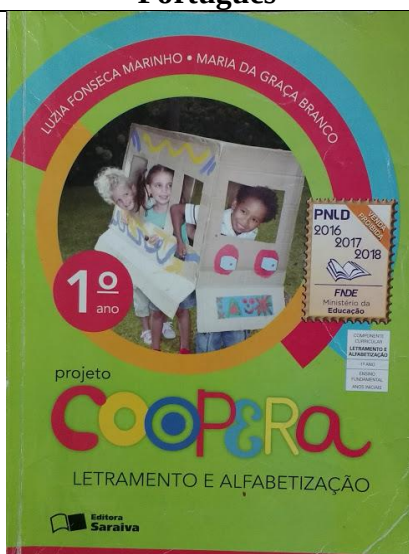
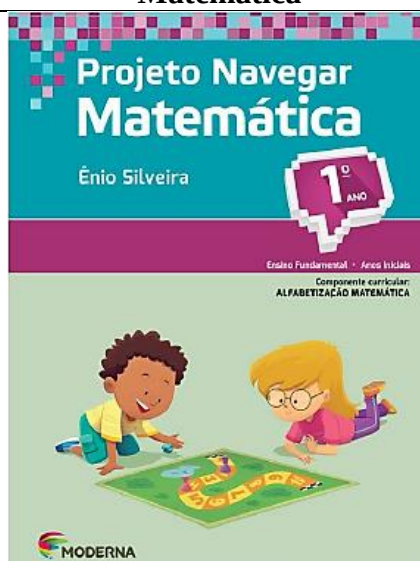


Figura 8 - Foto do Livro Didático de Matemática



Para a realização das atividades a professora utilizou outros recursos didáticos, como suporte e apoio, tais como o alfabeto móvel (em uma aula) – para as crianças que apresentavam maior dificuldade para formarem palavras –; a agenda telefônica foi utilizada em uma aula para realizar a leitura e refletir sobre as características do suporte; as fichas dos nomes dos alunos da turma⁴⁸ em três aulas; o jogo caça rimas foi utilizado também em uma aula; atividades com desenho em quatro aulas; e as atividades que envolveram recorte e colagem que aconteceram em três aulas.

A forma como a professora desenvolve as atividades no coletivo e acompanha sua realização, passando entre as mesas das crianças, fazendo as devidas orientações, não demanda um momento específico para a correção das atividades realizadas em sala de aula. Esse procedimento constitui-se em um dispositivo de intervenção que a professora utiliza constantemente em sua prática.

Vejamos, a seguir, no trecho da fala da professora, sobre como se deu a fabricação de sua prática em relação à organização da sua rotina. Ela destaca a importância das formações que participou nesse processo de construção de sua prática, aliando os saberes que compõem o repertório das experiências da prática e os conhecimentos teóricos.

[...] Foi de rede, eu não lembro direito o tempo. A gente fez umas formações de alfabetização no Americano Batista. Foram 10 (dez) sábados. Os professores eram convidados a participar voluntariamente, ia quem queria. **Eu participei dessa formação e lá eu vi muita coisa voltada para a alfabetização. Então, eu não tinha essa prática de estabelecer rotina, aí você vai vendo e ampliando, vendo e ampliando.** E aí, depois, tiveram outras formações pelo CEEL, do PNAIC também que trabalhou a questão da rotina, as atividades sequenciadas, das atividades permanentes e aí você vai vendo que é possível fazer as coisas, e que dá certo. Então, assim, ao longo dos anos eu vou somando as coisas. Até agora não falaram do PNAIC esse ano, acho que não vai ter o PNAIC, acabou né?

(Profª Tina, minientrevista, 13ª aula, grifo nosso).

Na fala da professora fica evidente que o processo de fabricação de sua prática didática e pedagógica é constituída por diversos elementos, tanto teóricos quanto práticos, que foram ao longo dos anos sendo ressignificados e incorporados no seu fazer docente, tornando-se saberes da experiência, saberes da prática. Um aspecto importante que chama a atenção na prática de alfabetização da professora é o grande número de atividades diárias realizadas por ela. Isso demonstra um uso cuidadoso do tempo pedagógico e uma intencionalidade e regularidade na quantidade de atividades desenvolvidas diariamente.

⁴⁸ As fichas dos nomes das crianças da turma ficavam disponíveis em ordem alfabética, no quadro de pregas na sala de aula. As crianças podiam pegar sempre que precisassem da ficha para escrever seu nome.

Na análise da rotina da professora Tina, podemos perceber que ela utiliza vários dispositivos. A própria organização da rotina aparece como um dispositivo de sua prática. As atividades e a metodologia utilizada, também, se constituem como dispositivo, bem como as intervenções que realiza junto às crianças durante a execução das atividades. Portanto, destacamos que na prática da professora, o dispositivo se manifesta nesses três aspectos: dispositivo como organização da rotina; dispositivo como escolha e uso dos recursos; e dispositivo como forma de intervir. Possivelmente, isso acontece porque a professora tem muita clareza de seus objetivos e tem seu planejamento bem organizado.

Como afirma Chartier (2002), dispositivo pode ser entendido como um quadro organizativo da prática docente, que são definidos e estáveis, que fazem parte dos procedimentos de ações utilizados em situações diversas com a finalidade de resolver um problema. Para que um procedimento ou um recurso seja considerado um dispositivo é necessário que ele tenha sido assimilado pelos indivíduos, e que seja praticado constantemente. Desse modo, são dispositivos, por exemplo, as lições de leitura, os agrupamentos das crianças, a forma de organizar a sala de aula, os recursos utilizados para a realização das atividades. Ou seja, os dispositivos utilizados pela professora durante a organização da rotina na sala de aula não são meros elementos de rotina estabelecidos por repetição, mas são propostas didáticas e pedagógicas para o ensino no processo de alfabetização, que a professora vem aprimorando a partir de seus usos na prática e das formações continuadas de que participa.

Nessa discussão, nosso objetivo foi apresentar, de forma geral, a rotina de trabalho da professora, dando indícios de como ela organiza sua prática de alfabetização na turma do 1º ano do EF. Iremos, a seguir, discutir como os recursos didáticos são utilizados pela professora e quais seus objetivos para o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

4.3 Reflexões sobre a fabricação da prática da professora e o uso dos recursos para a alfabetização das crianças

Nessa seção, iremos refletir como a professora Tina faz uso dos recursos didáticos na fabricação da prática de alfabetização e, para isso, destacaremos as atividades desenvolvidas nos quatro eixos da língua portuguesa. Apresentaremos, a seguir, uma síntese (Quadro 4) baseada nas observações das vinte e uma aulas para uma melhor visualização geral dos recursos utilizados pela professora.

Quadro 4 - Recursos utilizados para ensinar os eixos da língua

R E C U R S O S	EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA			
	APROPRIAÇÃO DO SEA	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	ORALIDADE
	Calendário	Calendário	Quadro	Livro de História
	Quadro	Cardápio	Ficha de Atividade	CD-ROOM
	Livro de História	Livro de História	Livro Didático	Cartaz
	Livro Didático	Livro Didático	Caderno	Ficha de Atividade
	Ficha de Atividade	Ficha de Atividade	Cartolina/Foto/Tarjeta	Caderno de Desenho
	Alfabeto Móvel	Agenda		
	Ficha dos Nomes da Turma	Datashow		
	Caderno	Cartaz		
	Giz			

Destacamos que a professora utiliza os diversos recursos, sempre, com intencionalidade educativa e de forma articulada, considerando seus objetivos didáticos e, também, pedagógicos. Ao mesmo tempo, a organização e a orientação sobre o uso dos recursos se constituem como objetos de ensino para a professora e de aprendizagem para as crianças. A seguir, destacaremos os recursos didáticos usados e as atividades desenvolvidas pela professora para o ensino da leitura, apropriação da escrita alfabética, produção textual e oralidade.

4.3.1 Atividades e recursos didáticos usados para o ensino da leitura

Nessa seção, apresentaremos as atividades desenvolvidas na prática da professora Tina, organizadas no Quadro 5. Antes de iniciar, porém, é importante enfatizar que os eixos da língua foram analisados separadamente, para fins do estudo, com intuito de facilitar a imersão e a compreensão do nosso objeto de estudo – o uso de recursos didáticos na prática docente no ensino da alfabetização –, mas, no cotidiano da sala de aula, os eixos são trabalhados e aparecem integrados e articulados. Essa articulação acontece, também, em relação ao uso dos diversos recursos didáticos que são utilizados pela professora durante a realização das atividades.

Discutiremos, a seguir, o quadro 5, que apresenta a síntese das atividades realizadas com o ensino da leitura pela professora Tina. Para melhor compreensão do quadro, solicitamos consultar legenda ao final dele.

Quadro 5 - Atividades e recursos usados para o ensino da leitura

EIXO DA LÍNGUA	RECURSO USADO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
L E I T U R A	CALENDÁRIO	Ativ.1: Leitura do calendário: dia da semana, do mês, mês e ano (Todas as aulas)	• Ler como busca de informação
	CARDÁPIO	Ativ.1: Leitura do cardápio da merenda (Todos as aulas)	• Ler como busca de informação
	AGENDA	Ativ.1: Exploração da agenda enquanto suporte textual (Aula 02)	• Ler para identificar características do texto
	LIVRO DE HISTÓRIA	Ativ.1: Leitura da capa de livros de história (Aulas: 04/06/10/14/15/16/17/18/21)	• Ler para levantar hipóteses sobre a história; • Ler para levantar conhecimentos prévios sobre a história; • Ler para chamar a atenção para a leitura do texto.
		Ativ.2: Leitura da contracapa do livro de história (Aulas: 02/04/03/06/07/10/14/15/16/17/18)	• Ler para saber do que trata a história; • Ler para problematizar e chamar a atenção das crianças para a leitura; • Ler para ensinar uma estratégia de escolha de livros.
		Ativ.3: Leitura do livro de história (Aulas: 01/02/03/04/06/07/10/14/15/16/17/18/20/21)	• Ler para criar o hábito e o gosto pela leitura; • Ler como fonte de aprendizagem; • Ler como expressão de subjetividade; • Ler para aprender a ler.
		Ativ.4: Exploração das estratégias de leitura (Aulas: 01/02//04/05/06/07/09/10/12/13/14/15/16/17/18/19/20/21)	• Ler para identificar o tema e as ideias centrais do texto; • Ler para identificar significados de palavras do texto; • Ler para explorar a sequência lógica dos fatos ocorridos na história; • Ler para identificar características do texto; • Ler para localizar informações explícitas no texto.
	LIVRO DIDÁTICO (LD)	Ativ.1: Leitura da capa do livro (Aula 20)	• Ler para identificar o assunto do livro.
		Ativ.2: Leitura e interpretação do poema DEDO (Aula 20)	• Ler como busca de informações;
		Ativ.3: Leitura da parlenda dos dedos (Aula 21)	• Ler com ajuda do adulto; • Ler para se divertir.
	FICHA DE ATIVIDADE	Ativ.1: Leitura e interpretação de músicas com apoio de CD-ROOM (Aulas: 01/05/09/13/15)	• Ler com apoio da audição da música; • Ler palavras, localizando as que rimam; • Ler como busca de informações; • Ler ajustando a pauta sonora com a escrita; • Ler para desenhar.
		Ativ.2: Leitura e interpretação oral e escrita de texto convite (Aula 14)	• Ler como busca de informações; • Ler para aprender a ler.
		Ativ.4: Leitura do trecho da música (Aula 16)	• Ler ajustando a escrita à pauta sonora com apoio da música.
		Ativ.1: Apresentação do cordel em vídeo (Aula 12)	• Ler como fonte de aprendizagem; • Ler para identificar características do

L E I T U R A	DATASHOW		texto.
		Ativ.2: Leitura do livro DEZ AMIGOS (Aula 21)	• Ler como fonte de aprendizagem.
	CARTAZ	Ativ.1: Leitura do calendário de aniversariantes da turma (Aula 02)	• Ler palavras em cartazes.
		Ativ.2: Leitura de poema (Aula 03)	• Ler para aprender a ler; • Ler como fonte de aprendizagem.
		Ativ.3: Leitura de músicas com apoio de CD-ROOM (Aulas: 01/05/09/13/15)	• Ler como fonte de aprendizagem.
		Ativ.4: Leitura de texto biográficos (Aulas: 05/10)	• Ler como fonte de aprendizagem.
		Ativ.5: Leitura de parlenda (Aula 19)	• Ler como fonte de aprendizagem; • Ler para identificar características do texto.
		Ativ.6: Leitura de cordel (Aula 12)	• Ler como busca de informações; • Ler para identificar características do texto.
		Ativ.7: Leitura de texto A Convenção das Letras (Aula 17)	• Ler como fonte de aprendizagem.
		Ativ.8: Leitura de texto não verbal (Aulas: 05/10)	• Ler como expressão de subjetividade.

Legenda das modalidades de atividades⁴⁹

	Atividades permanentes
	Atividades sequenciadas
	Atividades esporádicas

As atividades de leitura desenvolvidas pela professora, dispostas no quadro, apresentaram objetivos bastante variados. De modo geral, os objetivos mais explorados foram: de leitura como fonte de aprendizagem e busca de informação em 100% das atividades; para criar o hábito e o gosto pela leitura, em aproximadamente 72% das vezes. Os objetivos referentes ao contexto de produção dos textos e as estratégias de leitura foram explorados em todas as atividades de leitura pela professora. Os que se destacaram foram: identificar o tema e as ideias centrais do texto; antecipar sentidos e levantar conhecimentos prévios sobre o texto; localizar informações explícitas no texto. Apesar do quadro apresentado, tratar das atividades que têm como foco a leitura, alguns desses objetivos dizem respeito à apropriação do SEA, como: ler ajustando a pauta sonora ao texto escrito e ler para localizar rimas no texto. O objetivo que menos apareceu foi ler para identificar características do texto, só em duas aulas, das que observamos.

⁴⁹ Em entrevista, a professora informou que realizou projetos com a turma. Porém, estes não foram desenvolvidos no período de nossa observação. Ela, ainda, afirmou na entrevista que não realizava atividades de sequências didáticas com gênero textual específico. As informações da legenda servem para os outros quadros dos eixos da língua: apropriação, produção de texto e oralidade.

É interessante observar que, em alguns momentos, aconteceu de, em uma mesma aula, a professora realizar mais de uma atividade, explorando o ensino da leitura, usando gêneros textuais e suportes variados em atividades sequenciais e articuladas, com objetivos bem definidos. As atividades de leitura foram organizadas em duas modalidades: atividades permanentes, como as leituras diárias dos livros literários, leitura do cardápio e do calendário; e as atividades sequenciais que são trabalhadas a partir de temas.

Nesses recursos didáticos, usados pela professora para o ensino da leitura, encontramos dezesseis textos que foram categorizados em diversos gêneros textuais: capa de livro, Músicas, agenda telefônica, poemas, calendário dos aniversariantes da turma, biografias, cordel, texto convite de aniversário, conto e parlendas. A professora ainda desenvolveu atividades de leitura utilizando textos de linguagem não verbal. Esses textos foram trabalhados, também, a exemplo dos livros de história para a ampliação do letramento das crianças, como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de reflexão sobre as relações e propriedades do SEA. Ao perguntarmos como a professora faz para alfabetizar sua turma, ela explicou o que gosta de utilizar na sua prática:

Eu procuro trazer assim, **pra sala de aula coisas do contexto da criança, com brincadeiras, com músicas, poemas que eles podem decorar e dali eu vou transformando as atividades em..., criando as atividades em cima das hipóteses.** Inicialmente a gente faz uma diagnose pra saber em que nível ... quando eu recebo a turma do 1º ano e dali eu vou direcionando o trabalho. Vendo o que eu posso usar do livro didático, o que posso utilizar do que chega na escola. Mas trabalho muito com livro infantil, de literatura infantil, né. Poemas, músicas gosto muito de trabalhar nessa linha.
(Profª Tina, Extrato da Entrevista Inicial, grifo nosso).

A professora aproveita os textos do universo infantil e que possuem rimas, musicalidade, sonoridade para explorar a consciência fonológica. Ou seja, o trabalho que a professora realiza com a leitura e a compreensão de textos serve como ponto de partida para se trabalhar outros eixos e, principalmente, a apropriação da língua escrita.

No entanto, além de usar os textos para explorar o SEA, ela, em todas as atividades de leituras realizadas na turma, fez a exploração de algumas das estratégias de leitura⁵⁰ antes, durante e depois da leitura dos livros, principalmente para: informar sobre o contexto em que os textos foram produzidos e sobre a finalidade da leitura em 100% das atividades de leitura; identificar o tema, as ideias centrais e/ou apreensão dos sentidos gerais dos textos em 100% das atividades; localizar informações explícitas no texto acontece em mais de 80% e estabelecer relação entre texto verbal e não verbal em 50% das atividades. Outras estratégias

⁵⁰ Um as estratégias são exploradas mais e outras menos nas atividades de leitura com os livros das obras complementares.

são menos exploradas: elaborar inferências, 36%; estabelecer relações de intertextualidade foi explorada em 14% das atividades de leitura e a identificação de significado de palavras no texto, apenas 7% das atividades.

Podemos observar no Quadro 5 que as atividades de leitura, com a exploração dos recursos do calendário e do cardápio, são permanentes e se iniciam desde o momento da construção do roteiro da aula. As crianças fazem a leitura do calendário e do cardápio da merenda para participarem da construção do roteiro de aula e durante o dia acompanharem as atividades que ficam registradas no quadro, verificando junto à professora as atividades que já realizaram e as que faltam fazer. Isto contribui para a aprendizagem da leitura e dos seus usos e funções dos textos em situações reais. A agenda telefônica foi um recurso explorado na atividade de leitura com um objetivo bem específico, como forma de conhecer algumas características do gênero e sua finalidade para, posteriormente, produzirem uma agenda com os aniversários da turma. Essa foi uma atividade esporádica que apareceu no contexto de uma sequência de atividades.

A exploração e a leitura dos livros de história pela professora são uma atividade permanente que faz parte da rotina. Durante o período observado, foram lidos pela professora quatorze livros de gêneros diversos, uma média de 66% das aulas. Na maioria das vezes, essa atividade acontece depois da organização e leitura do roteiro do dia, no quadro. Pela análise das atividades de leitura apresentadas, identificamos que a professora Tina realizou quatro tipos de atividades voltadas para a leitura de livros literários: leitura da informação da capa, da contracapa, do livro inteiro e exploração das estratégias de leitura dos livros de história. Para cada atividade, ela tinha um objetivo didático específico que estimulava as crianças para ampliarem a compreensão do texto lido e aumentarem o gosto pela leitura. Em relação à exploração dos livros de literatura, a professora explica como normalmente os utiliza na sua prática de alfabetização:

Alguns livros dá pra fazer uma sequência e outros assim, eu tenho o hábito de diariamente fazer a leitura deleite, né em sala. Então quase todos os dias eu leio e tem também um dia na semana que eu deixo eles mais livre para cada um fazer a pseudoleitura. E aí tem livros que ele direciona pra você fazer ... ampliar, como uma sequência didática, não um projeto ou até mesmo um projeto se for alguma coisa que você esteja trabalhando. Principalmente hoje que a gente vê esses livros das obras complementares eles foram bem selecionados, a gente vê que ele dá um leque pra vários conteúdos na área de matemática, na área de história, de ciências e aí quando eu vejo um livro interessante que os meninos ... até mesmo assim, você planeja mas as crianças se interessam de outra forma, ah então dá pra eu ampliar uma outra atividade dentro desse livro. Hoje mesmo eu estava contando uma historinha aí tinha vários animais na história, então vamos escrever os nomes dos animais que tem na história, você vai ler e de repente encontra ali uma coisa para você ampliar.

(Profª Tina, Extrato da Entrevista Inicial)

Na maioria das vezes, antes de realizar a leitura, a professora Tina dava informações sobre o contexto em que os textos foram produzidos, explorando a capa do livro: autoria, título do livro, ilustração, tradução e editora. Nesse momento, explicitou o gênero dos textos lidos em 50% das vezes. Conversava e explorava com as crianças algumas estratégias de leitura para ajudar na compreensão dos textos trabalhados em sala de aula, como: as hipóteses sobre a história, o levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre o tema que seria abordado no livro e a identificação do tema abordado, chamando a atenção para a leitura. As crianças gostaram e participaram das atividades de leitura propostas pela professora. Antes de realizar a leitura da história, um dispositivo que ela utiliza como procedimento metodológico, que faz parte da sua prática, é a leitura da contracapa do livro. Ela considera esta uma estratégia importante para ensinar às crianças a fim de que elas usem no momento em que forem escolher que livro querem ler no cantinho da leitura, em uma biblioteca ou quando for a uma livraria.

Tanto na fala como nas observações de aulas, um recurso muito utilizado, no cotidiano da sala de aula pela professora, são os livros de história⁵¹, que fazem parte do Acervo das Obras Complementares, no âmbito do PNLD, no período de 2013 a 2015 e que todas as escolas públicas receberam do Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2012). O acervo é formado por obras diversificadas como mais um recurso no processo de alfabetização e letramento, com temas relacionados à linguagem e às outras áreas do conhecimento. A professora não utiliza os livros literários como pretexto, não artificializa o trabalho buscando explorar conteúdos curriculares, prioriza na sua prática a leitura como objeto de inserção das crianças no mundo letrado de forma prazerosa e divertida.

Apresentaremos, a seguir, um fragmento dessa exploração. A professora pegou o livro de história e mostrou para as crianças, explorando a capa e o título do livro, “Família Alegria”, de Cristina Villaça.

⁵¹ Durante a observação das aulas, a professora utilizou os seguintes livros: Godô Dança, de Carolina Vigna-Marú; Família Alegria, de Cristina Villaça e ilustrações de Carla Irustra; Balas, Bombons e Caramelos, de Ana Maria Machado e ilustrações de Elisabeth Teixeira; Ruivão, o lobo bom com cara de mau, de Eloi Zanetti (2010 a 2012); A história da tartaruga, de Ledo Ivo e ilustração de Isabel Paiva; Já sei ver as horas, de Marcus Vinícius Lúcio e ilustração de Sandra Ronca da editora Cortez; Era uma vez 1, 2, 3..., de Alisson Jay e tradução de Pétula Lemos; Ar pra que serve o ar?, de Anna Cláudia Ramos; Quem vai ficar com o pêssego?, de Yoon Ah-Hae e ilustrações de Yang Hye-Won; Beijo de Bicho, de Rosângela Lima e Ilustrações de Anielizabeth; Tem alguma coisa embaixo do meu cobertor?, de Eun-Joong Kim e ilustrações de Hye Kylong; Os Dez Amigos, de Ziraldo.

Figura 9 - Foto da capa do livro “Família Alegria”⁵²	[...] Prof^a: então, esse livro também tem aqui atrás falando um pouco sobre a história. Cç1: Mas a gente não quer, a gente quer ler logo. Prof^a: Não, eu sempre gosto... Eu já falei pra vocês, a gente vai escolher um livro a gente tem que folhar ele, tem que conhecer, não é chegar na prateleira e pegar, não. Tem que saber o que está ali dentro pra ver, saber se a gente vai ou não gostar da história e saber, mais ou menos, como é a história. Então, por isso eu sempre gosto quando tem uma referência de ler para vocês. E começa a leitura da contracapa do livro. (Prof^a Tina, extrato da 4^a observação de aula)
---	---

É evidente a intencionalidade da professora ao realizar a leitura da contracapa dos livros de história, antes de sua leitura. Esse dispositivo utilizado para ensinar uma forma adequada para escolha dos livros se constitui, também, como estratégia importante para a compreensão dos textos lidos pelas crianças, que, assim, podem saber do que vai tratar a história, antecipando os sentidos dos textos, ativando seus conhecimentos prévios. Além disso, é uma forma adequada de problematizar e chamar a atenção das crianças para a leitura que vai realizar. Ao perguntarmos sobre o objetivo de explorar a leitura da contracapa dos livros de literatura antes de ler as obras para as crianças, ela comenta:

Porque alguns livros, eles vem... Aprendi a trabalhar assim, dessa forma. Que a gente chama da orelha do livro né. Alguns livros vem falando, porque aí você já está trabalhando também ativando na criança os conhecimentos prévios de algumas coisas. Então é assim, para ele também dá opção, ver alternativa. Já vai para o contexto de compreensão da... da leitura.

(Prof^a Tina, extrato de Entrevista final)

O trabalho de leitura realizado com os livros de história tem como objetivo principal ampliar o letramento da criança e favorecer o contato com diversos gêneros textuais de várias áreas do conhecimento, contribuindo para uma integração e um trabalho interdisciplinar. Desse modo, a professora possibilita uma aprendizagem significativa e situações contextualizadas e prazerosas de leitura.

De acordo com fala da professora, salientamos que o trabalho que realiza com a leitura considera as hipóteses das crianças e é articulado com as atividades de apropriação e, por isso,

⁵² Família Alegria, de Cristina Villaça e ilustrações de Carla Irustra. Escrita Fina. Esse livro faz parte do acervo do PNLD 2013 a 2015, das Obras Complementares.

ela tem um cuidado especial com a escolha os gêneros textuais priorizando aqueles com os quais as crianças possam brincar com as palavras, de modo que façam parte no universo infantil.

A análise do Quadro 5 mostra que a professora credita grande importância ao uso dos livros das Obras Complementares do PNLD como recursos no trabalho. Ela realiza a leitura na perspectiva de criação do hábito e do gosto pela leitura, do ler para se encantar, da leitura como deleite e, também, da leitura como fonte de informação e de aprendizagem. Veremos a seguir um fragmento de uma contracapa de um livro lido.

Figura 10 - Foto da capa e contracapa do livro “Quem vai ficar com o pêssego?”⁵³



A professora iniciou a leitura da contracapa do livro de história e, depois, apresentou a capa do livro Quem vai ficar com o pêssego?. Após a leitura da contracapa, ela perguntou se alguém sabia o que era pêssego e uma criança respondeu que era uma fruta. E ao ler o nome dos autores uma criança falou que era chinês, a professora informou que os autores são coreanos, da Coreia do Sul.

Tendo por base essa atividade, percebemos como as crianças estão atentas às informações do contexto de produção do texto/livro, quando procuram saber da nacionalidade dos autores do livro. Em outro momento, de uma atividade de leitura, acontece algo parecido e a professora chama a atenção da turma para a informação sobre a tradução, explicando que quando aparece que o texto foi traduzido é porque ele foi escrito em outra língua, em outro país; por isso, é necessário ser traduzido para nossa língua, o português.

⁵³ Quem vai ficar com o pêssego?, de Yoon Ah-Hal e Yong Hye-Won da Editora Callis. Esse livro faz parte do acervo do PNLD 2013 a 2015, das Obras Complementares.

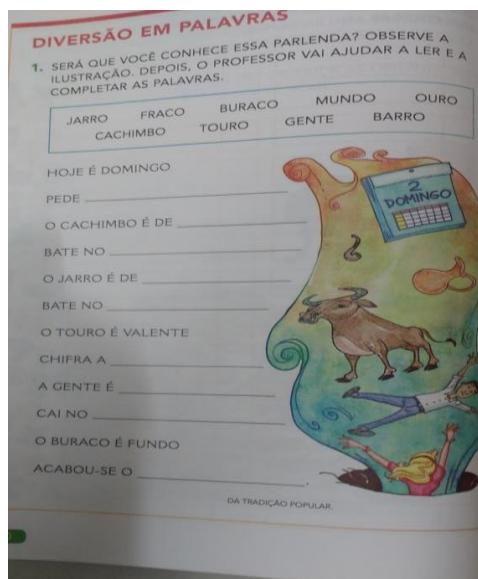
Geralmente, os livros explorados estavam disponíveis para as crianças, no cantinho de leitura da sala de aula, e eram escolhidos pela professora ou, em alguns momentos, eram indicados pelas crianças que solicitavam sua leitura. Para a escolha dos livros, ela sempre procurava selecionar algum que abordasse a temática que estava trabalhando no momento; porém, quando não encontrava, fazia a escolha da leitura pensando no que era significativo e interessante para a turma. Em apenas um momento, a professora utilizou um livro literário, lido anteriormente para a turma, para realizar, também, uma atividade de reflexão sobre o SEA. Na ocasião, além do livro de história, outros recursos foram explorados na sequência de atividades como a ficha e o quadro branco.

Até o momento, discutimos a exploração dos livros de história. Agora, iremos discutir o ensino da leitura com a utilização de outros recursos utilizados pela professora, como: data show, livro didático, ficha de atividade e cartaz.

Conforme já destacamos no Quadro das atividades de leitura, o recurso didático do data show foi utilizado em duas aulas para apresentar um cordel em vídeo, contado pela própria autora do texto Mariane Bígio, e para a leitura do livro *Dez Amigos*, de Ziraldo. Nas duas atividades a professora tinha como objetivo didático promover a leitura como fonte de aprendizagem para os alunos, na medida em que estimulava o conhecimento de novas informações de forma lúdica e prazerosa.

Identificamos pela análise que a professora Tina realizou três tipos de atividades voltadas para a leitura, utilizando o LD de linguagem: leitura da capa de livro de poema, leitura e interpretação do poema *Dedo* e leitura da parlenda dos dedos. Para cada atividade, ela tinha um objetivo didático específico que incentivava as crianças na busca de informações, como a identificação do assunto do livro e a realização da leitura para aprender a ler. A seguir, um exemplo de uma atividade de leitura desenvolvida com a turma a partir do uso do LD. Nessa atividade, a professora faz a leitura de cada verso para as crianças completarem a parlenda orientando a procurar no quadro da atividade as palavras que completam a parlenda e, em seguida, escreve no quadro sempre perguntando como se escreve a palavra.

Figura 11 - Foto da atividade do LD



[...] Cç2: Tia tem um monte de coisa aqui, barro, nem sei o que é que isso...

Profª: Porque tem outras versões dessa parlenda. Vamos olhar esse desenho, essa ilustração aqui, o que vocês estão vendo aqui?

Cçs: touro, pessoas, cachimbo, calendário, buraco, ouro, gente e jarro.

Profª: Aqui no meio tem umas palavras, então vamos ver, acompanhem aqui comigo: JARRO - FRACO - BURACO ...

Profª: Hoje é domingo pede...

Cçs: Cachimbo.

Profª: onde está escrito a palavra cachimbo? Como se escreve a palavra cachimbo?

Cçs: C

Profª: que mais?

Cç2: A

Profª: CHI? CHIM.

Cç2: C H I

Cç1: M

Profª: BO? Como é BO?

Cç2: B O

Profª: B O. Então acharam aí a palavra cachimbo? Vamos lá?

(Profª Tina, Extrato da 19ª observação de aula)

Na atividade de leitura realizada com o livro didático, apresentada no extrato, percebemos a exploração de algumas estratégias de leitura pela professora e, também, um trabalho de reflexão sobre a escrita das palavras para completar a parlenda. Nessa aula, antes de realizar a atividade do livro, a professora apresentou a parlenda na versão mais conhecida em cartaz, fez a leitura várias vezes, destacando as características do gênero do texto parlenda e solicitou que a turma identificasse as rimas. Só quando foi orientar a realização da atividade no livro didático é que fez a comparação das duas versões da parlenda, quando uma criança chamou a atenção para as diferenças nas parlendas. Vejamos, a seguir, a continuação da exploração feita pela professora Tina nessa atividade.

Profª: “cadê o O, de cachimbo?”

HOJE É DOMINGO

PEDE CACHIMBO

O CACHIMBO É DE....

Cçs: ouro

Profª: não. Nessa versão do livro é... Jarro. Como escrevo jarro? ...

Profª: o texto que tia trouxe da parlenda, ele tem algumas palavras diferente do que está no livro, perceberam? Oh, Hoje é domingo é igual né? O cachimbo do texto que tia trouxe é de quê?

Cçs: ouro.

Profª: aqui no livro, o cachimbo é de quê?

Cçs: de barro.

Profª: isso, de barro. Bate onde? No texto do cartaz, bate onde?

Cçs: no touro.

Profª: E aqui no texto do livro?

Cçs: no jarro.

Profª: bate no jarro, o jarro é de quê?

Cçs: é de ouro, bate no touro...

Profª: porque tem alguns textos que tem palavrinhas diferentes...

Cç1: então esse aí tem rimas diferentes.

(Profª Tina, Extrato da 19ª observação de aula)

Assim, a professora continuou essa atividade até concluir com a turma, fazendo as crianças refletirem sobre as letras e os sons necessários para a escrita das palavras. Escreveu as seguintes palavras: cachimbo, barro, jarro, ouro, touro, gente, fraco, buraco, mundo. Pelo extrato, notamos que a comparação entre as versões da parlenda acontece durante a realização da atividade no livro didático. A escolha da atividade de leitura, com a exploração da parlenda, tem relação com a continuidade da sequência de atividades planejadas pela professora e pelo fato do texto ser conhecido e fácil de decorar pelas crianças.

Conforme Morais (2012), a leitura de textos curtos como poemas, parlenda e trava-línguas são ótimos por apresentar um sentido lúdico, ritmo e fruição. Pode ser explorado para a consolidação de algumas correspondências grafema-fonema, bem como pode ser explorado de forma a integrar os diversos eixos como a leitura, a produção de textos curtos (trava-línguas) e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

No uso do Cartaz, enquanto recurso didático, a professora agregava as Fichas de atividade. Foram identificados oito tipos de atividades de leitura com a utilização de cartazes: leitura de calendário com os aniversários da turma; do poema Doze Meses, retirado do livro didático de matemática; de letras de músicas com apoio de CD-ROOM, em cinco aulas; de texto biográfico, em duas aulas; de parlenda; de cordel; de texto de história sobre as letras e leitura de textos não verbais, em duas aulas. As atividades realizadas tiveram objetivos bem variados, tais como leitura como fonte de: aprendizagem, busca de informação e ampliação da capacidade de compreensão leitora. Percebemos que, na prática da professora, as atividades de leitura e de exploração de textos de diversos gêneros servem como ponto de partida para a realização de um trabalho sistemático, visando à apropriação do sistema alfabético, ajudando as crianças a refletirem sobre as convenções e propriedades, bem como para explorar algumas habilidades de consciência fonológica.

O uso das Fichas de atividades com textos foi outro recurso didático utilizado pela professora Tina na realização das atividades de leitura. Ela utilizou as fichas de atividades no

trabalho com o ensino da leitura, em sete aulas, principalmente, em situações de exploração de músicas – com apoio de CD-ROOM e de letra da música em cartaz – e texto de convite de aniversário. Na maioria das vezes, as atividades consistiram em interpretação oral e escrita do texto e leitura, ajustando a pauta sonora ao texto escrito. Os textos trabalhados nos cartazes foram utilizados de forma articulada com as fichas de atividades, na maioria das vezes, ou com atividades do livro didático. A utilização dos recursos articulados era organizada em uma sequência de atividades na qual se realizava a leitura no cartaz pela professora, seguida pelas crianças e/ou coletivamente; algumas vezes, procedia a interpretação oral e compreensão dos textos, para, logo depois, realizar as atividades nas fichas ou no livro didático.

Apresentaremos, a seguir, um trecho do trabalho de leitura realizado pela professora Tina que articula recursos didáticos (cartaz e livro didático de matemática), e as áreas de matemática e língua portuguesa. Antes da atividade de leitura do poema, a professora Tina orientou atividade no livro didático de matemática sobre o calendário e os meses do ano – no qual as crianças deveriam identificar o mês em que nasceram e marcar com um X. Esse poema foi retirado do LD de matemática, a atividade de leitura no cartaz foi uma continuidade daquela.

Após o recreio, a professora retoma a atividade e coloca um cartaz no quadro com o texto: Doze meses, de Pedro Bandeira, e explica que o texto é o igual ao texto que tem no livro de matemática. Solicita que todas as crianças prestem atenção na leitura porque, depois, elas é que vão fazer a leitura e orienta que acompanhem no livro.

Cç1: Tia a senhora lê e a gente repete
 Profª: Não, agora não. Eu vou ler todo o texto e depois vocês vão ler comigo, certo?
 Profª: o texto fala sobre o quê?
 Cçs: sobre os meses do ano.
 Profª: Quantos meses tem um ano?
 Cç1: doze, tia!
 Profª: quais são os meses? Vamos ver novamente no poema.
 Cçs: janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho...

DOZE MESES
PEDRO BANDEIRA

SE JANEIRO É QUEM COMEÇA,
 MUITA COISA ELE TRAZ.
 A SEGUIR VEM FEVEREIRO,
 E VEM MARÇO LOGO ATRÁS!

É ABRIL QUE VEM CHEGANDO,
 MAIO VEM LOGO A SEGUIR.
 QUANDO JUNHO ACABAR,
 O SEMESTRE VAI PARTIR!

JULHO VEM TRAZENDO FÉRIAS,
MAS SE EU NOTO QUE ACABOU,
PASSO LOGO POR AGOSTO
E É SETEMBRO QUE CHEGOU!

OUTUBRO É O MÊS DA CRIANÇA,
E O ANO ESTÁ NO FIM.
VEM NOVEMBRO, VEM DEZEMBRO,
E O NATAL ESTÁ PRA MIM!

CADA ANO É UM PACOTINHO,
MUITA COISA ELE TRAZ.
POIS JANEIRO VEM NA FRENTE,
E DEZEMBRO VEM POR TRÁS!

ESSES SÃO TODOS OS MESES,
DÃO UM ANO INTEIRINHO.
SE ATÉ DOZE EU CONTAR,
UMA DÚZIA DÁ CERTINHO!

(Profª Tina extrato da 3ª observação de aula)

A professora faz a leitura do título e do nome do autor do texto e começa a leitura, pausadamente, lendo sozinha na primeira vez. Em seguida, fez outra leitura junto com as crianças, ela lia um verso e as crianças repetiam. Ao final dessa segunda leitura, algumas crianças chamaram a atenção para as rimas que apareceram no texto e a professora fez uma nova leitura com parada para as crianças completarem o texto destacando as rimas. Ao terminar a leitura conversou sobre o texto.

No fragmento da aula apresentado, destacamos que a professora realizou a leitura várias vezes. Uma primeira vez, sozinha, para dar entonação e ritmo à leitura; outra vez, pausadamente, seguida das crianças e, uma terceira vez, para que as crianças destacassem as rimas presentes no texto. Explorou também o entendimento dos sentidos geral e do tema do texto. A seguir, a continuação da atividade, na qual a professora explora e reflete sobre a escrita de palavras.

[...] Profª: nesses números nós vamos escrever os nomes dos meses. Um ano tem quantos meses?

Cçs: doze.

Profª: qual o nome do primeiro mês do ano? O ano começa em qual mês?

Cçs: janeiro.

Profª: vamos escrever? Me ajudem como escreve janeiro? JA, como é?

Cçs: J A

Profª: nei...

Cçs: N E

Profª: N E faz NE, e para escrever nei?

Cç1: falta o I tia, o I.

Profª: E o que falta?

Cçs: RO

Profª: como escrevo? Quais são as letras? RO

Cçs: R O.

Profª: JANEIRO / JA-NEI-RO. E agora qual o próximo mês?

Cçs: fevereiro

Profª: Isso mesmo. Como escrevo?

(Profª Tina extrato da 3ª observação de aula)

A professora continuou a atividade refletindo com a turma todos os nomes dos meses até dezembro e as crianças estavam bem envolvidas na atividade e durante a escrita das palavras fizeram algumas observações interessantes. Uma das crianças da turma chamou a atenção que no calendário tem três meses que começam com a letra J. Assim, só falta mais um mês para cada um dos colegas ficar com um mês, JAIR, JOÃO EUGÊNIO, JOÃO PEDRO e JÚLIA ANGELINA, referindo-se aos meses de JANEIRO, JUNHO E JULHO que começam igual aos nomes dos colegas, só faltava um mês para Júlia. Em seguida, as crianças também chamaram a atenção para os meses de JUNHO e JULHO apenas uma letra era diferente. Outra criança percebeu que tem muitos meses que terminarem igual, com o mesmo som; SETEMBRO, OUTUBRO, NOVEMBRO e DEZEMBRO e chamou a atenção da professora.

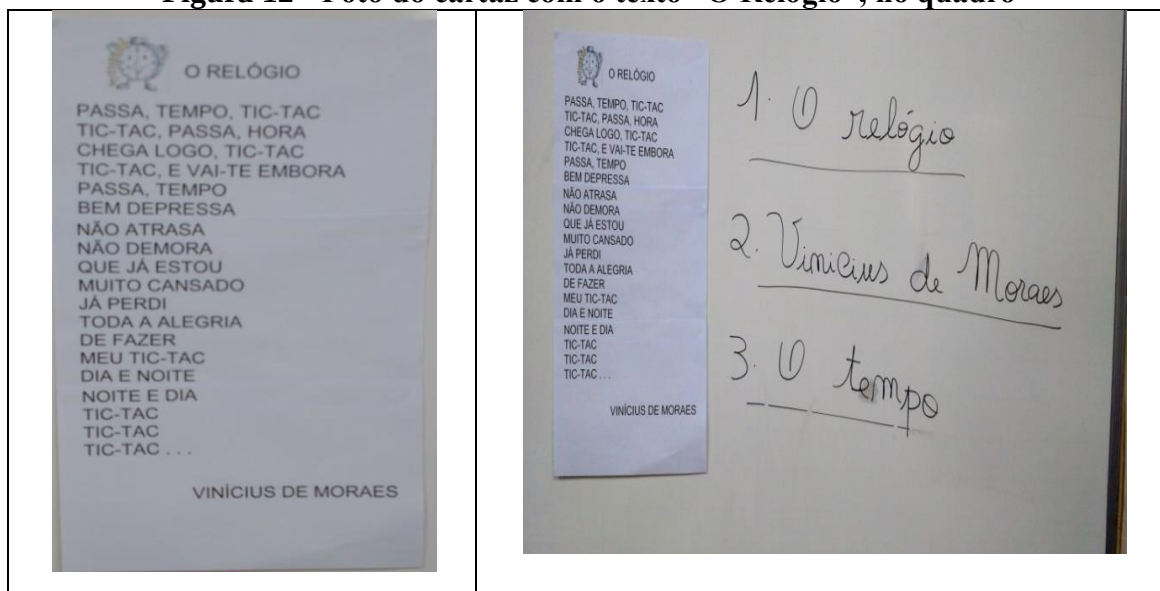
Com base no extrato de aula apresentado, fica explícito que o trabalho sistemático realizado pela professora Tina de refletir sobre as relações entre os grafemas e fonemas tem contribuído para as crianças se apropriarem da escrita alfabética, pois participaram e fizeram intervenções importantes com certa autonomia. A proposta da atividade após a exploração da leitura foi a escrita de uma lista de palavras dos meses do ano, que fizeram coletivamente, primeiro no quadro branco e em seguida as crianças copiaram na ficha de atividade. Concordamos com Moraes (2012) quando afirma que a notação escrita é um fator que contribui e facilita o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, pois o registro escrito das palavras, como no caso da atividade apresentada, foi importante para suscitar as reflexões e observações por parte das crianças e a exploração pela professora.

A professora organiza seu trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada, explorando ao mesmo tempo vários recursos didáticos e, também, vários eixos da língua, integrando com conceitos matemáticos, como nessa sequência de atividades em que foram trabalhados os seguintes conteúdos: meses do ano, identificação, leitura e escrita; nome e data de aniversário de cada criança da turma; poesia Doze Meses, de Pedro Bandeira; leitura e identificação de rimas; números ordinais; dúzia e meia dúzia. Essa atividade fez parte de uma sequência que tinha iniciado no dia anterior, na qual trabalhou com o calendário identificando a data de nascimento das crianças da turma para construir uma agenda. Enfatizamos que,

apesar de estarmos discutimos as atividades de leitura, é importante evidenciar como a professora, em sua prática pedagógica, consegue articular e integrar os diversos eixos da língua realizando um trabalho na perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

Os dispositivos utilizados pela professora para a organização de seu trabalho, tanto no que diz respeito aos aspectos didáticos quanto aos aspectos pedagógicos, são incorporados também pelas crianças que participaram ativamente da realização das atividades. Nesse sentido, todas as situações são aproveitadas para fazer a turma aprender, sejam elas, situações planejadas pela professora sejam as que surgem no momento a partir das intervenções das próprias crianças. A valorização dos conhecimentos prévios das crianças é fortemente utilizada na prática analisada. Teremos, a seguir, outro fragmento de observação de aula com atividade de leitura.

Figura 12 - Foto do cartaz com o texto “O Relógio”, no quadro



[...] Profª: Então a gente vai fazer o exercício agora de ouvir uma música e depois a gente conversa sobre ela, certo? Porque quando a gente escuta uma música logo no começo a gente não sabe do que ela fala, algumas vocês já conhecem, mas essa daí eu acho que vocês não conhecem. Agora vamos fazer o exercício de ouvir.

Audição da música O RELÓGIO de Vinícius de Moraes.

Profª: que nome a gente poderia dar a essa música? Esse texto é uma poesia que é uma música.

Cç1: TIC TAC, tia.

Profª: O que que faz tic tac?

Cçs: O relógio.

Profª: O relógio, então o nome dessa poesia é O relógio. O que falou mais na música? A gente ouviu o tic tac ... O que significa o TIC TAC?

Cç2: Quando a hora passa.

Profª: Quando a hora vai passando. Esses relógios atuais ele não faz mais o tic tac né? Ele tem uma bateria, geralmente os relógios antigos a gente dava corda e faz esse sonzinho do tic tac, mas alguns relógio se colocar no ouvido a gente escuta esse barulho. O que mais falou na poesia?

Cç3: Noite e dia.

Profª: O que significa noite e dia? O relógio, noite e dia o que isso tem haver com essa música? O relógio marca o que?

Cçs: O tempo, a hora, os minutos, os segundos...

Profª: O que mais marca o tempo?

Cçs: Cronômetro, celular, despertador ...

Profª: O que mais marca o tempo?

Cçs: relógio, computador

Profª: Além do relógio o que mais marca o tempo? Vocês disseram, noite, dia a gente tem os dias da semana. O que mais marca o tempo?

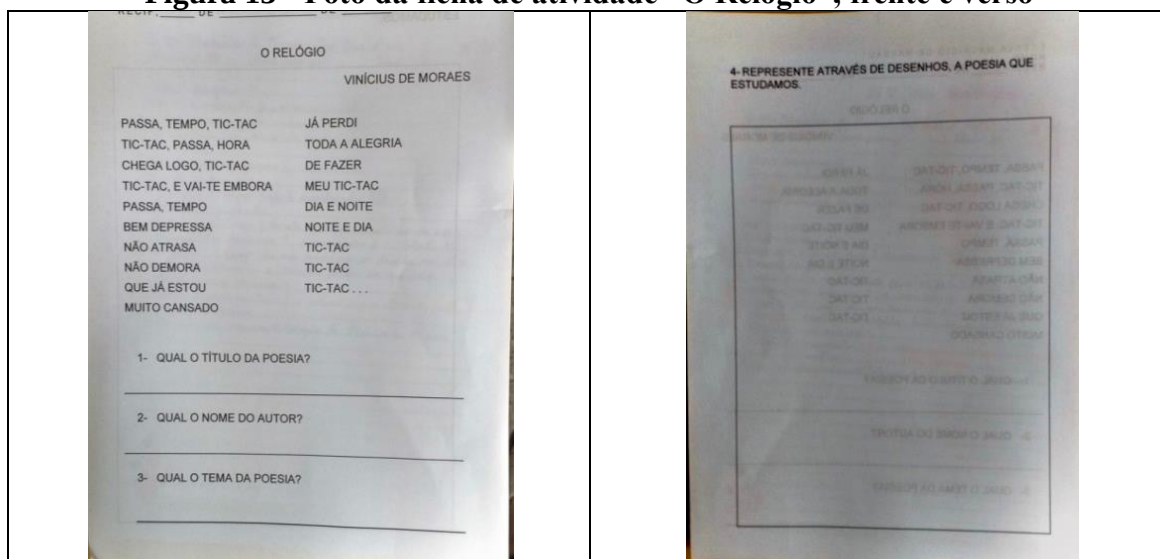
Cç3: o calendário

Profª: o calendário, as horas vão passando, ai muda o dia, muda a semana, o mês. O calendário também marca o tempo.

(Profª Tina extrato da 13ª observação de aula)

Na atividade de leitura apresentada, a professora utiliza vários recursos articulados, como o CD-ROOM, o cartaz, a ficha de atividade e o quadro branco. Conduz a discussão em torno do poema de forma a facilitar e, ao mesmo tempo, verificar se a turma compreendeu o texto, primeiro, oralmente e, depois, por escrito. As crianças ouviram e fizeram a leitura da letra da música, algumas vezes, ajustando a pauta sonora ao texto escrito no cartaz e na ficha; também cantaram a música acompanhando com a letra. Com a leitura e exploração do poema Relógio, a professora introduz a temática Hora, que vai trabalhar com a turma em uma sequência de atividades, articulando linguagem e matemática. Apresentamos a ficha de atividade e a exploração feita pela professora no extrato de aula, a seguir.

Figura 13 - Foto da ficha de atividade “O Relógio”, frente e verso



[...] Ao terminar a música a professora conversou com a turma perguntando: qual o título da poesia?

Cçs: O relógio.

OBS: A professora escreveu no quadro o número 1 (um) e explicou as crianças que elas iam completar a ficha. Pediu ajuda para escrever a palavra relógio e as crianças foram dizendo as letras R E L O G I O e completou “na palavra relógio tem um acento no Ó. Escrevam na ficha”.

Uma criança perguntou a professora: tia o que é tema? A professora explica que tema é o assunto da poesia, do ela está falando. Essa criança já estava na questão 3.

Profª: pronto, terminaram? Vamos para o número 2?

Leu a segunda questão para a turma: qual o nome do autor da poesia? Quem escreveu essa poesia?

Cçs: Vinícius de Moraes.

Profª: A gente já leu algum texto desse autor aqui na sala?

Cçs: Já

Profª: Qual? Quem lembra o nome do texto?

Cç1: Lembro só do mascote da Olimpíada, tia

Profª: É, muito bem Júlia. Como escrevo o nome dele?

Cçs: V I N I C / S

Profª: C ou S? Tem o mesmo som mais escrevo com que letra?

Cç2: Com C tia

Profª: Muito bem. Na palavra VINÍCIUS escrevemos com C. E o resto da palavra? VINICI – US

Cçs: U S

Profª: DE

Cçs: D E

Profª: MORAES

Cçs: M O R A E S

Profª: Escrevam na ficha.

Profª: Vamos para a terceira questão? Qual o tema da poesia? Do que ela fala?

Cçs: Do tempo

Profª: Muito bem, isso mesmo. Escrevam e a questão 4 é para vocês fazerem um desenho que represente a poesia, nesse espaço aqui. Caprichem.

(Profª Tina extrato da 13ª observação de aula)

Percebemos no extrato de aula que, mesmo se tratando de uma atividade de leitura e interpretação do texto, a professora aproveita para trabalhar a aprendizagem da língua escrita. Observamos que há um grande investimento da professora nas atividades de leitura de forma contextualizada e significativa para as crianças; do mesmo modo, as atividades que envolvem a reflexão sobre a escrita, as letras e/ou os sons que compõem as palavras partindo das dúvidas apresentadas pelas crianças são sempre aproveitadas para ensinar na perspectiva de ajudar para que todas as crianças avancem em suas hipóteses. Em diversos estudos (MORAIS, 2004, 2012; MORAIS; SILVA, 2011; MORAIS; LEITE, 2005) realizados com crianças inseridas no processo inicial da aprendizagem da escrita, foi constatado que as mesmas apresentaram avanços significativos em relação às suas hipóteses e que, à medida em que avançavam nas hipóteses, conseguiam realizar reflexões mais complexas sobre os segmentos sonoros das palavras, confirmando, assim, a importância de explorar as habilidades de consciência fonológica para ajudar no processo de apropriação da escrita alfabética.

Faz parte da organização pedagógica do ensino da leitura a exploração dos textos de forma coletiva pela professora, buscando estimular a participação de todas as crianças nas

situações de trabalho de compreensão textual. Também é um dispositivo da prática da professora o acompanhamento nos momentos da realização das atividades. Enquanto as crianças respondiam as questões na ficha, a professora passava entre as mesas observando e intervindo, quando necessário; chamando a atenção para iniciar a palavra com letra maiúscula, aumentar um pouco o tamanho das letras; observando em qual questão estão escrevendo as respostas para não responder na questão errada. Mesmo orientando a atividade no coletivo, a professora estava atenta às situações que surgiam durante sua realização e fazia atendimento/intervenções no coletivo, alternando com atendimento individual de acordo com a necessidade.

Buscamos nessa seção discutir a organização da prática didática e pedagógica da professora Tina para o ensino da leitura no processo de alfabetização com o uso de recurso didático. No próximo tópico, discutiremos como se constitui a organização da prática da professora no processo de ensino do SEA com o uso dos recursos didáticos.

4.3.2 Atividades e recursos usados para o ensino do SEA

Nessa seção, faremos análise e discussão considerando o ensino do SEA, bem como dos recursos utilizados pela professora em sua prática no desenvolvimento das atividades. Apresentaremos, a seguir, as atividades de apropriação distribuídas no Quadro 6.

Quadro 6 - Atividades e recursos usados para o ensino do SEA

EIXO DA LÍNGUA	RECURSO USADO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
A N Á L I S E	CALENDÁRIO	Ativ.1: Exploração do calendário: dia da semana, do mês, mês e ano (Todas as aulas)	• Leitura de palavras.
		Ativ.2: Colagem da folha do mês Junho	• Leitura de palavras.
		Ativ.3: Escrita do nome do mês (junho) e exploração da letra J	• Escrever palavras com ajuda do adulto; • Identificar palavra que começa com letra X.
		Ativ.1: Escrita da data do dia (Todas as aulas)	• Escrever palavras com ajuda do adulto.
		Ativ.2: Escrita da merenda do dia (Todas as aulas)	• Identificar o som das letras e/ou sílabas que compõem a palavra; • Escrever palavras refletindo sobre a relação som/grafia, com ajuda do adulto.
		Ativ.3: Escrita da rotina e	• Escrever para acompanhar as

L I N G U Í S T I C A S E A	QUADRO	leitura do roteiro da aula (Todas as aulas)	atividades do dia; • Ler palavras em rotina; • Ler para planejamento e controle.
		Ativ.4: Correção do ditado de figuras (Aula 08)	• Ler e comparar palavras corrigindo-as quando necessário.
		Ativ.5: Análise das palavras (Aula 06/18)	• Identificar a letra/som inicial e final da palavra com correspondência escrita; • Identificar palavra que começa com a letra X; • Contar a quantidade de letra na palavra.
		Ativ.6: Escrita de lista de palavras (Aulas: 02/03/06/09/10/12/18/21)	• Produzir oralmente rima; • Escrever palavras refletindo sobre o som final; • Identificar letras e saber a sequência de letras de determinada palavra; • Escrever palavras refletindo sobre as correspondências grafema /fonema.
		Ativ.7: Exploração e leitura de lista de palavras começadas com a letra H (Aula 17)	• Identificar palavra maior e menor; • Identificar letras que aparecem ao mesmo tempo em duas ou mais palavras.
	LIVRO DIDÁTICO (LD)	Ativ.1: Texto lacunado (parlenda) (Aula 19)	• Identificar palavras que completam o texto; • Refletir sobre a relação som/grafia na escrita das palavras.
		Ativ.2: Completar tabela com palavras do texto (Aula 19)	• Identificar oralmente e escrever palavra que rima com palavra X. • Escrever palavras refletindo sobre as correspondências som/grafia
		Ativ.3: Ligar palavras ao desenho que tem o mesmo som final (Aula 19)	• Identificar rima sem correspondência escrita
		Ativ.4: Escrita de palavras que terminam com o som X (Aula 19)	• Refletir sobre o som final de palavras e escrever com ajuda do adulto.
		Ativ.5: Circular palavras que rimam em texto (Aula 20)	• Identificar rimas com correspondência escrita.
		Ativ.6: Escrita de palavras com apoio de imagem (Aulas: 20/21)	• Escrever palavras como souber; • Refletir sobre a letras/sons que compõem a escrita de palavras.
		Ativ.7: Pintar letra inicial de palavras (Aula 20)	• Identificar letra inicial de palavras no alfabeto.
		Ativ.8: Escrita de palavras começadas por letra X (Aula 20)	• Escrever palavra com base em letra dada, refletindo sobre as correspondências som/grafia.
		Ativ.9: Trocar letras e descobrir novas palavras (Aula 20)	• Formar palavras pela troca de letras.
		Ativ.10: Completar palavra com a sílaba inicial (Aula 20)	• Completar palavras com sílabas.
		Ativ.11: Leitura de palavras do Bingo (Aula 21)	• Leitura de palavras com ajuda do adulto.
		Ativ.12: Completar	• Escrever palavras em cruzadinha,

		cruzadinha (Aula 21)	refletindo sobre as relações som/grafia.
		Ativ.13: Escrita do apelido dos dedos da parlenda (Aula 21)	• Escrever palavras refletindo sobre as correspondências grafema /fonema.
		Ativ.14: Grifar na parlenda as palavras que têm AI, EU, e IO juntas (Aula 21)	• Identificar encontros vocálicos em palavras.
	FICHA DE ATIVIDADE	Ativ.1: Recorte e colagem de figura/palavra da música SOPA (Aula 01)	• Ler palavras com apoio de imagens; • Identificar rima com correspondência escrita.
		Ativ.2: Caça palavras (Aulas: 01/09/17)	• Refletir sobre as correspondências grafema/fonema; • Identificar onde começa e termina uma palavra e compor palavras.
		Ativ.3: Escrita de palavras com apoio de figuras (Aula 01)	• Escrever palavras com base em imagem e com ajuda do adulto; • Contar letras em palavras.
		Ativ.4: Escrita de listas de palavras (Aulas: 05/09/12/15)	• Escrever palavras refletindo sobre a relação som/grafia.
		Ativ.5: Ditado de figuras (Aulas: 08/19)	• Escrever palavras com base em ditado oral.
		Ativ.6: Identificação e escrita de rimas com base na música (Aula 09)	• Identificar rimas com o apoio da audição de música; • Escrever palavras explorando a relação grafema/fonema.
		Ativ.7: Bingo de letras ou palavras (Aulas: 11/18/21)	• Identificar letras e/ou palavras; • Produzir oralmente palavras começadas com letra X; • Ler palavras por meio de ditado oral.
		Ativ.8: Atividade de Cruzadinha (Aulas: 14/21)	• Escrever palavras, refletindo sobre a relação som/grafia em cruzadinha.
		Ativ.9: Ditado recortado (Aula 16)	• Ordenar palavras para formar trecho de música; • Ler palavras por meio de ditado oral.
		Ativ.10 Exploração de palavras iniciadas com letra H (Aula 17)	• Ler e escrever palavras iniciadas com letra X.
		Ativ.11: Correção da tarefa de casa na ficha (Aulas: 03/04/07)	• Verificar como as crianças fizeram a atividade.
	LIVRO DE HISTÓRIA	Ativ.1: Exploração de rimas (Aulas:01/02/03/07/09/10/12/18/19/20)	• Identificar rimas sem/com correspondência escrita.
	ALFABETO MÓVEL	Ativ.1: Escrita de palavras com alfabeto móvel (Aula 17)	• Escrever palavras com base em caça palavras.
	FICHA DOS NOMES DA TURMA	Ativ.1: Exploração das fichas dos nomes da turma (Aulas: 01/02/05)	• Ler e identificar letras. Saber a sequência de letras de determinada palavra.
	CADERNO	Ativ.1: Pesquisar figuras com nomes que terminem igual a palavra X (Aula 06)	• Identificar rima sem correspondência escrita.

	GIZ	Ativ.1: Atividade no pátio com círculos no chão com letras dentro (Aula 08)	• Identificar palavras iniciadas por letra X ditadas pela professora.
--	------------	--	---

Legenda das modalidades de atividades

	Atividades permanentes
	Atividades sequenciadas
	Atividades esporádicas

As atividades de apropriação do SEA desenvolvidas pela professora, dispostas no quadro 6, apresentaram objetivos diversificados. Considerando que o ensino do SEA é a prioridade da professora, todos os momentos são pensados para a exploração do SEA. De modo geral, os objetivos mais explorados foram: a leitura e escrita de palavras, refletindo sobre as relações som/grafia, em 100%; sobre o som/letra inicial e final; em caça palavras e cruzadinhas; com base em ditado oral e com apoio de imagem. Outros objetivos bastante trabalhados foram referentes à identificação de letras, sílabas, rimas e palavras em diversas situações; a reflexão sobre as correspondências grafema/fonema, som inicial e final e sobre as letras/sons que compõem determinadas palavras. Já produzir rimas e palavras iniciadas com determinada letra oralmente; compor e formar palavras; ordenar palavras e completar palavras com sílabas foram explorados de forma menos intensa. Porém, é importante enfatizar que, na prática da professora Tina, o ensino e a reflexão sobre o SEA perpassam todos os eixos da língua.

De acordo com o Quadro 6, para trabalhar a apropriação da língua escrita a professora utiliza vários recursos⁵⁴. O calendário é um recurso – fixo na sala de aula e construído com o passar do tempo – utilizado durante todo o ano letivo na exploração das atividades permanentes, tanto no aspecto da totalidade do ano, quanto do mês e da semana. A professora utilizou o calendário na realização de três atividades: a exploração e registro da data; a colagem da folha do mês no calendário e a escrita do nome do novo mês que foi acrescentado ao calendário. Essas atividades foram exploradas, em momentos diferentes, e têm objetivos relacionados à leitura e à apropriação por parte das crianças.

Faz parte da prática cotidiana da professora explorar aspectos de localização temporal, registrando no quadro o dia da semana, dia do mês, nome do mês e o ano, de forma coletiva com as crianças, diariamente. Ao trabalhar o calendário a professora faz leitura e escrita de palavras, ora as crianças escrevem com sua ajuda, ora a professora faz leitura do nome dos meses, ora ela faz exploração partindo de palavras e letras. A cada mudança de mês é

⁵⁴ Ver quadro 2.

acrescentada uma folha no calendário e explorado no quadro o nome do mês com a leitura e escrita, refletindo com a turma se tem algum nome de colega que começa com a mesma letra. Realizam a leitura do nome dos meses que já passaram, estabelecendo relação do número com o mês.

Pelo exposto no Quadro com as atividades do SEA, ressaltamos que um dos recursos bastante utilizado foi o quadro branco, no qual foram realizadas, também, as atividades dos outros eixos da língua. Utilizando o quadro branco como recurso didático, foram desenvolvidas sete atividades: escrita da data do dia; escrita da merenda; escrita e leitura do roteiro de aula; correção de ditado; análise de palavras; escrita de lista de palavras e leitura e exploração de palavras começadas com a letra H. Essas atividades desenvolvidas têm objetivos claros e bem definidos, com foco principal no trabalho de apropriação do sistema.

A exploração das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética inicia-se desde a organização escrita da rotina/roteiro do dia, no quadro, e envolve as três primeiras atividades que são permanentes de leitura e de escrita, como a reflexão coletiva realizada pela professora para a escrita da merenda servida no dia. Na prática da professora Tina, esse trabalho de construção do roteiro/agenda do dia, com as crianças, possibilita à turma aprender não só sobre as propriedades e convenções relacionadas ao sistema de escrita alfabética, bem como sobre os usos e as funções sociais da escrita (SOARES, 2016).

O quadro branco é um recurso que tem importância nas atividades de análise linguística, e isso fica evidenciado a partir das atividades desenvolvidas pela professora, como a escrita de listas de palavras que aconteceram em oito aulas, sempre de forma contextualizada e inserida numa discussão temática, como parte de uma atividade sequencial, tendo como ponto de partida atividades de leitura e compreensão de texto.

Durante as observações realizadas, a professora utilizou o quadro branco para fazer análise de palavras; para orientar, explicar e realizar as atividades com os livros didáticos e paradidáticos; para trabalhar com as fichas de atividades que envolvem a exploração e o reconhecimento de letras e sílabas, em diferentes posições, e de palavras; para desenvolver o domínio das correspondências grafema/fonema, a identificação inicial e final de letra/som de palavras e produção de rimas de forma oral e escrita e leitura de palavras⁵⁵. A seguir, apresentaremos um fragmento de atividade realizada pela professora utilizando o quadro branco.

⁵⁵ Ver quadro 6, no item objetivos da atividade.

[...] “Agora a gente vai escrever o apelido dos dedos, certo? Aí tem uma mão e a gente vai escrever o apelido de cada dedo, começando pelo... “dedão”, como é esse aqui? Polegar, na brincadeira como é o nome dele?

Cç1: Mata piolho

Profª: Como é mata?

Cç1: M A T A

Profª: piolho? PI, como é PI?

Cçs: P I

Profª: O? Gente O? Como é O?

Cçs: O

Profª: só a letra O, né. LHO?

Cçs: L H O

Profª: Então PI O LHO. Aqui?

Cç2: Fura-bolo

Profª: Fura-bolo, muito bem! Como é fura?

Cç3: F U R A

Profª: F U R A. BOLO?

Cç3: B O L O.

Profª: Mata-piolho, fura-bolo, qual é?

Cçs: Pai de todos

Profª: Com é pai?

Cç4: P A

Profª: I? PA I

Cçs: I

Profª: Pai de?

Cçs: D I / D E

Profª: D I? DE. TODOS? TODOS?

Cçs: T O

Profª: DOS?

Cçs: D O S

Profª: S. PAI DE TODOS. Depois de pai de todos é quem?

Cç1: Médio

Profª: Não, na brincadeira. Seu vizinho. Como é seu?

Cç2: S E

Profª: SEU VIZINHO? VIZINHO?

Cçs: V I

Profª: ZINHO? Zi... Zi...

Cç2: S I/

Profª: ZI? ZI...

Cçs: Z I

Profª: NHO? NHO... NHO?

Cçs: L H O/ L H O/

Cç4: N H O.

Profª: SEU VIZINHO. E o último qual é?

Cçs: DEDO MINDINHO

Profª: Como é DEDO? DE?

Cçs: D E

Profª: DO? MINDINHO? MIN... MIN... MIN?

Cçs: D O

Cçs: M I / M I / M I N

Profª: DI?

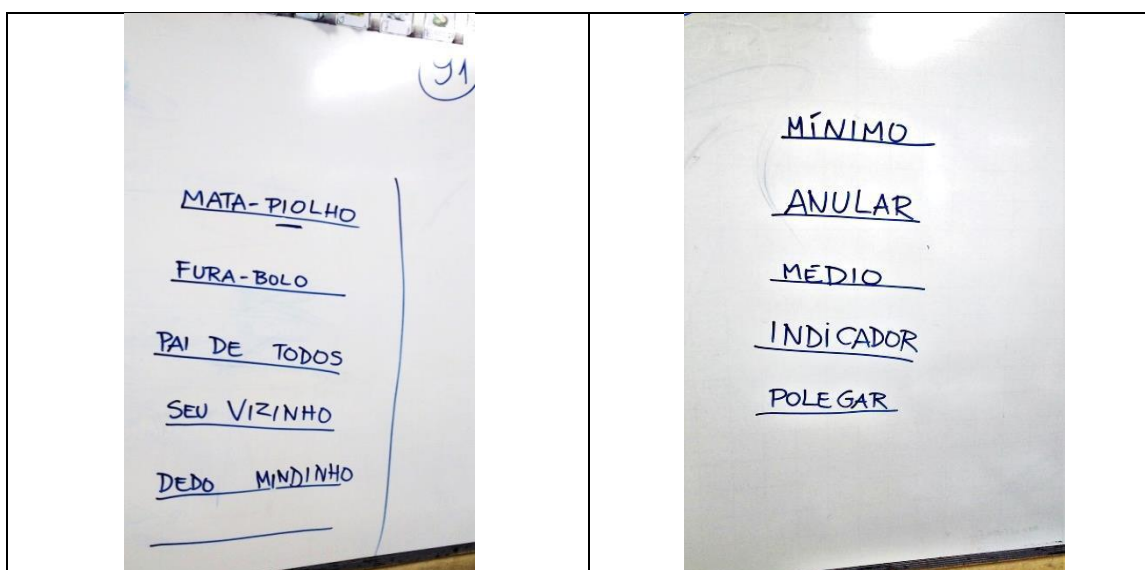
Cçs: D I

Profª: NHO. MINDINHO.

(Profª Tina, extrato da 21ª observação de aula)

No extrato de aula apresentado, percebemos que o trabalho de reflexão sobre as relações entre fonema e grafema realizado pela professora é sistemático e aconteceu com o apoio da notação escrita das palavras, contribuindo para o reconhecimento da palavra falada na sua notação escrita. A orientação da professora para as crianças pensarem sobre as partes sonoras das palavras através de questionamentos é fundamental para estimular essa reflexão autônoma. Para contextualizar melhor essa atividade é importante dizer que ela fez parte de uma atividade sequencial que aconteceu durante alguns dias. Ela iniciou com a leitura e exploração de parlenda; do poema Dedo; em seguida, com a realização de um bingo de palavras com base no poema; depois foi apresentada a história Os Dez Amigos, de Ziraldo, com leitura e interpretação; fez, também, a leitura da parlenda dos dedos do LD, para, então, escrever refletindo com a turma, uma lista com o apelido e o nome dos dedos. Na figura 14, a seguir, observemos a lista escrita no quadro, coletivamente, pela professora, que as crianças copiaram no LD.

Figura 14 - Foto da atividade escrita de lista dos nomes e apelido dos dedos



Como observamos no quadro 6, o LD é outro recurso utilizado pela professora para trabalhar o ensino da apropriação da escrita. Esse recurso foi utilizado em três aulas e possibilitou o desenvolvimento de quatorze atividades. As quatro primeiras atividades aconteceram na mesma aula, na qual foram exploradas a partir da identificação e da escrita de palavras para completar do texto parlenda; identificação e produção oral e escrita de palavras que rimam e a reflexão da relação som/grafia das palavras; na 20ª aula foram realizadas seis atividades do LD, relacionadas à escrita de palavras com apoio de imagem: circular palavras

que rimam, identificar letra inicial e escrever palavras com determinada letra, trocar a primeira letra, formando novas palavras e completar palavras com sílaba inicial. As quatro últimas atividades foram trabalhadas na 21ª aula e exploraram: a leitura de palavras, completar cruzadinha e a escrita de lista de palavras, a partir de texto parlenda.

As atividades propostas pelo livro didático, trabalhadas pela professora, oportunizaram às crianças refletirem sobre os princípios do SEA e, ao mesmo tempo, construírem conhecimentos sobre os gêneros textuais escritos, sobre suas características e finalidades. O livro didático é considerado um recurso interessante, serve de suporte e apoio para a realização das atividades que a professora planeja. A partir do que é planejado é que se observam quais das atividades que estão presentes no livro didático têm relação com a temática que a professora pretende trabalhar. Assim, ela seleciona e utiliza esse recurso. Desse modo, o livro didático não é utilizado seguindo a sequência e nem todas as atividades disponíveis são realizadas, sendo às vezes ajustadas e/ou complementadas com outras atividades organizadas e pesquisadas pela professora, sempre que necessário. Portanto, o planejamento da professora não é feito tomando o LD como base; ele é, sim, usado como mais um recurso que a professora tem à sua disposição para trabalhar com a turma. Veremos, a seguir, algumas das atividades, que aparecem no Quadro 4, que a professora trabalhou utilizando o LD.

Figura 15 - Foto da atividade do LD, p. 87

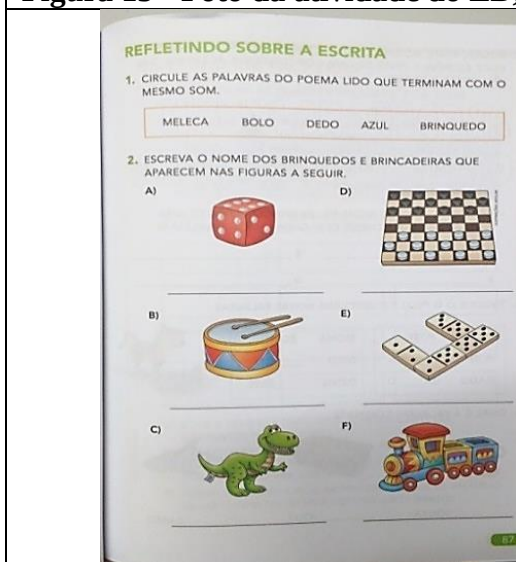


Figura 16 - Foto da atividade do LD, p. 88



Apresentaremos, a seguir, a exploração realizada pela professora das atividades do LD, no fragmento de observação de aula.

[...]Profª: Qual dessas palavras terminam com o mesmo som? Vamos fazer a leitura? Qual é a primeira palavra?

Cç1: MELECA

Profª: Muito bem!! E a outra? Vamos ler?

Cçs: BO LO.

Profª: Isso mesmo. E a Outra?

Cç2: DEDO.

Profª: E o que mais?

Cçs: A ZUL.

Profª: E a última?

Cçs: BRIN QUE DO.

Profª: Muito bem. Então dessas palavras quais que rimam? Prestem atenção! MELECA, DEDO, AZUL, BRINQUEDO. Vou Ler novamente.

Cçs: DEDO/ BRINQUEDO

Profª: Isso mesmo. Muito bem. Vamos para a outra questão. Vamos escrever o nome dessas imagens.

[...]

Profª: Agora eu vi que escreveram dinossauro, vamos ver como realmente é?

Cç1: tá bom tia dinossauro?

Profª: Acertou algumas coisas. Vamos ver dinossauro? Alguns botaram L, tem gente que botou Ç. Vamos fazer agora?

Cçs: D I

Profª: NO?

Cçs: N O

Profª: DI NO SSAU RO

Cç2: C H A

Profª: CHA faz cha.

Cç3: Ç A

Profª: ÇA faz ça? Que outra letra também faz esse som?

Cç4: S

Profª: S só um S? Se eu colocar um S vai fazer dinosauro.

Cç5: Dois SS

Profª: DINOSSAU...RO...RO

Cçs: R O

Cç3: eu botei Ç

Profª: Foi? Mas é com... SS.

Cç3: Eu ainda botei L aqui (mostrando a palavra)

Profª: É porque em algumas palavrinhas o L tem o som de U. DINOSSAUUURO. Agora TREM. Vamos ver quem escreveu trem? Como vocês escreveram trem?

Cç1: T R O I

Cç2: T R E N H E

Cç3: T R E N H I

Profª: Como se escreve TREM? É porque a gente fala isso aqui oh, parece que é NHE. Como se escreve a palavra TREM?

Cçs: T R E

Profª: Como é o final de TREM?

Cçs: NHE

Profª: É mesmo é? TRENHE, trem é assim é? Puxa! Nunca tinha pensado em trem desse jeito.

Cç2: T R E E

Profª: É assim mesmo? Trem é assim? Como é que se escreve trem? Não é assim. Não é nenhum dos três. Tá faltando alguma coisa aqui, trem?

Cç5: M

Profª: Exatamente, tem quatro letrinhas TREM, porque quando a gente fala parece que é aqui NHE, né? Agora ninguém esquece mais como se escreve TREM. Como é que se escreve trem?

Cçs: T R E M.

(Profª Tina, extrato da 20ª observação de aula)

Para situar, essa atividade fez parte de uma sequência que iniciou com a leitura de capa de livro seguida pela leitura e interpretação oral e escrita de um poema que faz referência à parlenda dos dedos. Pelo fragmento da aula, fica claro que a professora problematiza e faz a turma refletir sobre as partes sonoras das palavras, para identificar as rimas, bem como para escrever os nomes dos brinquedos, conciliando assim prática de leitura e compreensão textual com a apropriação do sistema de escrita. Um aspecto interessante do trabalho realizado pela professora é que sempre aproveita as oportunidades e intervenções das próprias crianças para criar situações de aprendizagem, como no exemplo da escrita das palavras: dinossauro e trem.

Outro ponto que chama a atenção é sua forma de conduzir a reflexão sem dar as respostas de pronto para as crianças, valorizando a participação e, quando há a necessidade, não deixa de ensinar, inclusive algumas regularidades ortográficas, que serão objeto de estudo e consolidação em outros anos. Na maioria das atividades realizadas com o intuito de trabalhar o eixo da apropriação, seja utilizando o LD, as fichas de atividades ou o quadro branco, a escrita das palavras servia para refletir sobre as relações entre as partes orais e as partes escritas, contribuindo para a compreensão de que palavras diferentes podem conter partes orais iguais, explorando a dimensão sonora das palavras orais e escritas, tornando algumas dessas palavras estáveis.

A forma como a professora utiliza o livro didático na fabricação da sua prática é o diferencial do seu trabalho, sempre priorizando a apropriação do sistema, estimulando as crianças a refletirem sobre os segmentos sonoras das palavras, problematizando e confrontando suas hipóteses sobre a escrita. Tudo isso corrobora a construção de habilidades de consciência fonológica, importante para fazer as crianças avançarem em suas hipóteses. Dessa forma,

Promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas nos parece uma solução muito mais inteligente, adequada e prazerosa, para ajudarmos nossas crianças a “desvendarem a esfinge” e se apropriarem do alfabeto (MORAIS, 2012, p. 107).

Com base no Quadro 6, a professora utiliza bastante as fichas de atividades (onze atividades) como recurso para o trabalho com a apropriação da escrita. Contudo, o trabalho com as fichas de atividades vem sempre acompanhado da exploração de outros recursos, como, por exemplo, o quadro branco, um cartaz com texto, a audição de uma música e o LD. As fichas de atividades não foram trabalhadas de forma isolada; pertenciam, sempre, a uma atividade articulada com outros eixos, de forma sequencial que abordava aspectos como:

recorte e colagem de pares de palavras que rimam com apoio de audição de música; caça palavras; escrita de listas e de palavras com apoio de figuras; identificação oral e escrita de rimas; cruzadinhas; leitura e exploração de palavras começadas com determinada letra; bingo de letras e de palavras, ditado de imagem, ditado recortado e correção de tarefa de casa nas fichas.

Todas essas atividades tiveram como objetivo: explorar as habilidades de consciência fonológica como a identificação de rimas e aliterações de palavras em listas, com base em textos trabalhados em sala de aula, como músicas, parlendas e poemas; refletir sobre as correspondências grafema/fonema das palavras; ordenar palavras para compor trecho de música; comparar palavras quanto ao número de sílabas e letras; contar oralmente sílabas e letras e com base na notação da palavra. Em relação às correções das atividades de casa, a professora fala que costuma fazer da seguinte forma:

Em alguns... Geralmente eu não faço essa correção que alguns professores fazem coletiva. De assim, chegar para eles... **Eu mesmo corrijo e quando eu vejo que tem alguma coisa que eles... Que não responderam eu mesmo chamo atenção, vou à mesa para mostrar, pedir pra ele refazer.** Não faço essa correção coletiva não. É, alguns momentos assim, não... Já tentei fazer assim. Eu não acho que necessariamente no ano passado eu tentei fazer essa correção coletiva. Mas eu acho meio vago, assim. Porque às vezes não foi ele quem fez, ele não compreendeu bem a... A... A tarefa. Então, prefiro eu corrigir. Olhe, aqui como foi que você respondeu esse aqui, do que fazer desse jeito geral.

(Profª Tina, extrato da Entrevista final)

Nesse trecho, podemos perceber que a professora faz a correção da tarefa de casa tendo como referência a ficha de atividade ou caderno, observa as atividades individualmente e conversa com a criança, orienta, e, se necessário, pede para refazer, rever alguma questão da atividade. Ela explicou que esse procedimento faz parte de sua prática, por entender que assim faz intervenções de forma direta e específica às situações apresentadas, contribuindo na reflexão e aprendizagem das crianças.

Conversamos com a professora sobre a tarefa de casa, na tentativa de entender como pensa essa atividade específica, se ela faz parte do seu planejamento e com qual frequência é utilizada. Ela comentou que:

[...] algumas vezes... É, eu mando sempre tarefa de casa né. Complementando o que a gente fez em sala. Eu acho importante! Mas assim, sempre escolho a tarefa que ele/ela venha a fazer. Não que tenha, necessariamente, que precisar da ajuda do pai. Às vezes eu preciso né, “pra” poder ter a compreensão. Mas assim, é como se fosse um reforço do que a gente estudou em sala. E em alguns momentos, eu... Como tem os níveis diferentes, eu também mando a tarefa de acordo com os níveis de escrita que eles estão.

(Profª Tina, extrato da Entrevista final)

Pelo trecho da fala, a professora atribui importância ao envio de atividades para casa, porém procura escolher atividades que as crianças consigam realizar sozinhas ou com pouca ajuda. Vemos que ela entende que a tarefa de casa deve ter relação com o que está trabalhando em sala de aula e que deve servir para reforçar, complementar ou checar a aprendizagem das crianças. A professora também utiliza a tarefa de casa como atividade diferenciada considerando as hipóteses de escrita de cada criança da turma. Na conversa que tivemos com a professora sobre a pouca frequência de envio de tarefas de casa, durante o período de observação, ela informou que provavelmente isso aconteceu porque as atividades de sala de aula estavam muito intensas, com uma grande quantidade e por esse motivo não achou necessário mandar tarefa de casa em alguns momentos.

A seguir, podemos observar uma ficha de atividade e o fragmento do trabalho de análise linguística com foco na apropriação da escrita alfabética realizado pela professora.

Figura 17 - Foto da ficha de Atividade Produção de lista

A professora entregou uma ficha de atividade para as crianças construírem uma lista de palavras terminadas com o mesmo som da palavra LAMPIÃO. Antes de iniciar a pensar sobre as palavras a professora escreve no quadro a palavra LAMPIÃO e explorou com a turma perguntando:

Qual a 1ª letra da palavra Lampião?

Qual a última letra?

Quantas letras tem essa palavra?

Tem alguma criança aqui na turma que o nome começa igual a Lampião

As crianças responderam as questões e falaram os nomes de dois colegas da turma que começam igual a LAMPIÃO: LUCAS e LAILSON.

Profª: Agora nós vamos fazer uma lista de palavras que termina com o mesmo som de Lampião, Lailson pense em uma palavra que termine igual a palavra Lampião.

Cç1: Pão.

Profª: Não é pra Lailson dizer, deixa ele pensar um pouquinho pessoal. Pão não pode Lailson pense outra.

Cç2: Macarrão.

Profª: Gente, não fala agora é a vez de Lailson, deixa ele pensar. Diga Lailson uma palavrinha que termina igual a Lampião.
 Lailson: MAMÃO.
 Profª: Muito bem, vamos lá escrever mamão.
 Cçs: M A M
 Profª: como é o ão.
 Cçs: A O ~
 Profª: MAMÃO.
 Cç3: Oh tia se tirar o MA fica MÃO.
 Profª: Exatamente, olha o que A... (uma criança) está dizendo que se tirar o MA fica uma outra palavra MÃO. MAMÃO começa com qual letra?
 Cçs: M
 Profª: Tem alguém na sala que o nome começa com M?
 Cçs: Marcos e Matheus...

(Profª Tina, extrato de observação da 6ª aula)

O fragmento mostra o trabalho de reflexão que a professora orienta para a construção na ficha da lista de palavras que terminam com o mesmo som da palavra lampião. Nessa atividade, o objetivo era trabalhar com rimas, mas, no decorrer da sua execução, a professora ampliou e explorou também as letras que iniciam as palavras. No momento que pensavam e produziam rimas oralmente, ela problematizou pedindo que pensassem em palavras que iniciavam com aquela letra. Uma das crianças estava atenta e percebeu palavra dentro de palavra, como MÃO em MA-MÃO.

A ficha de atividade apresentada fez parte de uma atividade sequencial sobre o ciclo junino que durou alguns dias. A professora iniciou exibindo um filme (DVD) sobre Lampião, para a turma; fez uma roda de conversa e um estudo do filme. Na aula seguinte fez o reconto oral, apresentou um cordel (data show) e orientou pesquisa de figuras (caderno) que terminassem igual à palavra Lampião. Realizou, também, uma brincadeira (giz) no pátio, destacando a letra inicial das palavras, porém todas terminadas com o som ão (sabão, João, melão, balão, pião, violão, bolão, pilão e macarrão). Trabalhou o texto biográfico (cartaz) de Lampião e leitura de texto não verbal de artistas (fotos de obras de arte) que retrataram esse personagem e releitura com desenhos. Fez também uma produção de texto (ficha de atividades) do relato do filme; um ditado de imagem em dupla com palavras terminadas igual à palavra lampião; a análise da palavra (quadro) e a escrita de uma lista (ficha de atividades).

O propósito dessa breve descrição⁵⁶ foi mostrar algumas atividades realizadas pela professora sobre uma temática em várias aulas, que articulou uma diversidade de recursos e trabalhou os vários eixos da língua na perspectiva do alfabetizar letrando. Fica explícita sua

⁵⁶ Nesse relato não tivemos a preocupação de colocar todas as atividades realizadas e nem as apresentar exatamente na sequência que aconteceram. Ver descrição detalhada das observações de aula no apêndice.

intencionalidade em contextualizar e tornar significativo para as crianças o processo de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, busca aliar os recursos de que dispõe ao que quer ensinar, ou seja, aos seus objetivos didáticos relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e ao modo como vai fazer isso, tendo como prioridade e foco maior do seu trabalho a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nesse sentido, como já discutido anteriormente, Moraes (2012) aponta, em um dos seus estudos, que diversas pesquisas psicolinguísticas verificaram a existência de relação entre *habilidades de consciência fonológica* e o bom resultado na alfabetização, enfatizando a necessidade de promover na escola, a partir já da educação infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros.

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidade nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler). Se considerarmos que o sujeito recém-alfabetizado ainda não dispõe em sua mente, de um léxico de imagem de palavras escritas, como ocorre com o leitor experiente, temos que considerar que, num momento inicial, o processamento fonológico (tradução do escrito em oral e vice-versa) vai ser a forma dominante de ler e escrever palavras, sem que com isso neguemos já o uso de pistas de reconhecimento mais global (no caso de palavras ou sequências de letras com as quais o aprendiz está mais familiarizado) (MORAIS, 2012, p. 66-67).

No Quadro 6, aparecem outros recursos que a professora utilizou para trabalhar o eixo da apropriação da língua escrita, como o Alfabeto Móvel, que foi utilizado em uma aula; as fichas dos nomes das crianças da turma foram exploradas em três aulas; o Caderno e o Giz foram utilizados em uma aula cada um deles. As atividades desenvolvidas utilizando os recursos citados acima tiveram como objetivo: a escrita de palavras, a identificação de rimas, a identificação de palavras iniciadas por determinada letra, a identificação da sequência de letras de determinada palavra e a realização de leitura de palavras. Ao perguntarmos à professora, em relação à utilização do alfabeto móvel na sua prática, ela comentou:

Na sala a gente usa muito o alfabeto, em todo lugar. No dia a dia eu sempre trabalho a lista do nome dos alunos a partir do alfabeto, o alfabeto na sala o tempo todo. E aí eu sinto essa necessidade de eles também estarem manuseando esse alfabeto móvel. Até para compreender a... A organização das palavras. Aquela análise que a gente faz da palavra, quantas letras tem, as sílabas... Então assim, eu acho um recurso muito útil mesmo para eles estarem manuseando, está utilizando. E aí sempre assim, complementando uma lista de palavras e depois formar aquelas palavras que você... É como se fosse um reforço também. Acaba dando um reforço a utilização do alfabeto móvel. É escrever de outra forma. [...] Às vezes eu faço atividade de recorte para eles montarem as palavras, aí eu não utilizo

muito esse do... Não utilizo muito o Alfabeto Móvel mesmo que tem em sala. Mas assim, é um recurso que a gente pode está, que eu utilizei para complementar a atividade mesmo.

(Profª Tina, extrato da Entrevista Final)

Podemos observar pelo extrato que a professora utiliza e explora bastante o alfabeto, na lista dos nomes das crianças da turma, exposto na parede e em algumas atividades. Destacamos que utiliza o alfabeto móvel, nas explorações em que as crianças tenham que manuseá-lo para formar e organizar as palavras, e que utiliza como um reforço de atividade como a escrita de uma lista de palavras e caça palavras. Segundo a professora, às vezes, explora mais um recurso em um ano letivo do que em outro, mas que geralmente utiliza o alfabeto móvel. Ressaltamos, também, que a maneira como a professora orienta a utilização dos cadernos pelas crianças constitui um dispositivo que já foi incorporado na sua prática. Em conversa com a professora para sabermos o motivo de ter sido pouco utilizado o caderno, durante as observações, ela informou que:

[...] Eu uso pouco mesmo. Assim, eu faço mais fichas né?! Por questão de prática mesmo. Que eu acho assim... É... Agiliza mais. É... Utilização do caderno, quando eu uso mais é para escrever alguma atividade que eu fiz, ampliar alguma coisa que eu fiz. Uso o caderno só cópia. É... Botar cabeçalho, nome... Utilizo para isso, para eles já desde o 1º ano está aprendendo essa utilização que vai dar suporte pra outras séries. Mas eu não faço essa prática de cópia diretamente no caderno, toda atividade. Tipo assim, explicar um texto e copie esse texto no caderno, não tenho. É questão de prática mesmo. Não sei se é errado ou não, viu?! Para ter essa orientação de utilização. Mas que não seja aquela coisa assim, mecânica: pegue o caderno e vamos escrever.

(Profª Tina, extrato da Entrevista Final)

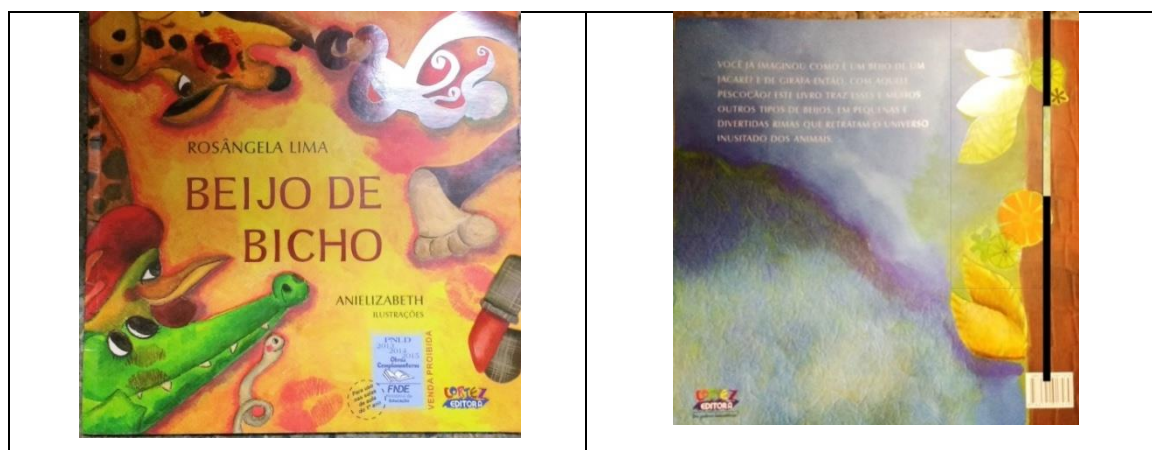
Segundo a professora, a utilização dos cadernos tem como objetivo ensinar e orientar as crianças como devem usar esse recurso. Pois, para a ela, não faz sentido as crianças ficarem copiando as atividades do quadro branco, quando ainda não têm essa habilidade totalmente desenvolvida. Seria perda de tempo, tempo esse que pode e deve ser melhor aproveitado para ensinar sobre o sistema alfabético e não pode ser desperdiçado para fazer as crianças copiarem do quadro branco todos os dias, o que pouco contribui para aprendizagem da turma.

Como já foi discutido anteriormente, o trabalho com a aprendizagem inicial da língua escrita é considerado como fundamental para inserir as crianças de forma ativa na sociedade letrada. Sendo assim, a professora demonstra muita clareza na sua organização didática ao priorizar e investir em atividades que abordam esse aspecto da alfabetização, que consiste, como aponta Ferreiro (1985), no fato de que a criança para aprender como funciona o nosso

sistema alfabético precisa realizar um complexo trabalho cognitivo de reconstrução conceitual para responder: o que as letras notam e como as letras criam notações.

Um exemplo interessante em que a professora desenvolve uma atividade que articula vários recursos e eixos da língua é apresentado a seguir. A professora mostrou o livro *Beijo de Bicho*, dizendo que seria o livro de história do dia da autora Rosângela Lima, da editora Cortez. Explicou que iria trabalhar com a história depois, por isso seria importante prestar atenção. Esse livro faz parte do acervo do PNLD 2013 a 2015, das Obras Complementares, e estava no cantinho de leitura da sala de aula. Como já explicitado anteriormente, a professora sempre faz a leitura da contracapa do livro e, em seguida, iniciou a leitura da história.

Figura 18 - Foto capa e contracapa do livro “Beijo de Bicho”⁵⁷



[...] Ao concluir a leitura da história a professora conversou com a turma.

Cçs: Tia tem rimas.

Profª: Esse livro tem rimas e mais o quê?

Cçs: beijos

Profª: Como é o nome do livro?

Cçs: Beijo de bicho.

Profª: Quais são os bichos que apareceram na história?

Cçs: jacaré, pombo, leão, macaco, peixe, gato, cachorro, pavão, dragão, cobra...

Profª: cobra? Apareceu cobra?

Cç1: não. Foi minhoca. Preguiça, arara...

Profª: Arara? Apareceu arara?

Cç2: Não. Papagaio tia.

Profª: Apareceu papagaio. Vamos descobrir as rimas?

A professora foi lendo novamente a história e as crianças foram identificando oralmente as palavras que rimavam na história.

LADO/PERFUMADO

MINHOCA/BEIJOCA

⁵⁷ Livro literário *Beijo de bicho* de Rosângela Lima e ilustrações de Anielizabeth da Editora Cortez.

PESADA/NAMORADA
 ESPINHO/JEITINHO
 GRAÇA/FUMAÇA
 LAMBUZADO/LADO
 GELADINHO/PEIXINHO
 MOSTRAR/BEIJAR
 COMO É/JACARÉ
 LEÃO/BARULHÃO
 DUVIDO/CUMPRIDO
 ACORDAR/BEIJAR
 ESIBIDO/COLORIDO
 BONITINHO/POMBINHO
 FALAR/BEIJAR
 MACAQUINHO/BEIJINHO

(Profª Tina, extrato de observação da 18ª aula)

Pelo fragmento de aula apresentado, a princípio a professora explorou, antes de iniciar a leitura do livro, algumas estratégias de leitura, fez a apresentação da finalidade da leitura e a leitura da contracapa que ativam os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema a ser tratado, como podemos observar no extrato de aula. Após a leitura, fez perguntas de localização de informações explícitas no texto e de identificação do tema ou de apreensão dos sentidos gerais do texto. Durante a realização da leitura, as próprias crianças chamaram a atenção para as rimas presentes no texto, já discutido antes; ela aproveitou para explorar também esse aspecto do texto que é importante para a construção de habilidades de consciência fonológica e, conseqüentemente, para a apropriação do SEA. A seguir, outro fragmento da observação de aula na qual o foco é a reflexão das correspondências entre som e grafia das palavras.

[...] Profª: a gente viu que apareceu vários animais nessa história, quantos animais vocês acham que apareceu nessa história?
 Cçs: 10.
 Profª: mais de dez, mais, menos...
 Cçs: 11, 12, 20, 16
 Profª: 16. Isso mesmo. A gente vai escrever o nome desses animais que apareceram na história. Vocês vão me ajudar, tá certo? A professora escreve no quadro de 1 até 16. Qual foi o primeiro animal que apareceu, qual foi?
 Cçs: Beija-flor
 Profª: Vamos escrever essa palavra?
 Cçs: B E I (G A) J A
 Profª: se eu colocar GA vai ficar BEIGA, é BEI- JA. Como é JÁ? Flor, como se escreve?
 Cçs: J A.
 Cç1: (F H O)
 Profª: F H O? FLOR... FLOR...
 Cç2: Posso dizer tia?
 Profª: pode dizer.
 Cç2: F L O R

Profª: E agora, qual o animal?

Cçs: minhoca – foram dizendo as letras M I N O C A

Profª: está faltando alguma coisa. Se a gente não colocar o h vai ficar minoca. M I N H O C A. E agora?

Cçs: elefante

Cçs: E L E F A N

Cç1: T A ... T A

Profª: T A vai ficar elefenta.

Cç2: se tirar ele e botar um A, vai ficar fanta.

Profª: é exatamente. Então é T... para ficar elefante

Cçs: T E... T E.

Profª: E agora?

A seguir, a professora continuou a reflexão da escrita das palavras até o fim da lista dos dezesseis palavras (nomes de animais). Fez observação ao escrever PREGUIÇA, pois algumas crianças disseram que era com G I ao invés de G U I, e S A, ela explicou que na palavra PREGUIÇA escreve com Ç A e tem o mesmo som de S A.

Profª: Vamos ver aqui? A gente tem aqui uma lista de dez animais...

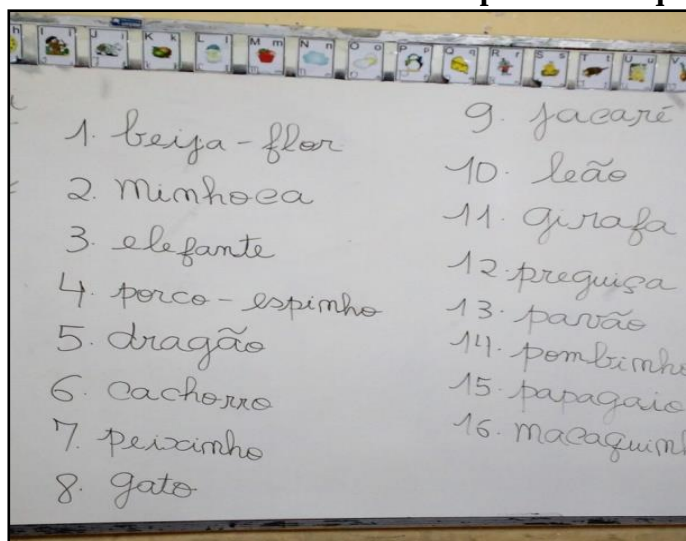
Cçs: dezesseis, tia.

Profª: dezesseis, desculpa gente. Quem sabe me dizer quais são esses animais? Ela foi apontando e as crianças foram fazendo a leitura da lista. Tem alguns desses nomes de animais que terminam com o mesmo som?

(Profª Tina, extrato de observação da 18ª aula)

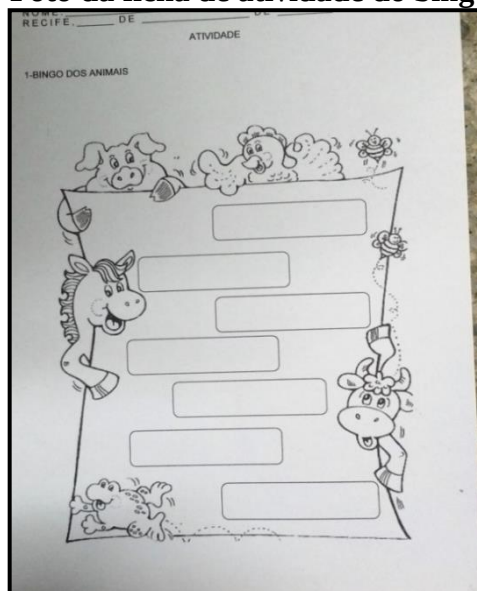
Na continuação do fragmento, a professora desenvolveu um trabalho minucioso e sistemático de consciência fonológica e de reflexão da relação entre som e grafia. Ao escrever a lista de palavras no quadro com a participação das crianças, insistiu nas perguntas, orientou a reflexão e o reconhecimento das letras e dos sons de sílabas que compõem as palavras e usou as hipóteses das crianças para ensinar algumas regularidades e irregularidades ortográficas que surgiram nas situações de escrita. Fez, também, análises e comparações da lista de palavras, nomes de animais no quadro, buscando refletir sobre as palavras que terminavam com o mesmo som e que começavam com a mesma letra. No segundo semestre, a professora estava escrevendo com letra cursiva, considerando que quase todas as crianças já escreviam sem problemas com essa letra, como podemos ver na figura que segue.

Figura 19 - Foto da escrita de Lista de palavras no quadro



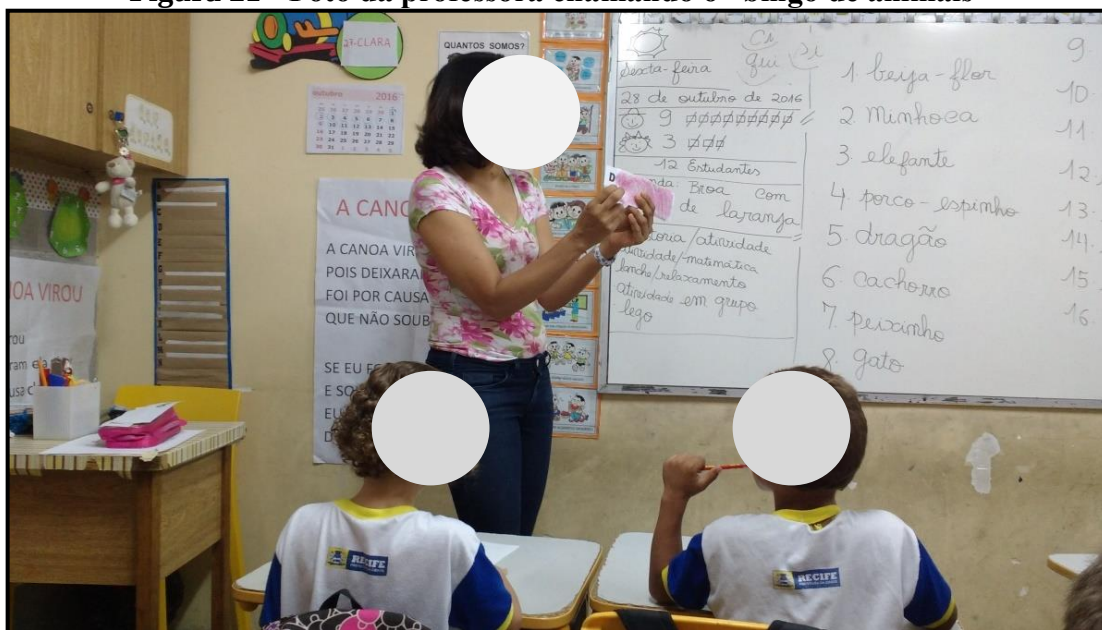
Em seguida, a professora entrega uma ficha de atividade (figura 20) para elas participarem de um bingo de palavras. Ela solicitou que as crianças escolhessem sete nomes de animais e escrevessem na ficha. A seguir, apresentamos a ficha que foi preenchida pelas crianças.

Figura 20 - Foto da ficha de atividade do bingo de animais



Após todas as crianças terem preenchido a ficha, a professora começou a chamar o bingo, mostrando a primeira letra das palavras e solicitava que olhassem no quadro para identificar, dentre as palavras expostas, qual palavra poderia ser a sorteada. A seguir, apresentamos um momento desta atividade.

Figura 21 - Foto da professora chamando o “bingo de animais”



Profª: que palavrinha é essa? Se tiver na sua cartela é para marcar, certo? Começa com o quê?

Cçs: P

Profª: começa com P. Pode ser o quê?

Cçs: PEIXE, PAVÃO, PAPAGAIO, PORCO-ESPINHO, POMBINHO

Profª: Pode ser peixe, pode ser papagaio, apareceu agora o O, pode ser o quê?

Cçs: pombo e porco

Profª: pode ser pombo ou porco-espinho, vamos ver qual é? POMBINHO. Quem tem pombinho marca. Pronto?

Entre uma palavra e outra a professora passava entre as mesas e orientava as crianças a procurarem na ficha.

Cç2: Começa com M

Profª: E agora qual a próxima palavra?

Cç1: MACACO

Profª: Que letra é essa?

Cçs: Pode ser minhoca e pode ser macaquinho

Profª: Pode ser MINHOCA ou MACAQUINHO, se for minhoca qual é a próxima letra?

Cçs: I

Profª: Se for macaquinho qual a próxima letra?

Cçs: A

Profª: Então é? A professora vai mostrando devagar a palavra.

Cçs: MACAQUINHO

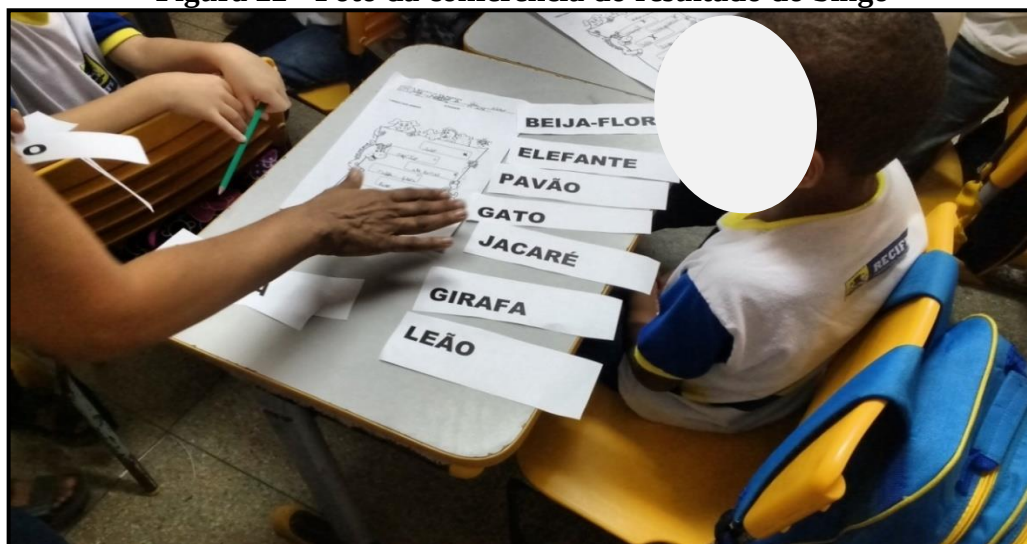
Profª: Júlia não vale apagar não. Vamos lá continuar...

(Profª Tina, extrato de observação da 18ª aula)

A professora fez tarjetas com os nomes de todos os animais; quando começou a chamar o bingo, mostrava apenas a primeira letra e perguntava: que palavra pode ser essa? Por exemplo, com a tarjeta na mão escondida entre uma folha de papel dobrada puxava a palavra e aparecia a letra G. Em seguida, perguntava às crianças chamando a atenção para a lista de palavras escrita no quadro: quais palavras que começam com G? As crianças

responderam GATO, e a professora continuou: é só essa? E GIRAFÁ, responderam as crianças. Ela reforçava: GATO e GIRAFÁ começam com a mesma letra, a letra G. Se for GATO qual a letra que vem depois? Em coro as crianças: A, e se for GIRAFÁ qual a letra que vem depois? A resposta das crianças: I. Ela continuou a chamar as palavras até alguém ganhar o bingo, duas crianças fizeram o bingo e a professora envolveu toda a turma na conferência dos nomes dos animais. Foi colocando as palavras das tarjetas junto às palavras das cartelas e fez a conferência das palavras que já foram chamadas, aproveitando para ler com as crianças as palavras. Foi uma euforia na turma. Um aspecto da atividade, que vale a pena destacar, é como a professora envolve as crianças no momento de chamar as palavras e quando vai conferir os ganhadores do jogo, explorando os conhecimentos sobre as letras e palavras, sobre o sistema de escrita. Vejamos na foto a seguir.

Figura 22 - Foto da conferência do resultado do bingo



Consideramos esse um bom exemplo de como a professora utiliza vários recursos e trabalha vários eixos da língua com foco na apropriação e também no letramento, como apregoa Soares (2016). Em relação à atividade do bingo, a professora explicou o porquê ela está inserida em sua prática pedagógica:

O bingo é como se fosse uma brincadeira. Termina sendo um bingo né?! Que eles estão identificando palavras, mas de uma forma lúdica, brincando de explorar as palavras. [...] Porque assim, a sala de aula de alfabetização é um laboratório. Essa ideia, dessa exploração... surgiu na vivência, no dia a dia você vai ampliando, vai vendo. Como sala de aula é um laboratório, então, você assim... Vai vendo coisas que dá certo e você vai ampliando e vai botando na sua prática aquelas atividades. Eu acho que é um recurso muito bom para eles.

(Profª Tina, extrato de Entrevista Final, grifo nosso).

O bingo de letras e de palavras é uma atividade que faz parte da prática da professora, tornando-se um dispositivo valioso, pois consegue realizar um trabalho que concilia a ludicidade, o jogo com a reflexão das relações entre a notação escrita e a pauta sonora. A forma como explora esse tipo de atividade, envolvendo toda a turma na confecção da cartela do bingo, é bem significativa. Destacamos que a professora realiza a atividade com o bingo por ter percebido que sua utilização ajuda as crianças a refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras para identificá-las, e isso está validado em sua prática. Desse modo, com base em Chartier (2007), esse procedimento pode ser definido como valor de uso, pois a professora o utiliza, em sua prática, porque tem um valor para ela por dar bons resultados.

Outro exemplo de atividade bastante utilizada pela professora é o ditado de imagem. A professora apresenta intencionalidade na organização didática e pedagógica dessa situação de ensino. Esse aspecto é característica de sua prática conforme o trecho a seguir, como a fala da docente aponta.

[...] Vou até fazer outra atividade que vai ser o ditado de imagem, continuar com a dupla para justamente ter essa troca, porque a gente vai ver que tem uns que tem um nível bem lá frente e outros estão precisando de ajuda. Então estou decidindo juntar mais, para eles estarem se auxiliando, um ao outro. **O ditado é bem interessante, a semana passada eu fiz, eles ficam mostrando a letra para o colega que não sabe, mostra no alfabeto fica bem interessante mesmo.** Vai ser agora depois do recreio, eu peguei outras palavras mesmo, porque da parlenda eu não consegui achar a imagem. Como vai ser ditado de imagem, para eles ditarem para o colega o nome da imagem.

(Profª Tina, minientrevista na observação da 19ª aula, grifo nosso).

Apresentaremos a seguir, um fragmento de trabalho realizado com a turma com foco na heterogeneidade quando, após o recreio, a professora conversou com a turma sobre a próxima atividade e manteve as duplas para fazer um ditado de imagens.

Profª: É assim, vamos lá? Primeiro você vai dizer pra ele, eu vou dar uma cartela, presta atenção! Eu vou dar uma cartela com várias imagens, certo? Aí você vai dizer o nome da imagem pra seu amigo escrever, se ele não souber você vai dizendo as letrinhas como a gente faz aqui na sala, tem que ajudar o coleguinha e depois a gente troca. Na cartela tem doze imagens, mas eu só quero que escreva dez. Não tem problema do colega olhar a imagem, não tem a palavra, pode olhar.

Cç1: Não eu quero doze.

Profª: então você escreve doze.

(Profª Tina, extrato de observação da 19ª aula)

Figura 23 - Foto das cartelas de imagens utilizadas no ditado



Pelo fragmento apresentado, notamos que essa é uma atividade que a interação entre as crianças é muito importante. Por isso, a professora orienta as crianças que vão ditar as palavras como devem ajudar seus colegas, dizendo as letras ou até mesmo mostrando o abecedário exposto na sala de aula. Para a formação das duplas, a professora organizou, desde o início da aula, crianças com níveis diferentes. Uma criança recebia uma cartela com imagens e a outra criança uma ficha com linhas. Quem estava com a cartela com imagens falava a palavra com base na imagem e a outra escrevia na ficha. Quando termina de ditar o nome de todas as imagens, fazem a troca de papéis. Aquele que já escreveu, vai ditar a palavra e o outro vai escrever.

Nesse momento, mais uma vez, o colega que está ditando é orientado que pode ajudar na escrita da palavra, mostrando as letras com o apoio do abecedário ou usando o alfabeto exposto na sala para orientar a escrita. Para esse ditado, a professora fez quatro tipos de cartelas diferentes e ficou, durante o ditado, passando entre as mesas, observando e fazendo intervenções para orientar as crianças que estavam ditando o nome da imagem para o colega. Quem estava escrevendo recebeu a ficha de atividade apresentada a seguir.

Figura 24 - Foto da Ficha de atividade do “Bingo de Imagem”

Durante a execução da atividade do ditado de imagem, as crianças que estavam ditando para o colega escrever fizeram intervenções a fim de ajudar na escrita das palavras como podemos observar no fragmento.

Cç2: MA – LA.
 Cç3: Como se escreve mala?
 Cç2: **M de minhoca. É aquele de três perninhas.**
 Cç3: E agora? O A né?
 Cç4: Ali oh!! (Apontando para o alfabeto colado na parede) **O R de raposa, não tem o S de sapo é antes do S de sapo.**
 Profª: Pera. É com dois RR pera? PE RA. Mais você tem que prestar atenção do jeito que ele está escrevendo. BO NÉ tem um acentinho aqui no É.
 Cç4: Tia que troço é esse aqui?
 Profª: Tubarão.
 Cç4: É tubarão. TU - BA - RÃO.

(Profª Tina, extrato de observação da 19ª aula, grifo nosso).

Percebemos pelo fragmento que as crianças ajudam efetivamente seus colegas na escrita das palavras do ditado. Durante a ajuda que as crianças ofereceram aos seus colegas, foram exploradas relações entre som e grafia das palavras e reflexão fonológica. Esse trabalho contribui para o desenvolvimento de determinadas habilidades que são importantes para facilitar a aprendizagem das crianças (MORAIS, 2012).

A professora acompanhou a realização da atividade indo na mesa de cada dupla para fazer a correção do ditado, fazendo algumas intervenções, como: o acento das palavras BONÉ, ROBÔ; a palavra PERA com dois R e a palavra mulheR com o R maiúsculo no final da palavra. Chamou a atenção de algumas crianças para a mistura das letras bastão e cursiva na escrita das palavras. Nesse momento da correção, a professora fazia questão que a dupla acompanhasse a correção um do outro, pois essa etapa era mais um momento de aprendizagem para as crianças observarem em que erraram e compararem as escritas das palavras. Sobre esse tipo de atividade a professora comentou:

Olhe, eu acho assim, o ditado vem também como um reforço da compreensão da criança para apropriação e também auxilia nessa questão da consciência fonológica mesmo, de estar pensando como é que se escreve aquela palavra, o som inicial, as letras... [...] Porque assim, já estava em uma fase em que eles já produziam. E aí quando eu voltei a utilizar a imagem, foi quando eu percebi: aquele que já sabe ler pode auxiliar o que não sabe. A gente faz o pareamento de acordo com o agrupamento produtivo. Pelo nível né?! Então assim, eu comecei a colocar a imagem porque se eu colocasse a palavra para ele ler, ele não iria saber ler. O outro que estava no alfabético, saberia ler. Então a imagem ficava mais fácil para os dois. Porque eu botava imagens diferentes para não ficar idêntico à atividade um do outro. Aí eu botava os pares diferentes.

(Profª Tina, extrato de Entrevista Final).

Em relação à organização pedagógica da professora, ou seja, como organiza o momento do ensino quanto ao trabalho realizado com o eixo da apropriação da escrita alfabética e a utilização dos diferentes recursos, destacaremos alguns aspectos importantes nessa organização. Considerando os agrupamentos das crianças para a execução das atividades, na maioria das vezes, elas sentam em duplas e trios. Todavia, realizam suas atividades, ora individualmente, cada criança com sua ficha, com seu livro, com seu caderno, ora coletivamente, nos momentos de refletir sobre as relações entre a pauta sonora e a escrita de palavras, no quadro, por exemplo.

Em outras situações, trabalham em duplas, nos momentos organizados pela professora, que define as duplas de acordo com os objetivos da atividade, que em sua maioria tem como foco o trabalho com a heterogeneidade da turma, fazendo, basicamente, dois tipos de agrupamentos: crianças com hipóteses de escrita bem próximas e crianças com hipótese de escrita bem diferentes, sendo que a criança com hipótese mais avançada tem o papel de ajudar o colega na realização da atividade proposta.

As orientações para a execução das atividades foram dadas no coletivo, porém, sem deixar de aproveitar os momentos de dúvidas/conflitos das crianças para ensinar as propriedades e convenções do SEA. Sobre as formas de atendimento às crianças, a professora faz questão de acompanhar de perto e intervir sempre que necessário, passando entre as mesas, reorientando as atividades e chamando atenção para os aspectos que quer ensinar. Isso acontece, tanto durante as atividades realizadas no coletivo, como nas que são realizadas em duplas.

Quanto ao tipo de atividade, a professora utiliza basicamente como forma de organização do seu trabalho pedagógico: as atividades permanentes – as que fazem parte da rotina, como a escrita da merenda –, as atividades sequenciais, em alguns momentos as atividades esporádicas e, também, atividade com projetos didáticos que foram trabalhos realizados de forma coletiva pela escola.

Nessa seção, nosso intuito foi analisar e discutir como Tina, professora da turma do 1º do EF, fabrica sua prática para o ensino da apropriação da escrita alfabética e que recursos didáticos utiliza nesse processo. Na próxima seção, discutiremos como se constitui a organização da prática da professora no processo de ensino da produção de textos e da oralidade na alfabetização.

4.3.3 Atividades e recursos usados para o ensino da Produção de textos e Oralidade⁵⁸

Nessa seção, discutiremos a organização didática e pedagógica da prática da professora Tina, considerando o trabalho desenvolvido na produção de textos e na oralidade com a sua turma do 1º ano do EF. Apresentaremos, a seguir, as atividades de produção de textos, desenvolvidas pela professora, no Quadro 7 e, posteriormente, as atividades que envolveram a Oralidade.

Quadro 7 - Atividades e recursos usados para o ensino da produção de texto

EIXO DA LÍNGUA	RECURSO USADO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
P R O D U Ç A O D E T E X T O	QUADRO/ FICHA	Ativ.1: Produção coletiva de lista (Aulas: 02/03/09/12/18/19)	• Produzir o gênero lista refletindo sobre as correspondências fonema /grafema tendo a professora como escriba.
		Ativ.2: Produção coletiva de Relato com base no filme (Aula 07)	• Produção de texto com base no reconto de filme.
		Ativ.3: Completar texto lacunado coletivo de música (Aula 15)	• Produzir texto completando com palavras.
		Ativ.4: Ditado recortado produção coletiva de estrofe de música (Aula 16)	• Produzir estrofe de música ordenando palavras.
		Ativ.5: Produção de texto em dupla (Aula 17)	• Produzir texto com base na música Boneca de lata.
		Ativ.6: Produção coletiva de relato da semana da criança. (Aula 18)	• Produzir relato da semana da criança da escola.
	QUADRO/ LD	Ativ.1: Produzir agenda com os aniversários da turma (Aula 02)	• Produzir agenda com os aniversariantes da turma.
		Ativ.2: Completar texto lacunado coletivo (parlenda) (Aula 19)	• Produzir texto completando com palavras
	FICHA/ CADERNO	Ativ.1: Produção de parlenda em dupla (Aula 19)	• Produzir parlenda, copiando os versos da parlenda na ordem certa.
	CARTOLINA FOTO TARJETA	Ativ.1: Produção de cartaz de aniversariantes da turma (Aula 08)	• Produzir cartaz com os aniversariantes da turma

Legenda das modalidades de atividades

	Atividades permanentes
	Atividades sequenciadas
	Atividades esporádicas

⁵⁸ Agrupamos os eixos de produção de texto e oralidade em um único tópico considerando que os mesmos foram menos explorados pela professora.

As atividades que trabalharam com a produção de textos estão distribuídas no quadro e apresentaram uma diversidade de gêneros produzidos. Assim, foram produzidos os gêneros lista, relatos, parlendas, agenda e cartaz. Foram realizadas também atividades de ordenação de versos para formar parlenda e de completar textos lacunados. Nestes últimos casos, as atividades propostas, mesmo envolvendo produção de texto, tinham como o eixo da análise linguística com foco na apropriação do SEA. Para evitar repetição, apresentaremos as atividades que envolveram preenchimento de lacunas, ordenação e completar palavras em textos nesta seção, por terem sido alvo, também, de considerações relacionadas à produção textual pela professora.

O Quadro 7 apresenta uma síntese das atividades realizadas com o eixo de produção de textos. Essas atividades não foram trabalhadas de forma isolada, elas estavam inseridas em atividades sequenciais que exploraram outros eixos da língua e utilizaram vários recursos e aparecem simplificadas no quadro. Nas atividades de produção de textos desenvolvidas pela professora, quase sempre ela utilizou mais de um recurso, associando o quadro branco e as fichas de atividades, as fichas de atividades e o caderno, o quadro branco e o LD.

Em relação às atividades de produção de textos, foram realizadas quinze atividades, durante o período de observação das aulas. Das atividades de produção de textos realizadas pela professora, utilizando o quadro branco como recurso, associado às fichas de atividades, seis textos foram do gênero lista; do nome dos alunos da turma e a data de nascimento, dos meses do ano, de coisas que lembram o São João, de comidas juninas, nomes de animais, dos dias da semana. Faz parte da prática da professora a produção de textos do gênero lista, sempre de forma contextualizada, partindo de uma atividade sequencial de leitura. As listas foram utilizadas também para o trabalho de análise linguística e reflexão fonológica. Em conversa com a professora sobre as atividades de produção de texto que realiza, ela fala sobre a produção do gênero lista, como podemos verificar a seguir.

Eu faço muito lista. Eu utilizo muito, porque acho que fica até mais fácil para eles produzirem. Porque acho assim, vejo hoje em dia, as crianças, elas têm uma barreira de querer produzir, porque elas não sabem escrever. É tanto que quando você vai fazer uma diagnose com ele: escreva o nome desse desenho. Aí ele: não tia, eu não sei escrever. A gente fica, todo professor faz isso: escreva do jeito que você sabe. Aí ele fica: não tia, mas eu não sei qual letra botar. E eu vejo que tem uma trava, porque... por ele não saber. **Então, a lista realmente flui.** Porque a gente faz: não, vamos escrever o nome do brinquedo, aquela que a gente fez nas festas juninas das comidas, então assim, **flui melhor porque eles tão produzindo dentro do contexto do que eu estava trabalhando.** [...] Eu termino juntando os dois. **Mas eu puxo mais pela produção...(correção) pela apropriação.** Porque é sempre no foco assim de tipo: palavras terminadas com ão, as que rimam. Então assim, **tem o contexto de produção, que eles estão escrevendo, mas eu termino levando mais para apropriação mesmo as listas.**

(Prof^a Tina, extrato da Entrevista Final, grifo nosso).

Fica evidente, na fala da professora, que está inserida em sua prática pedagógica a produção de textos do gênero lista, por considerar que esse tipo de produção é mais fácil para as crianças. Pois, segundo a professora, na sua experiência, solicitar às crianças que escrevam sem saber escrever gera certa ansiedade e desconforto. Com a escrita de listas, esse tipo de situação quase não acontece, pois as crianças se sentem mais confiantes para pensar sobre as palavras e os sons/letras que a compõem e, assim, a atividade de produção escrita ocorre com maior fluidez. A produção do gênero lista estava inserida em um contexto e fazia parte das atividades sequenciais que abordavam, geralmente, temas/assuntos significativos para as crianças. As listas eram utilizadas, principalmente, para as crianças refletirem e aprenderem sobre as propriedades do SEA, como destacado na fala da professora.

Utilizando o quadro branco como recurso, foram produzidos dois relatos, um de filme e outro das atividades da semana da criança; dois textos com lacunas para completar a música e a parlenda. Fizeram parte das atividades de produção um ditado recortado para ordenar palavras e formar trecho de música, outra para colocar os versos da parlenda na ordem certa, uma produção em dupla com base em música trabalhada, produção de agenda com as datas de aniversários dos colegas e uma produção de cartaz com os aniversariantes da turma. Em relação ao planejamento das atividades de produção de textos, a professora comenta que:

Geralmente coloco, eu... tiro essa atividade de produção a partir do que eu estou trabalhando, do que eu estou vendo. Na semana eu escolho um momento em que a gente vai produzir. Mas aí eu falo assim no geral, não especificando essa questão da ortografia, ponto, essas coisas. **Mas orientando como escrever o texto. Que a gente tem que ter o título, que a gente tem que ter o começo o meio e o fim.** Levando eles a essa compreensão do texto. Falando do texto, o texto assim né?! Mas eu faço algumas produções com eles.

(Profª Tina, extrato da Entrevista Final, grifo nosso).

Fica visível na fala da professora a preocupação em estabelecer relação com o trabalho que está realizando quando vai propor alguma atividade de produção de texto e tenta inserir esse tipo de atividade toda semana. O recurso mais utilizado nas atividades com o eixo da produção de textos foi o quadro branco, sempre associado com as fichas de atividades e em alguns momentos com o livro didático. Apresentaremos, a seguir, um fragmento do trabalho de produção de lista com os nomes das crianças da turma com o objetivo de construir uma agenda com os aniversários da turma.

[...] Profª: hoje vamos produzir uma agenda com os aniversários dos colegas da sala. Como a gente sabe o aniversários dos colegas?
Cçs: olhando no calendário dos aniversariantes da sala.

Profª: quem faz aniversário em janeiro? (apontando no calendário).

Cçs: João Eugênio,

Profª: E em fevereiro?

E assim por diante, leu junto com as crianças os aniversariantes mês a mês até dezembro.

Profª: Então nós vamos fazer hoje uma agenda com os aniversários dos coleguinhas, certo? A gente vai tirar umas folhas que está lá no final do livro de português.

Cçs: Achei, achei.

(Profª Tina Extrato de 2ª observação de aula)

Em seguida, a professora ajudou as crianças a destacarem as folhas do final do LD para formar a agenda que a turma iria preencher com os nomes dos colegas e a data de aniversário. Logo depois, pegou as fichas com os nomes dos alunos e mostrava só a primeira letra do nome, por exemplo: mostrava a letra A e falava “pode ser A de”... e as crianças completavam em coro com o nome do colega ABNER e a professora perguntava: e quem mais? ALEXSANDRO as crianças responderam. A professora continuava problematizando: se for ABNER, que letra vem depois do A? O B tia, responderam. E se for ALEXSANDRO? As crianças disseram: o L. Então, a professora mostrava o nome da ficha e as crianças liam o nome do colega, ela perguntava: onde vamos escrever o nome de Abner? Na agenda vai ficar no começo ou no final? As crianças respondiam: no começo. E procuravam na agenda a letra A para escrever o nome do colega.

A professora escrevia no quadro fazendo uma lista com os nomes dos alunos e ao lado colocava a data de nascimento, formando duas colunas. Para saber a data de nascimento chamou as crianças para ajudarem a consultar no calendário de aniversariantes da sala. A professora continuou utilizando as mesmas estratégias até o final da atividade: escrevia no quadro branco com a participação reflexiva das crianças, e, em seguida, elas escreviam na agenda os nomes⁵⁹ e a data de nascimento de cada uma das crianças da turma formando a lista a seguir.

NOMES	DATA DE NASCIMENTO
JOÃO EUGÊNIO	12/JANEIRO
GRAZIELLE	15/MAIO
LUCAS	23/MARÇO
BEATRYSSE	15/AGOSTO
RHUÃ	06/OUTUBRO
ABNER	31/OUTUBRO
YASMIN	24/MARÇO
HADASSA	30/AGOSTO
JOÃO PEDRO	16/MAIO
MARCOS	20/NOVEMBRO
IUDE	28/DEZEMBRO

⁵⁹ Foram usados os nomes reais das crianças na atividade, porém não constam os sobrenomes e não tem como identificar a escola e a professora na pesquisa porque foram omitidas essas informações.

JULIA	25/FEVEREIRO
MATEUS	6/JANEIRO
ALEXSANDRO	31/OUTUBRO
JAIR	16/OUTUBRO
LAILSON	14/AGOSTO
THAYNÁ	11/MAIO

Quando concluiu a escrita da lista no quadro, a professora aguardou que todas as crianças escrevessem na agenda, em seguida, solicitou que elas organizassem as folhas da agenda para grampear e fez a leitura do texto produzido, explorando a ordem alfabética.

Nessa atividade, é importante destacar o trabalho de apropriação do sistema de escrita realizado pela professora, utilizando os nomes das crianças (ficha dos nomes das crianças da turma já prontas), deixando aparecer somente a primeira letra, problematizando e fazendo as crianças refletirem sobre todas as possibilidades de nomes dos colegas, trabalhando ao mesmo tempo a identificação dos nomes e a sequência de letras que compõe a palavra. A forma como explorou as fichas com os nomes das crianças da turma, fazendo as crianças pensarem sobre qual palavra podia ser, gerou uma atmosfera lúdica ao verem a letra e tentarem adivinhar o nome do colega, porém sem deixar de pensar na sequência de letras necessárias para compor a palavra como um todo.

Esse tipo de atividade e de exploração constituem os saberes experienciais que foram validados na prática pela professora ao realizar a atividade. Ressaltamos, ainda, a utilização de vários recursos didáticos (alguns já disponíveis na sala de aula) pela professora para a realização de uma mesma atividade – montar uma agenda com os aniversariantes da turma – a ficha dos nomes das crianças da turma, o cartaz da sala dos aniversariantes, o livro didático, o quadro branco e a agenda telefônica.

É interessante observar que nessa atividade a professora não escreveu no quadro os nomes em ordem alfabética e nem usou o critério de sequência das datas de aniversários. Foi escrevendo de forma aleatória, de acordo com as fichas, os nomes da turma que iam aparecendo, para, em seguida, as crianças copiarem nas folhas da agenda retiradas do livro didático. Para realizar essa atividade, as crianças tinham que buscar a letra inicial dos nomes dos colegas e localizar na agenda, mesmo estando escritas no quadro não estavam na ordem alfabética. A seguir, apresentaremos um fragmento da atividade de produção de texto (relato) das atividades vivenciadas pela turma na semana da criança.

[...] Profª: Na segunda-feira, (escreve no quadro) o que que eu posso dizer da segunda-feira? Cç1: Pipocaaaa!!

Profª: Não, eu vou botar o nome pipoca, como eu vou contar que foi a segunda-feira?

Cç2: Show de talentos

Profª: Como eu vou contar que foi a segunda-feira?

Cç1: Show de cinema

Profª: Sim, mas como é que eu conto essa atividade?

Cç3: legal???

Profª: Eu não estou perguntando como foi a atividade. Como que eu conto ela?

Cç1: Que a gente comeu pipoca, a gente comeu guaraná...

Profª: Sim, mas como começou a atividade... na segunda-feira?

Cç1: A gente entrando na sala.

Profª: A gente foi pra onde?

Cçs: Pra sala

Profª: E sala de quem?

Cç1: De tia A...

Profª: criança 1...

Cç4: De tia P...(outra professora)

Profª: Pra sala de tia P... (outra professora), pra fazer o quê?

Cç1: Pra comer pipoca...

Profª: Pra fazer o quê? Assistir um ... filme. Qual foi o filme?

Cç5: assistir um cinema.

Profª: Assistir o quê? Assistir um ... filme? Qual foi o filme?

Cçs: Esqueceram de mim.

Profª: E durante o filme teve o quê?

Cçs; pipoca

Profª: A distribuição de pipoca e guaraná. Então é isso que eu quero que vocês lembrem para eu colocar aqui. Vamos dizendo o que foi que aconteceu na segunda-feira para eu escrever aqui, como escrevo aqui, vamos Abner?

Cç1: a gente comeu guaraná, pipoca

Profª: Não começou assim, A...(criança). Como foi que começou?

Cç1: a gente chegou na escola...

Profª: Então vamos lá, a gente quem?

Cç1: a gente, alunos

Cç2: Os alunos chegaram na escola...

Profª: Então vamos escrever. OS... como é OS?

Cç1: U S

Profª: U S/ Os alunos?

Cç2: S U

Cç1: O S

Profª: **Segunda-feira** “Os alunos chegaram na escola... e depois foram para a sala de quem?

Cçs: de tia P...;

Profª: fazer o quê?

Cçs: assistir o filme;

Cç2: esqueceram de mim.

Profª: No outro dia, qual foi o outro dia? Depois da segunda-feira, qual foi o outro dia?

Cç1: terça-feira.

Profª: Na terça-feira,

Cç1: a gente chegou na escola e nós fomos para uma sala

Profª: Sim, Na terça-feira chegamos na escola e fomos para a sala de tia ... J...(outra professora), fazer o quê lá? Qual foi a atividade lá?

Cçs: dançar...

Profª: dançar onde? Qual foi a atividade?

Cç6: tia foi massa!!

Cçs: dançar na Balada...

Profª: No outro dia foi o quê? Depois da terça, é que dia?

Cçs: Quarta, tia

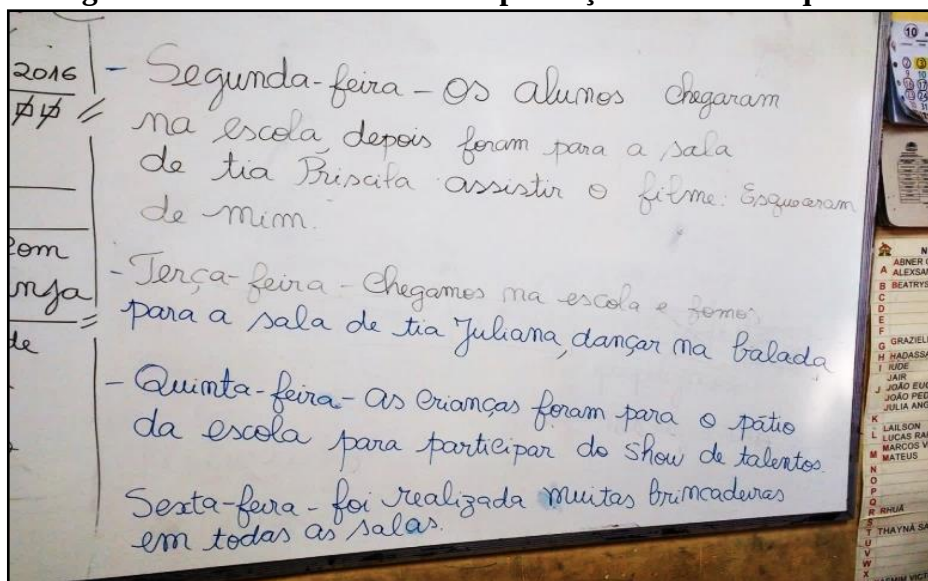
Profª: Isso mesmo, quarta-feira que foi feriado. E depois... continua a produção até concluir.
Profª: então olha, eu vou entregar essa ficha aqui e a gente vai registrar as atividades vivenciadas na semana da criança, foi por isso que fizemos esse texto aqui. Em seguida leu o texto produzido coletivamente. Então tudo isso que a gente escreveu, relatou a gente vai escrever na ficha e depois vocês vão desenhar sobre o que escreveram.

(Profª Tina, extrato de observação da 18ª aula)

No fragmento apresentado, ao realizar a atividade de produção textual coletiva sobre a semana da criança na escola, a professora apresentou a proposta de produção para a turma, convidando as crianças a escreverem como foram vivenciadas as atividades da semana da criança. Essa atividade fez parte da sequência de atividades que vinham desenvolvendo sobre medidas de tempo, para trabalhar horas, com a intenção de estabelecer relação entre elas. Então, iniciou uma conversa com a turma para que eles relembassem as atividades que aconteceram e foi fazendo questionamentos para orientar a escrita coletiva do texto, sendo a escriba da turma.

A professora foi escrevendo o texto ditado pelas crianças repetindo em voz alta as palavras pausadamente e perguntando sobre as atividades que aconteceram, ajudando as crianças a lembrarem da ordem dos acontecimentos. Durante a escrita do texto, parava e fazia a leitura do trecho escrito para dar continuidade. Para a produção do relato, a professora indicou o destinatário e as finalidades para a escrita do texto – contar para uma pessoa da escola que não estava presente na semana em que aconteceram as atividades –; também falou sobre o gênero relato, porém sem explorar muito suas características. Orientou quanto ao planejamento quando perguntava às crianças como devia organizar as informações no texto. Consideramos pela análise que essa atividade foi uma em que a professora mais trabalhou o contexto de produção com as crianças. Escrever sobre as atividades lúdicas de uma semana inteira de comemoração, da qual as crianças participaram, foi bastante significativo para a turma. Vejamos, a seguir, o texto final produzido coletivamente pela turma do 1º ano da professora Tina. As crianças, em seguida, escreveram na ficha.

Figura 25 - Foto da atividade de produção de texto no quadro



A seguir, apresentaremos outro exemplo de atividade de produção de texto, o ditado recortado, desenvolvida com a turma do 1º ano.

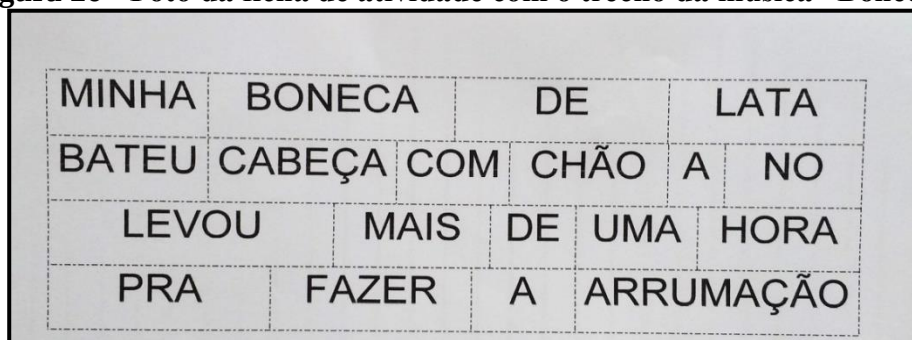
Profª: a gente vai trabalhar com parte dessa música, eu vou dar uma fichinha a vocês, a cada um, nessa ficha tem parte dessa música Boneca de Lata, certo? Vocês vão cortar e vai montar quando eu falar cada palavra vai ser um ditado recortado. Eu vou dar uma ficha e nessa ficha tem as palavrinhas de parte da música Boneca de lata e a gente vai montar junto quando eu disser a palavra, a gente vai montar esse texto. Olha, vai cortar seguindo os tracinhos, cuidado para não recortar a palavra.

(Profª Tina, extrato de observação da 16ª aula)

No exemplo apresentado, notamos que a professora dá as primeiras orientações sobre a atividade e sobre como as crianças devem proceder para sua execução. Ao orientar a atividade, ela demonstrou um cuidado, explicando cada etapa a ser realizada pela turma. Porém, antes de iniciar a conversa e orientação sobre a atividade, a professora organizou as duplas, considerando os níveis dos alunos, de modo que na formação das duplas tivessem crianças com hipóteses de escrita diferentes, sendo uma das crianças com a hipótese mais avançada, a fim de apoiar o colega na realização da atividade. Nesse momento, explicou como as crianças deviam ajudar os colegas na atividade. Assim, durante a realização da atividade, as crianças em hipótese mais avançada ajudavam os colegas da dupla a pensar sobre a palavra, como começava a palavra, usando como pista o som inicial e, também, a letra, para identificar a palavra ditada pela professora.

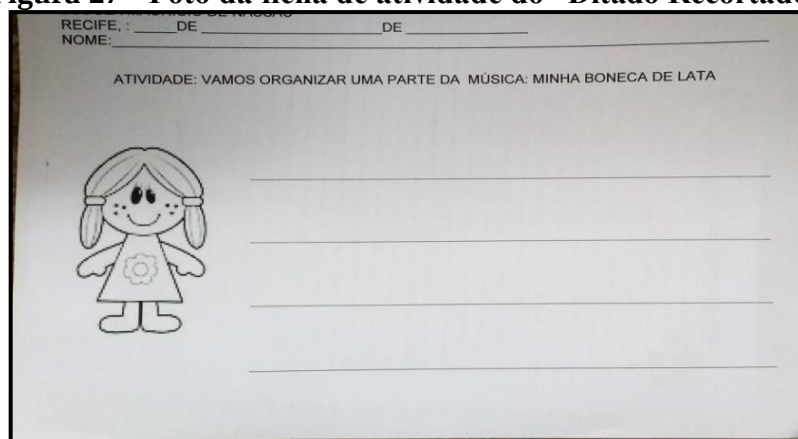
Em seguida, relembrou a letra da música Boneca de Lata – já trabalhada com a turma na aula anterior – e as crianças cantaram junto com a professora. Logo depois das orientações, entrega a seguinte ficha:

Figura 26 - Foto da ficha de atividade com o trecho da música “Boneca de Lata”



Depois que todas as crianças da turma recortaram as palavras, a professora orientou a atividade em dupla, explicando que as crianças devem esperar o colega achar a palavra ditada por ela. Se o colega não conseguir é que eles devem ajudá-lo. Em seguida, entregou uma ficha com as linhas para colar as palavras. A professora foi ditando palavra por palavra para as crianças procurarem e colar na ficha, a seguir.

Figura 27 - Foto da ficha de atividade do “Ditado Recortado”



[...] A professora começou o ditado. Falou a palavra MINHA.
 Profª: Procurem a palavra minha, como começa essa palavra? Não é escrever? É pra procurar. Encontrou? Cola. Qual a outra palavra? BONECA. Encontrem a palavra BONECA. Ela ia escrevendo no quadro as palavras que ditava com a ajuda da turma.
 Cçs1: Tia a gente já completou uma linha, já.
 Profª: MINHA BONECA DE LATA
 Profª: Gente presta atenção, o seu colega está colando errado, você deve ajudar o colega. Qual a próxima palavra? BATEU, como se escreve bateu? Pronto? Bateu COM?
 Cçs: Escreve aí tia.
 Profª: Não. A gente já escreveu quando escreveu no lanche. Como é COM?
 Cçs1: C O M, tia?
 Profª: Sim. BATEU COM A. Acharam o A? Com A...
 Cçs: tia é pra colocar o A no meio né? CABEÇA
 Profª: CABEÇA.
 Cçs: N O

Profª: a gente diz N U, mas coloca N O.

Cç2: Tia eu não entendo, a gente diz U e é O, o E tem som de I.

Profª: a gente já conversou sobre isso. Algumas letras tem som diferente, por isso é preciso pensar antes de escrever. MINHA BONECA DE LATA BATEU COM A CABEÇA NO ...

Cçs: CHÃO

Cç3: C H O, né tia

Profª: Chão. LEVOU?

Cç1: C H A ~

Profª: Chão. Ainda está faltando alguma coisa. Chão... ão, como faz ão?

Cçs: C H ã O.

Profª: Isso mesmo. Muito bem. Vamos lá? Continuando, qual a próxima palavra agora?

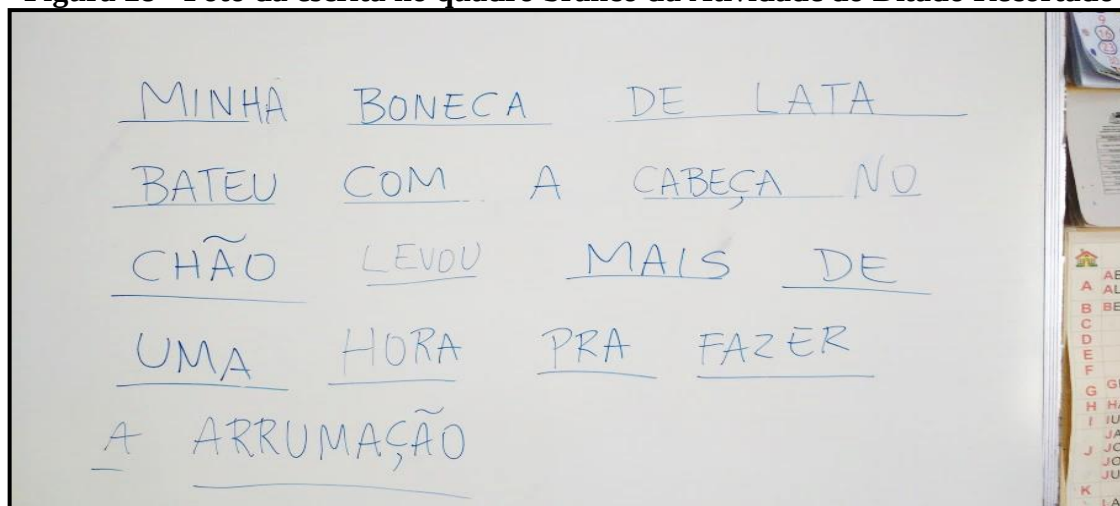
E assim continuou até concluir a atividade. Depois que as crianças procuram e mostram que acharam a palavra a professora escreve no quadro, e chama atenção para o espaço entre as palavras o tempo todo.

(Profª Tina, extrato de observação da 16ª aula)

Pelo exposto no fragmento da atividade, podemos notar que para reconstruir a primeira estrofe da música Boneca de Lata, a professora, intencionalmente, possibilita às crianças refletirem sobre: as relações existentes entre grafema e fonema; como começava cada palavra; a sequência do texto, verificando que palavra vem antes e qual vem depois; a formação dos versos e da estrofe e que cada verso deve ser colado em uma linha; as palavras inseridas no texto; o espaço entre as palavras foi bastante explorado pela professora ao realizar essa atividade. Enquanto as crianças estavam fazendo a atividade, a docente passava entre as mesas e observava como as crianças estavam realizando a tarefa. Na maior parte das vezes, solicitou às crianças para lembrarem-se de dar um espaço entre as palavras e explicou que é para colar as palavras que formam o verso, na mesma linha.

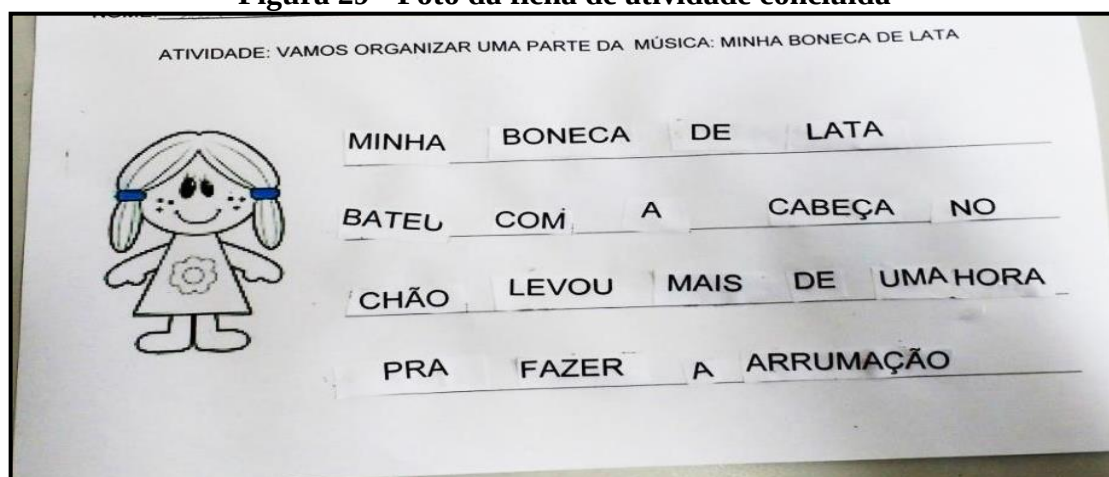
A seguir, podemos observar a escrita da atividade no quadro que ajudou algumas crianças com dificuldades.

Figura 28 - Foto da escrita no quadro branco da Atividade do Ditado Recortado



Pela análise da atividade, percebemos que, ao final, os versos não foram dispostos como na letra da música, ficando alguns divididos em duas linhas. Consideramos que esse fato pode ser indício da grande variedade de exploração realizada pela professora. Esse aspecto ficou esquecido ao longo da atividade. Em seguida, ao finalizar a atividade, a professora pediu para a turma fazer a leitura do trecho da música, foi apontando no quadro e as crianças foram lendo, como pode ser observado na ficha de atividade a seguir.

Figura 29 - Foto da ficha de atividade concluída



As atividades de produção textual, realizadas pela professora Tina, foram utilizadas, na sua grande maioria, para o trabalho com a apropriação da escrita alfabética, deixando, em algumas situações, de explorar as condições de produção de textos necessárias para contextualizar melhor suas propostas. Nos momentos de produção de textos, na maior parte das vezes, foram indicados os gêneros textuais como as listas e os relatos. Porém, não foram muito explorados, pela professora, os destinatários e as finalidades para a escrita dos textos, pois, na verdade, a produção textual realizada com a turma tem, prioritariamente, como foco o trabalho com a apropriação da escrita pelas crianças.

Apresentaremos, a seguir, outra atividade de produção de texto desenvolvida na turma do 1º ano, com extrato da exploração feita pela professora. Essa atividade fez parte de uma sequência que iniciou com a apresentação do texto parlenda, no cartaz, e depois foram realizadas atividades no LD. Ao concluir as questões do LD de português, a professora orientou a formação de duplas, considerando os níveis para que as crianças se ajudassem na realização da atividade de localizar os versos das parlendas entre as frases que estão desordenadas e escrever no caderno na sequência certa da parlenda. A seguir, a ficha de atividade entregue pela professora para as crianças.

Figura 30 - Foto da ficha de atividade com o texto parlenda desordenado

VOCÊ JÁ CONHECE A PARLENDIA "HOJE É DOMINGO".
ENTÃO, COPIE-A EM SEU CADERNO, NA ORDEM
CERTA.

PEDE CACHIMBO
BATE NO TOURO
A GENTE É FRACO
CACHIMBO É DE OURO
O BURACO É FUNDO
BATE NA GENTE
HOJE É DOMINGO
ACABOU-SE O MUNDO
O TOURO É VALENTE
CAI NO BURACO

[...] Profª: o que nós vamos fazer agora? Vocês já conhecem a parlenda Hoje é domingo então, copie no seu caderno na ordem certa. Onde está o verso Hoje é domingo? Então copia na primeira linha. Vamos lá? São dez versos. O primeiro é HOJE É DOMINGO... achou hoje é domingo? Orientava a reflexão do som das palavras, perguntando, “Bate no touro, onde é que tá? Como é que começa? Bate? onde tem essas letrinhas”?

Cçs: B A.

Profª: A GENTE É FRACO, onde é que tem aqui no texto, a gente é fraco? Mostre pra ele. A...(uma criança) é B...(outra criança) que vai ajudar você. Vamos criança B, A... (outra criança) está precisando da sua ajuda. “Não junta as palavras, as palavras são separadas, não pode juntar não, tem espaço entre uma e outra BATE – NO – TOURO, são palavras separadas”.

Observando a atividade de uma criança a professora foi lendo e fez algumas intervenções:

HOJE É DOMINGO
PEDE DE CACHIMBO
O CACHIMBO É DE OURO
BATE NO TOURO
U TOURO “aqui é U mesmo? Eu botei U, está escrito U”?
BATE NA GENTE
A GENTE É FRACO
CAI NO BURACO
“cadê o buraco é fundo”?
ACABOU-SE O MUNDO.

(Profª Tina, extrato de observação da 19ª aula)

Pelo trecho de aula apresentado, a atividade teve como objetivo ordenar os versos da parlenda que tinha sido explorada e que as crianças já sabiam de memória, pensando na pauta sonora, identificando a notação e escrevendo com letra cursiva. Nessa atividade a professora

pôde fazer várias intervenções e ajudar as crianças na aprendizagem de propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética.

Para realizar a atividade, as crianças tentavam fazer a leitura dos versos lembrando-se da parlenda, prestando atenção ao começo do verso em dupla com o colega. A professora ajudava lendo a parlenda e chamava a atenção para o que já tinha feito e o que vinha em seguida na parlenda. Durante a atividade, a professora passava entre as mesas e orientava as duplas, fazendo intervenção sobre a necessidade do espaço entre as palavras, quando fosse escrever no caderno. Orientava também a ajuda entre os colegas, explicando para ajudar só quando o colega solicitasse, pois o colega deve tentar identificar os versos sozinho. A professora foi lendo e fazendo orientações a quem ia concluindo a atividade, em relação ao espaço entre as palavras, a alguma troca de letras e ao esquecimento de algum verso. Essas foram as principais observações.

Apesar de saber que algumas crianças, que estavam com hipóteses mais avançadas, não gostavam muito de ajudar os colegas porque estes demoravam um pouco mais na realização da atividade e elas não tinham paciência de esperá-los concluir, a professora utilizava esse dispositivo para a realização de algumas atividades, nas quais as interações entre as crianças foram fundamentais para apoiar na aprendizagem dos colegas. É interessante ressaltar que essas situações contribuem também para as crianças que fornecem a ajuda, pois algumas delas se apropriam da forma de ensinar da professora, imitando, em alguns momentos, o seu jeito de falar, de perguntar e de fazer os colegas pensarem sobre o sistema de escrita. No depoimento a seguir, a professora evidencia como pensou na atividade de produção de texto.

[...] Prof^a: **Eu pensei nessa atividade assim...** já tinha trabalhado outras vezes com o texto recortado, aí eu encontrei esse e achei assim, **a possibilidade de fazer inferência... de está localizando as estrofes, né. Quem já está lendo, tá instruindo o outro onde é que localiza. E também não ficar aquela história de cópia por cópia.** Eu poderia trazer o texto eu vou transcrever para letra cursiva como cópia, mas, eu quis fazer nesse sentido, para eles estarem localizando. **Foi aí que achei que era interessante associar com esse trabalho do LD para ampliar.** Eu vi uma criança escrevendo **U touro**, colocando a letra U, então eu mostrei para ele...

(Prof^a Tina, minientrevista na observação da 19^a aula, grifo nosso).

A partir do depoimento apresentado, percebemos os objetivos traçados pela professora para a realização da atividade, como leitura dos versos da parlenda; escrita da parlenda da ficha para o caderno com desafio de ordenarem os versos seguindo sua sequência; escrita da parlenda passando da letra bastão para a letra cursiva; observação dos espaços entre as

palavras; utilização da letra maiúscula no início dos versos, constituindo-se em uma tática, pois essa atividade foi pensada como uma atividade de ampliação e modificação do que foi proposto pelo LD. Vale ressaltar que esse tipo de atividade atende mais aos objetivos relacionados ao ensino do SEA, do que aos objetivos da produção de texto. Vejamos a seguir a fala da professora sobre sua prática de produção de texto.

Produção de texto como eu disse a você, assim... **Eu às vezes tenho um pouco de dificuldade porque tem momento que eu acho que dá para fluir, porque os alunos... Eu acho que eles conseguem produzir, quando eles estão em outras hipóteses.** E assim, o que é que eu faço, colocar essa questão da produção coletiva, né?! Para depois, em outros momentos está chegando na produção em dupla, depois a individual. Mas assim, sempre começo pela coletiva. **Que anteriormente eu pensava assim: não, como eles não sabem ler, eu não posso trabalhar produção. Mas aí vejo que eu posso está desenvolvendo essa atividade com eles de produção.** [...] Achava que não era possível e agora já vejo que é possível que a gente toda hora esteja escrevendo, toda hora... estar levando eles a produzir, né?! Não tenho que esperar esse tempo de... **Porque eu achava assim: não, eu só quero que eles produzam individualmente, e hoje eu vejo que eu trabalhando a produção coletiva vai levar a essa compreensão** para fazerem em duplas, para depois chegar ao individual.
(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

Na fala da professora, sobressai a reflexão que faz no momento da nossa conversa sobre sua prática de produção de texto com a turma. Reconhece sua dificuldade em trabalhar produção de textos tendo em vista que algumas crianças da sua turma ainda não sabem ler e nem escrever. Nesse momento, também demonstrou que percebeu que está tão focada no trabalho com o SEA que acaba esquecendo um pouco o trabalho com produção de texto, considerando esse um aspecto que precisa investir mais e, conseqüentemente, melhorar.

Como aponta Morais (2012), as crianças que participam de práticas de leitura e produção de textos aprendem sobre as características dos gêneros textuais, suas finalidades, sobre estratégias de compreensão leitora e sobre os atos de ler e de escrever. Portanto, é fundamental que as crianças, mesmo ainda não alfabetizadas, tenham a oportunidade de participar de situações de produção de textos coletiva, em que a professora é o escriba, de maneira que possam avançar em seus conhecimentos relacionados ao letramento.

Com base na análise da organização pedagógica da professora, ressaltamos que as atividades de produção de texto estavam inseridas em atividades sequenciais e foram trabalhadas basicamente de duas formas, coletivamente e em duplas. Quando as produções aconteciam em duplas, a professora organizava considerando o objetivo da atividade e os níveis das crianças, tendo na dupla uma criança com a hipótese mais avançada, podendo apoiar seu colega na realização da atividade. As intervenções ocorriam durante a realização das atividades, nos momentos em que a professora passava entre as mesas, observando como

as crianças estavam fazendo. Mesmo nas situações desenvolvidas no coletivo, a professora estava atenta para as dúvidas que surgiam, para atender as crianças individualmente no decorrer das atividades.

Até esse momento, discutimos e analisamos a organização didática, ou seja, as atividades de produção de texto desenvolvidas pela professora e os recursos que utilizou, bem como compreender sua organização pedagógica, isto é, como explorou essas atividades, quais os dispositivos fazem parte da fabricação da sua prática. A seguir, apresentaremos o Quadro 8, com as atividades desenvolvidas no ensino da oralidade.

Quadro 8 - Atividades e recursos usados para o ensino da oralidade

EIXO DA LÍNGUA	RECURSO USADO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE
O R A L I D A D E		Ativ.1: Cantar músicas do BOM DIA e do tempo sem apoio de cartaz (Todas as aulas)	• Cantar músicas de cor.
	LIVRO DE HISTÓRIA	Ativ.1: Reconto oral de história com base em Livro (Aula 04)	• Produzir textos orais.
		Ativ.2: Leitura de livros de história (Aulas: 01/02/03/04/06/07/10/14/15/16/17/18/20/21)	• Escutar com atenção textos de diferentes gêneros.
	CD-ROM	Ativ.1: Audição de músicas (Aulas: 01/05/09/13/15/20)	• Escutar com atenção textos de diferentes gêneros; • Participar de interações orais em sala de aula.
	CARTAZ FICHA	Ativ.1: Cantar músicas e parlendas (Aulas: 01/05/09/13/15/19)	• Cantar música/parlenda ajustando a pauta sonora ao texto escrito.
	CADERNO DE DESENHO	Ativ.1: Apresentação das crianças sobre a rotina de um dia para a turma usando desenho (Aula 14)	• Participar de interações orais em sala de aula; • Produção de texto oral sobre a rotina.
		Ativ.1: Resgate/roda de conversa oral sobre assunto da aula (aulas: 01/03/05/09/10/13/14/16/19/20/21)	• Participar de interações orais em sala de aula.
		Ativ.2: Roda de conversa sobre o final de semana (Toda segunda-feira)	• Participar de interações orais em sala de aula.

Legenda das modalidades de atividades

	Atividades permanentes
	Atividades sequenciadas
	Atividades esporádicas

As atividades de exploração da oralidade, de modo geral, apresentaram objetivos variados que envolveram a produção de textos orais, cantoria de músicas de cor, a escuta de textos de diferentes gêneros, a participação em interações orais e cantar músicas e parlendas.

Conforme apresentado no Quadro 8, percebemos o desenvolvimento de duas atividades permanentes que fazem parte da rotina⁶⁰ da professora, como já apresentado anteriormente, a cantoria de músicas do bom dia e sobre como está o tempo e a outra atividade é a roda de conversa sobre o final de semana, que acontece sempre às segundas-feiras, quando as crianças fazem um relato oral do que fizeram no fim de semana. Em ambas atividades não foram utilizados recursos. Outra atividade que trabalhou com a oralidade foi o reconto de história, tendo como recurso o livro de literatura explorado pela professora em uma aula, em atividade esporádica.

No ensino da oralidade, a professora utiliza o recurso do CD-ROOM para apresentar e trabalhar com a turma audição de músicas, como também utiliza outros recursos como cartazes com a letra da música⁶¹ e as fichas de atividades para cantar músicas e parlendas. Essas atividades que exploraram músicas e parlenda aconteceram em seis aulas e têm como finalidade o desenvolvimento da escuta de textos de gêneros diversos e o ajuste do texto escrito à pauta sonora.

Em 50% das aulas foram exploradas situações de roda de conversa sobre o tema da aula. Esses momentos aconteceram sempre com o intuito de resgatar/relembrar tema de aula para dar continuidade ou para introduzir nova temática, fazendo problematização e levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, como, por exemplo, sobre a temática Medida de Tempo, trabalhada em várias aulas e sobre o ciclo junino, explorado também em uma sequência de atividades que duraram vários dias. A maioria das crianças da turma participou bem das situações de interações orais desenvolvidas pela professora Tina. Apresentaremos, a seguir, um trecho da conversa com a professora sobre como organiza seu trabalho com a oralidade na sala de aula.

A oralidade geralmente vem, assim... **Eu nem chego assim, a planejar diretamente o que é que eu vou fazer de oralidade, porque tudo já leva a oralidade.** Mas como eu faço aquela roda de conversa no início da aula ou então a partir uma história que eu conto, eu estou sempre puxando essa questão da oralidade com eles, né?! Não, eu não tenho lembrança de ter estabelecido algum recurso. **O trabalho parte de conversas que surgem em sala e aí eu vou puxando.**

(Profª Tina, extrato da Entrevista Final, grifo nosso)

⁶⁰ Ver Quadro 2, sobre a organização da rotina da professora.

⁶¹ As músicas trabalhadas em sala de aula foram: Sopa, de Paulo Tatit/Sandra Peres; Gente tem sobrenome, de Toquinho; Olha pro céu, de Luiz Gonzaga; O relógio, de Vinícius de Moraes; Boneca de lata, domínio público. A parlenda explorada foi Hoje é domingo.

A fala da professora sobre seu trabalho com a oralidade é reveladora de que as atividades com esse eixo da língua acontecem sem um planejamento sistemático. Ocorre sempre a partir da estimulação e provocação da professora para que as crianças falem sobre o que pensam e sabem sobre os temas abordados, durante as aulas em sala. Apesar do depoimento da professora, percebemos em algumas situações atividades que as crianças foram convidadas a falarem sobre o que fazem no seu dia, a resgatarem e recontarem histórias, filmes e atividades que realizaram com certo cuidado por parte da professora, com a sequência dos fatos e a explicação de detalhes. Veremos no fragmento a seguir a exploração da oralidade sobre o tema Horas.

[...] A professora chama a atenção da turma para iniciar a atividade.
 Prof^a: então gente eu trouxe essa poesia do relógio para a gente aprender horas. Quem sabe horas?
 Cçs: Eu. Eu..
 Prof^a: deixa eu fazer uma pergunta assim: até que número tem no relógio?
 Cç1: 12
 Prof^a: De 1 até 12. Porque tem de 1 a 12?
 Cçs: Porque tem as horas noite e as horas do dia.
 Prof^a: Muito bem, isso mesmo tem as horas da noite e do dia. Vamos ver aqui, tem as horas do dia e as horas da noite. 12 horas do dia e 12 horas tarde e noite. Então quantas horas tem um dia?
 Cçs: 12
 Prof^a: 12? Quantas horas tem no dia?
 Cçs: 6
 Prof^a: 6 horas?
 Cçs: 11
 Prof^a: Eu tô perguntando um dia todo, quantas horas tem? Da hora que começa até a hora que termina, quantas horas tem um dia? Vamos ver aqui, $12 + 12 = 24$. Então, o dia tem 24 horas, a gente conta assim, começa de madrugada 1 hora, 2 horas, 3 horas, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. Quando chega 12 horas, aí a gente diz o quê? Meio dia, a metade do dia. À tarde a gente diz assim: 1 hora da tarde, 2 horas da tarde, 3 horas da tarde, ou então a gente diz 13 horas que é 1 hora da tarde, 14 horas que é 2 horas da tarde. Isso aí vocês vão aprendendo aos poucos. Além dos números de 1 a 12, o que é tem o que mais no relógio?
 Cçs: Os ponteiros.
 Prof^a: Os ponteiros. Quem sabe me dizer para que servem os ponteiros? Quais são os ponteiros? Então quem sabe me dizer? Então os ponteiros marcam as horas e outro ponteiro marca os minutos. O ponteiro que marca a hora é o...?
 Cçs: o maior.
 Prof^a: Não, é o menor que marca as horas. O ponteiro menor ele vai marcar as horas e o grande marca os minutos. Eu vou começar ensinar para vocês as horas exatas, assim, 1 hora, 2 horas.
 Cç1: Tia deixa eu falar um negócio. Uma hora tem 70... ou 60 minutos?
 Prof^a: Certo, isso mesmo. Uma hora tem 60 minutos. Toda vez que o ponteiro maior... o ponteiro maior vocês disseram que marcava o quê? Os minutos. Toda vez que o ponteiro maior estiver no 12 ele vai marcar a hora exata e o pequeno vai marcar a hora. Então, aqui que horas tem?
 Cçs: 3 horas
 Prof^a: E aqui?
 Cçs: 5 horas
 Prof^a: Eu vou colocar aqui as horas (mostrando o relógio) para vocês me dizerem. Que horas tem aqui?
 Cçs: 11 horas.
 Prof^a: 12 horas é se os dois ponteiros tivessem no ... 12, é doze horas.

OBS: A professora com um relógio foi colocando os ponteiros para as crianças dizerem as horas e fez isso por um bom tempo, mostrando as horas e as crianças foram dizendo.

Profª: Aqui, que horas tem?

Cçs: 3 horas

Profª: Aqui? Mostrando o relógio de parede.

Cçs: 5 horas

Cç2: Tia quando chegar ali no 12 é porque tá na hora da gente largar.

Profª: É meio dia. Exatamente. A gente larga aqui oh, entre 11 e 12 horas. É 11h 40

Então vamos ver isso no livro da gente? Essa unidade vai falar justamente do que a começou a conversar hoje. Medidas de tempo.

(Profª Tina, extrato de observação de 13ª aula)

No fragmento apresentado, percebemos a exploração da temática medida de tempo/horas pela professora, de maneira a envolver as crianças em situações significativas, partindo de seus conhecimentos prévios sobre o tema. Ressaltamos que para explorar essa temática, antes, porém, ela realizou uma atividade com a música “O relógio” de Vinícius de Moraes para introduzir a temática, integrando não só o ensino de leitura e a oralidade, mas também as áreas do conhecimento e alguns recursos como CD-ROOM, cartazes, fichas de atividades e LD de matemática. A seguir, o depoimento da professora que deixa claro os dispositivos e táticas que utiliza em sua prática para a realização do trabalho docente.

[...] Eu pensei né, como eu quero pegar a temática de HORA esse conteúdo de matemática, eu fui atrás de ... pesquisando mesmo o que eu posso tá abordando, está associando na questão da hora, aí essa música TIC TAC eu sempre canto porque fala do relógio, é como a Boneca de Lata também e fui ver umas atividades relacionadas a isso e já tá assim. Aí vi que o LEGO também tem essa questão da construir um relógio. Como a gente sempre fala do calendário, de hora, de tempo, eles já estão bem mais enturmado com relação a isso, falta aprender a questão da HORA que é um conteúdo que não pode deixar de dar no 1º ano, aí eu planejei assim.

(Profª Tina, minientrevista 13ª aula, grifo nosso).

Pela fala da professora, fica explícito como se dá a organização da sua prática didática e pedagógica, que toma como ponto de partida a temática que pretende trabalhar. A partir dos objetivos, busca refletir sobre como pode abordar o tema, articulando com as áreas do conhecimento, com os eixos da língua e com os recursos para tornar o aprendizado das crianças contextualizado e significativo.

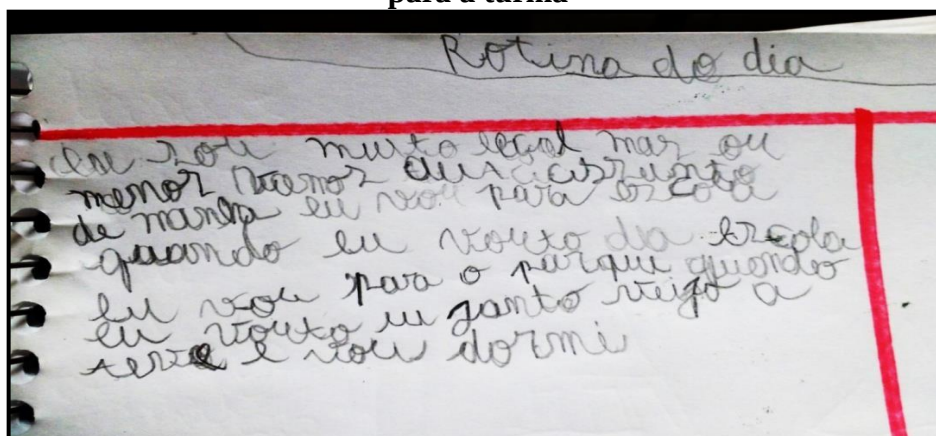
De acordo com o Quadro 8, como parte de uma atividade sequencial que trabalhou com a temática tempo/horas, a professora realizou uma atividade para as crianças desenharem como organizam seu dia, no caderno de desenho e, em seguida, foram orientadas a fazer uma apresentação da rotina de um dia para toda a turma. Apresentaremos a seguir o fragmento dessa atividade realizada pela turma do 1º ano.

[...] eu pedi para que vocês mostrassem um pouco da rotina de um dia de vocês. Olhe eu pedi para que cada um fizesse, como a gente está falando de horário, de hora, de dia, o que a gente faz no dia a dia. Eu pedi que vocês registrassem no caderno de desenho a sua rotina, aquilo que você faz, pela manhã, à tarde e à noite. Por que tem quantas horas no dia? 24 horas no dia. Durante o dia... Então, tem 24 horas no dia e tem algumas coisas que a gente faz durante o dia. Eu chamei esses coleguinhas aqui eles vão dizer pra vocês como eles organizaram o dia deles.

(Profª Tina, observação da 14ª aula)

Cada criança apresentou oralmente a sua rotina de atividades de um dia inteiro, mostrando os desenhos que fizeram no caderno de desenho. Essa atividade está inserida na sequência que explora a temática Hora. A professora iniciou a aula fazendo a leitura e discussão do livro literário “Já sei ver a horas” e, logo depois, apresentou a proposta de construírem sua rotina, através de desenho para expor oralmente para a classe. Uma das crianças preferiu escrever sobre seu dia a dia e pediu para ler para a turma o seu texto, exposto a seguir.

Figura 31 - Foto do texto no caderno de desenho sobre a rotina de um dia, apresentado para a turma



Apesar de estarmos discutindo as atividades de ensino da oralidade, optamos por apresentar uma atividade que resultou numa produção de texto espontânea da criança para falar de sua rotina. Essa situação pode dar indícios de que a forma de trabalho realizado pela professora deixa a criança à vontade para se expressar da maneira que ela achar melhor, inclusive escrevendo, sem grandes receios de errar.

No que diz respeito à organização pedagógica das atividades de ensino da oralidade, a professora trabalha sempre de forma coletiva, incentivando a participação de todas as crianças nas discussões sobre as temáticas exploradas. Como já discutido anteriormente, as atividades foram articuladas em sequências organizadas de maneira contínua e, em etapas, integrando os diversos eixos da língua e os recursos. As intervenções foram realizadas no coletivo e, em

alguns momentos, individualmente, durante a realização das atividades. Em sua maioria, as atividades de oralidade estavam inseridas em atividades sequenciais.

Nessa seção, buscamos analisar as atividades de ensino da oralidade a fim de compreender como a professora Tina organiza sua prática e como utiliza os recursos com fim didático. No tópico seguinte, discutiremos a fabricação da prática da professora Tina, considerando o planejamento das atividades de alfabetização e os recursos utilizados.

4.4 O planejamento e os princípios que permeiam a prática de alfabetização

Nessa seção, apresentaremos os princípios didáticos e pedagógicos implícitos no fazer docente da professora e que orientam a organização de seu planejamento semanal. Para isso, discutiremos o uso dos recursos didáticos e o processo de fabricação da prática docente, tomando como referência o acompanhamento do planejamento realizado pela professora e as observações dessas aulas planejadas. Buscamos explicitar esses princípios, que orientam sua prática, e estabelecer relação com os saberes construídos e validados pela professora. Iremos tratar de uma sequência de seis aulas, que abordaram o trabalho com a temática Hora, apresentada no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Planejamento de atividade sequencial⁶² da professora Tina

DATA	Nº AULA	PLANEJAMENTO
19/10	13ª	• Rotina⁶³ • Audição da música O relógio; • Leitura e interpretação da letra da música em cartaz; • Leitura da música pelas crianças com o apoio do CD-ROOM • Ficha de atividade sobre a música; • Roda de conversa sobre a temática horas, estabelecendo relação com a música; • Apresentação e exploração de relógio; • Atividades no LD de matemática sobre medidas de tempo.
20/10	14ª	• Rotina • Exploração da capa e da contracapa do livro; • Leitura deleite do livro “Já sei ver as horas”; • Interpretação da história;

⁶² O planejamento das aulas apresentadas no quadro 8 foi organizado com base na minientrevista, nas observações das aulas (13ª, 14ª e 15ª aulas) e no acompanhamento do planejamento da professora das três últimas aulas (16ª, 17ª e 18ª) da sequência de atividades. Após o nosso registro da sequência das três primeiras aulas, a professora validou o roteiro completo com as seis aulas.

⁶³ A rotina da professora é formada por diversas atividades permanentes como: cantar as músicas do bom dia e do tempo, exploração do calendário, contagem da quantidade de crianças presentes em sala, exploração do cardápio e escrita da merenda, e escrita do roteiro de atividades do dia.

		• Atividade sobre a história “Já sei ver as horas”: desenhar a rotina de um dia no caderno de desenho; • Apresentação da atividade para a turma; • Ficha de atividade com texto convite de aniversário e cruzadinha sobre horas;
21/10	15 ^a	• Rotina • Exploração da capa e da contracapa do livro; • Leitura deleite do livro “Era uma vez 1, 2, 3”; • Interpretação da história; • Audição da música “Boneca de Lata”; • Conversa sobre a música e exploração da letra da música em cartaz; • Ficha de atividade com texto da música lacunado; • Atividade LD Lego: montagem de um relógio em grupo;
26/10	16 ^a	• Rotina • Exploração da capa e da contracapa do livro; • Leitura deleite do livro “Ar, pra que serve o ar?” • Ditado recortado com trecho da música “Boneca de lata”.
27/10	17 ^a	• Rotina • Exploração da capa e da contracapa do livro; • Leitura deleite do livro “Quem vai ficar com o pêssego?” • Caça-palavras (diferenciada) com palavras da música “Boneca de lata”; • Montagem de palavras com alfabeto móvel; • Leitura e interpretação da história “A convenção das letras”; • Produção de lista de palavras (ficha) começadas com a letra H; • Exploração do significado das palavras da lista e análise linguística;
28/10	18 ^a	• Rotina • Exploração da capa e da contracapa do livro; • Leitura deleite do livro “Beijo de Bicho” • Identificação de rimas presente no livro; • Escrita de lista dos nomes dos animais da história no quadro; • Preencher cartela de bingo (ficha); • Realização do bingo e conferência dos ganhadores; • Exploração e conversa sobre os tipos de relógio analógico e digital; • Ficha de atividade sobre o relógio analógico e digital; • Produção de texto coletivo (relato) sobre as atividades da semana da criança.

No quadro 9, apresentamos uma sequência completa de atividades das aulas, que teve como foco trabalhar medida de tempo, mais especificamente as horas. Discutiremos sobre as três primeiras aulas (13^a, 14^a, 15^a), a partir das observações dessas aulas e de uma conversa que tivemos com a professora, na qual nos informou como estava pensando e o que já tinha planejado sobre a temática horas, foco da sequência. Presenciamos a organização do planejamento das três últimas aulas (16^a, 17^a, 18^a) dessa sequência que será discutido posteriormente.

Na observação da 13ª aula⁶⁴, um dia depois da aula atividade⁶⁵, conversamos com a professora sobre o seu planejamento. Ela comentou que todas as professoras fazem o planejamento na escola, e que, cada uma, tem um dia específico de acordo com a turma. Uma vez por mês, ela vai para a Escola de Formação Professor Paulo Freire, onde acontece a formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

Apresentaremos a seguir, um trecho da fala da professora sobre a organização do seu planejamento semanal que acontece no momento da aula atividade.

[...] como a minha aula atividade é na terça, eu sempre planejo de quarta até segunda. Quarta, quinta, sexta até a segunda, na terça eu paro novamente para ver o que eu preciso aprofundar, mas, mesmo assim planejando na aula atividade você ainda tem que fazer algumas coisas em casa. E, ontem, foi mais pesquisa e, depois, eu fico em casa elaborando umas atividades para trazer para a turma.

(Profª Tina, extrato da minientrevista na 13ª aula)

Observamos na fala da professora a importância de, semanalmente, ter esse momento para refletir e organizar seu planejamento, fazendo os ajustes necessários. Contudo, em algumas situações, esse tempo não é suficiente, sendo necessário concluir a organização das atividades fora do seu horário de trabalho, em casa. A professora explicou que utiliza a antiga sala de informática da escola para pesquisar e planejar suas aulas. Comentou sobre a temática que estava trabalhando e sobre algumas atividades que já tinha planejado para as três primeiras aulas da sequência de atividades (13ª, 14ª e 15ª aulas), apresentadas no Quadro 9. A seguir, apresentaremos um trecho da fala da professora sobre o seu planejamento.

[...] O conteúdo de matemática que a gente está ensinando é Hora. **Eu gosto de associar com uma música**, com alguma coisa para poder puxar para o conteúdo de matemática. Tem algumas coisas que eu planejei já para esse período relacionado ao ensino da Hora. **Aquela música da Boneca de Lata, aquela das Caveiras**, não sei se você sabe qual é? Todas elas relacionada à Hora. Eu vou estar puxando essa temática nesse período para trabalhar a questão de hora, mas eu vou trabalhar com eles horas exatas, aí nas outras turmas aprofundam mais a questão dos minutos e a questão de meia hora. **Eu saí pesquisando** algumas coisas relacionada a Hora e **adaptei para a realidade da turma. Eu sempre faço assim, pego uma temática e tento ampliar. Mesclar um pouco, associando com o material que a gente tem**, por exemplo, o Lego tem uma atividade que vai trabalhar com o relógio, aí a gente vai ampliando.

(Profª Tina, minientrevista na 13ª aula, grifo nosso)

Esse trecho da fala da professora sobre seu planejamento é indicativo de como ela pensa e organiza sua prática de alfabetização. Destacaremos alguns aspectos considerados relevantes nessa organização. A professora planeja a partir de uma temática, tendo clareza dos

⁶⁴ Essa aula já foi foco de discussão no eixo da leitura e da oralidade.

⁶⁵ A aula atividade da professora acontecia nas terças-feiras. Nesse dia, a professora atualizava o diário de classe on-line e planejava as atividades da semana.

objetivos que quer alcançar. Inicia sempre a exploração da temática com a leitura de uma história, de uma música, de um texto, contextualizando o trabalho. Pesquisa e observa se recursos didáticos tratam da temática que pretende trabalhar para ampliar as discussões, articula vários recursos, que, à primeira vista, não apresentavam nenhuma relação, e faz adaptações à realidade da turma.

Apresentaremos, a seguir, algumas atividades dessas aulas e a exploração realizada pela professora. Na aula 14ª, após a organização da rotina, a professora começou a leitura da contracapa do livro “Já sei ver as horas”, autor Marcos Vinícius Lúcio, da editora Cortez. Explorou a imagem da capa perguntando para a turma: o que estão vendo? E em seguida começou a leitura da história.

Figura 32 - Foto da capa e contracapa do livro “Já sei ver as horas!”⁶⁶



A exploração do livro literário, além do trabalho realizado com a leitura, serviu como base para uma discussão temática sobre como é a rotina diária das crianças, enfatizando os diferentes momentos do dia: manhã, tarde e noite, que desenharam e apresentaram as atividades que desenvolvem em um dia – já apresentada na discussão sobre a oralidade. Outra atividade realizada, nessa mesma aula, foi a exploração da ficha de atividade, que segue.

⁶⁶ Livro “Já sei ver as horas!”, de Marcos Vinícius Lúcio com ilustração de Sandra Ronca. Editora Cortez.

Figura 33 - Foto da ficha de atividade convite de aniversário, frente e verso

NOME: _____

RECIFE, _____ DE _____ DE _____

ATIVIDADE

É O ANIVERSÁRIO DE ABNER. VEJA O CONVITE QUE ELE VAI DISTRIBUIR AOS SEUS AMIGOS:

Venha comemorar o meu aniversário de 7 anos, que vai acontecer no dia 31 de outubro, das 9 às 11 horas da manhã, na minha escola.

Abner

Conto com você

a) Qual a data do aniversário de Abner?

b) De que horas a festa de Abner vai começar?

c) Marque nos relógios, o horário em que a festa de Abner vai começar e o horário que vai terminar:



INÍCIO DA FESTA



FINAL DA FESTA

d) Quantas horas vai durar a festa de Abner?

e) Complete os numerais que estão faltando nesse relógio



f) Pinte os numerais que você precisou escrever no relógio:

2

1

4

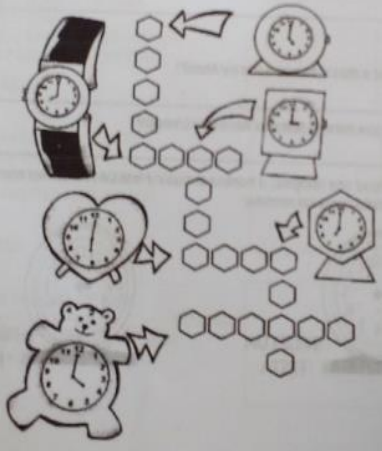
11

7

12

10

g) Escreva na cruzadinha a hora que está marcada em cada relógio.



Como podemos observar na ficha de atividade, a professora trabalha conteúdos de duas áreas de conhecimento e aproveita uma situação real e significativa da turma para a realização da atividade, articulando leitura, interpretação e apropriação do SEA, bem como o trabalho com os usos e as funções sociais dos textos.

Na 15ª aula, a professora explorou a música (CD-ROOM/cartaz) “Boneca de Lata” e desenvolveu a atividade que segue.

Figura 34 - Foto da ficha de atividade com a música “Boneca de Lata”, frente e verso

NOME: _____
 DATA: _____ DE _____ DE _____
 ATIVIDADE: _____

MÚSICA

MINHA BONECA DE LATA

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM A _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE UMA HORA
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO
 DESAMASSA AQUI
 PRA FICAR BOA

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE DUAS HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE TRÊS HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE QUATRO HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM A _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE CINCO HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM A _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE SEIS HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM AS _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE SETE HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE OITO HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE NOVE HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

REFRÃO...

MINHA BONECA DE LATA
 BATEU COM O _____ NO CHÃO
 LEVOU MAIS DE DEZ HORAS
 PRA FAZER A ARRUMAÇÃO

DESAMASSA AQUI PRA FICAR BOA...

Essa ficha de atividade fez parte de uma sequência que iniciou com a exploração da música – ouvir a música várias vezes, cantar, dançar e ler sua letra em cartaz e em ficha –, depois foi entregue a ficha de atividade e trabalhada no coletivo com o apoio da audição da música para completar a atividade, com o nome das partes do corpo, refletindo sobre a escrita de palavras no quadro. Vejamos, a seguir, um trecho da exploração que a professora fez da atividade.

Profª: então a primeira coisa foi o quê? A boneca de lata bateu com o quê?
 Cçs: cabeça
 Profª: Bateu com a cabeça no chão. E levou quantas horas?
 Cçs: 1 hora
 Profª: Vamos ler comigo. Minha boneca de lata bateu com a... CABEÇA, então esse primeiro aqui é cabeça, como é que se escreve cabeça?
 Cçs: C A/ B E/ S A
 Profª: S A? Aqui o S junto de duas vogais tem som de Z. CABESA (ZA).
 Cçs: SS
 Profª: CABESSA? É assim?
 Cç1: Ç
 Profª: Ç, isso mesmo tem algumas palavras que o som é de S, mas escrevemos com Ç é o caso da palavra CABEÇA.
 Cçs2: Tia mão é como pão.
 Profª: Como escreve mão?

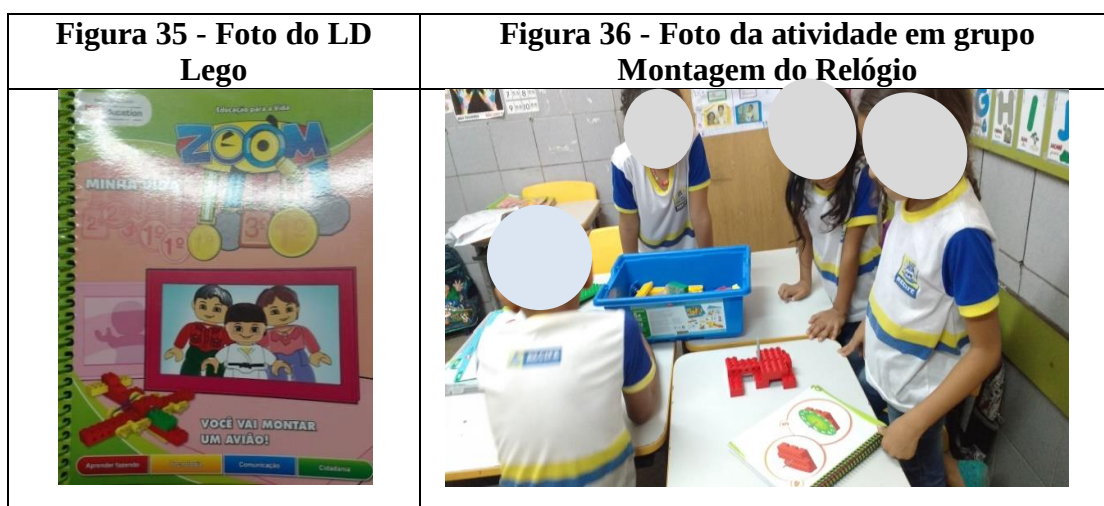
Cçs: M O

Profª: M O? Como escreve MÃO? Vamos gente, depois desse vamos parar para ir pro lanche.

(Profª Tina, extrato de observação da 15ª aula)

No fragmento apresentado, destacamos a exploração que a professora realizou da atividade de produção de texto lacunado para completar com palavras da música. Para isso, utilizou vários recursos articulados, como o cartaz, o CD-ROOM com a música e a ficha, além de utilizar o quadro branco para refletir e escrever as palavras que completam o texto. Explorou nessa atividade, também, vários eixos da língua como a leitura, oralidade e produção de texto. Esse tipo de exploração se constitui um dispositivo de sua prática e é muito utilizado no cotidiano pela professora.

Ainda na 15ª aula, desenvolveu uma atividade que utilizou o LD do lego, cujo objetivo era em grupo montar um relógio com as peças do Lego, seguindo as instruções do manual do estudante. A professora só utilizou esse recurso quando de fato sua utilização fazia sentido por ter alguma relação com a temática que estava sendo tratada pela turma. Apesar de no manual não trazer nenhuma orientação, acerca de explorações posteriores às construções com as peças do Lego, a professora, após os grupos concluírem suas montagens, fez várias explorações solicitando para as crianças colocarem as horas que ditava para a turma. Ao final da atividade, a professora elogiou e orientou que desmontassem os relógios e organizassem o material. Observemos, a seguir, foto⁶⁷ da atividade.



Observemos no trecho da fala da professora outro aspecto importante da sua prática que é considerado nos momentos de planejamento.

⁶⁷ Na foto, não aparece o rosto das crianças para proteger suas identidades.

Eu gosto, trabalho de forma interdisciplinar, porque assim é... geralmente a gente se prende muito com português, aí fica aquela exigência, exigência não, assim, **mas fica um peso muito forte na sala, principalmente no 1º ano, por causa da alfabetização**. A gente precisa esta alfabetizando. Então, eu, **ao longo desse período, eu descobri que pode ser um link para outras temáticas**, mas, sempre trazendo um texto, não deixar de trabalhar as disciplinas porque às vezes a gente acaba pegando mais só português e matemática porque eles só recebem os Livros Didáticos de Português e Matemática. Aí ciência, já entra dentro de outra demanda, mas, eu acho que fica mais fácil de você está... **como eles ampliam muito o diálogo, falam muito, sabem muitas coisas, então eu acho que trazer um texto, trazer uma música é sempre um ponto bom para gente começar um assunto**.

(Profª Tina, minientrevista na 13ª aula, grifo nosso).

Na fala da professora, notamos que na organização de sua prática busca trabalhar de forma a integrar as várias áreas do conhecimento. Ao longo do seu percurso profissional, percebeu que pode trabalhar algumas temáticas que interessam às crianças e desenvolver ao mesmo tempo um trabalho sistemático de alfabetização, partindo dos textos, tornando as atividades significativas e contextualizadas para as crianças. Vejamos, a seguir, a fala da professora sobre como organiza, de modo geral, seu planejamento.

Eu vejo muito assim, no início do ano a gente vê, tanto pelo livro didático que a gente tem que trabalhar com as temáticas, e ali eu vou dosando, organizando as unidades. Tem um planejamento que a rede orienta, mas eu acho uma coisa muito extensa, não sei se você já teve oportunidade de vê os conteúdos que tem para o 1º ano, quer dizer, para todas as séries. **Então assim, eu acho que é muito conteúdo que no dia a dia se você não focar, não vai dar tempo de você fazer certas coisas, principalmente essa questão de focar na apropriação do sistema**. Se a gente for trabalhar tudo aquilo que o planejamento... o que está no diário online orientando, aí a gente fica meio, assim... Eu ficava... no ano passado quando chegou essa questão do diário online eu ficava muito angustiada com tanto conteúdo, tanta coisa, **mas esse ano, eu disse não, eu tenho que simplificar, ver o que é fundamental, não deixar de usar os conteúdos sugeridos pela rede, mas também usar aqueles que eu vejo que é possível, que é viável, que os alunos aprendem, eu tenho dosado assim**. Faço uma coisa semestral, olho os conteúdos que tem para aquele período e vou mensalmente inserindo os assuntos que eu tenho que trabalhar.

(Profª Tina, extrato da minientrevista na 13ª aula, grifo nosso).

No fragmento apresentado, fica explícito que a professora organiza o planejamento do processo de ensino na alfabetização, em etapas. No início do ano letivo, organiza o semestre e as unidades, faz uma observação geral das temáticas presentes nos livros didáticos e, mensalmente, vai introduzindo os conteúdos que vai trabalhar com a turma. Ela observa, também, as orientações da RMER que estão presentes no diário on-line (RECIFE, 2016) e na Matriz Curricular com os conteúdos para o 1º ano (RECIFE, 2015).

Notamos, na entrevista, que ela utiliza táticas para a organização do planejamento, pois, mesmo diante de todas as estratégias postas pela RMER, a mesma prioriza o que considera realmente importante para que as crianças de sua turma aprendam. A professora realiza reflexão sobre sua própria prática, considerando a realidade de sua turma e a

viabilidade do trabalho a ser realizado. Assim, toma decisões didáticas e pedagógicas a partir da experiência vivida no ano anterior e de sua clareza do que é importante para a turma: a apropriação do SEA. Observemos, a seguir, um depoimento da professora sobre as estratégias presentes nos documentos da RMER.

Essa questão que a **Rede se preocupa em colocar coisas para gente e não foca nessa formação**, principalmente para as professoras do 1º ao 3º ano, deveria ter um **acompanhamento mais específico, é muita demanda**, conversando com a professora do 2º ano, ainda tem os outros livros que você ainda tem que dar conta, é muita coisa, é muita demanda, **você fica sufocada em sala de aula, então quando você vê o tempo passou e não deu pra fazer o que tinha que ser feito**. Se a Rede realmente focasse, não colocasse tanta coisa para gente porque, esses projetos que tiveram agora aqui na escola foi assim cada pessoa escolheu dois para está fazendo a culminância aí eu fiz um no final de julho e outro no final de agosto. Teve um do trânsito e o outro das Olimpíadas. Aí, assim, é um tempo que você precisa se dedicar aquela temática que não tem nada muito haver com o que você precisa está trabalhando, trás sim, conteúdos quando falou em Vinicius de Moraes uma criança lembrou que o mascote das Olimpíadas era Vinicius. As vezes não vai atender aquilo que você precisa trabalhar. A forma que Rede faz, eu acho assim, leva mais o professor a se acomodar.

(Profª Tina, minientrevista na 13ª aula, grifo nosso).

Tomando como base o depoimento da professora, podemos perceber indícios de que existe uma série de orientações/estratégias postas pela Rede e que sua aplicação gera, ainda mais, demanda de trabalho que sobrecarrega e pode desviar o foco do trabalho que deve ser realizado, principalmente em uma turma de 1º ano do EF. Gostaríamos de destacar a grande importância da reflexão que a professora faz de sua prática e do conhecimento que ela tem sobre seu objeto de trabalho. Assim, ela sabe exatamente o que tem que fazer, não se desvia do que é realmente fundamental: alfabetizar e letrar sua turma. Por isso, cria táticas para conseguir fazer seu trabalho e garantir a aprendizagem das crianças.

A seguir, iremos discutir o planejamento das três últimas aulas do Quadro 9, as quais acompanhamos⁶⁸ sua organização junto à professora, no dia da aula atividade. Nesse dia, a turma da professora Tina fica com uma professora de CTD. Reunimo-nos na antiga sala de informática e a professora iniciou explicando que vai planejar a semana, da quarta-feira até a segunda. Falou que, para iniciar, sempre faz um levantamento de algumas coisas que ficaram pendentes, que não conseguiu realizar, e do que pode focar e ampliar na semana. No trecho a seguir, fala da organização do seu tempo na aula atividade.

⁶⁸ Acompanhamos o planejamento da professora no dia 25/10/2016.

Eu até faço tipo um esqueminha de como eu vou usar meu tempo da aula atividade. Tenho que entrar no diário online para atualizar frequência e depois eu vou ler algumas coisas que eu andei olhando no material do PNAIC que fala sobre grandezas e medidas, no caso de tempo. Aí eu vou tentar elaborar assim... **Como eu disse a você às vezes, na aula atividade, não dá para você fazer todo o planejamento do período.**

(Profª Tina, extrato do planejamento, grifo nosso).

Pelo fragmento apresentado, fica evidenciado que esse momento da aula atividade também é planejado e é usado para preenchimento do diário on-line. Segundo a professora Tina, fazer isso, diariamente, na sala de aula é praticamente impossível, por muitas variáveis relacionadas à própria demanda da turma e a questões de acesso à internet. Na aula atividade, ela realiza pesquisa e estudo sobre a temática que está trabalhando com a turma, organiza e planeja a semana e elabora as atividades. A professora destacou também a grande importância que esse momento da Aula Atividade tem na organização da sua prática, pois pode: pensar e organizar melhor seu planejamento semanal e pesquisar sobre as temáticas que quer trabalhar com a turma, apesar de, em muitos momentos, ainda precisar concluir, em casa, a organização de atividades.

Ela enfatizou, também, que sente falta de momentos de encontros coletivos com as professoras e equipe da escola para pensar e decidir sobre algumas ações conjuntamente. Comentou que, apesar de a equipe da escola ser muito engajada e apoiar o trabalho docente, se sente muito solitária no momento do planejamento, que seria bom se pudesse trocar e pensar junto com outras professoras. Vejamos um trecho de sua fala sobre esse momento da aula atividade, a seguir.

Eu estava olhando o material do PNAIC, tem uns materiais de encartes de jogos mais não dá para eu colocar para a turma, porque trabalha com horas e minutos. Aqui tem um jogo (mostrando o caderno do PNAIC), mas eu não vou trabalhar completamente esse jogo. É do PNAIC, do segundo ano do PNAIC, do caderno 6. Eu acompanhei o PNAIC, o primeiro ano foi Língua Portuguesa, o segundo... foi matemática e esse outro agora é interdisciplinar. Como eu disse a você que eu não vou trabalhar os minutos, **mas eu já estava repensando, como eles já pegaram muito bem essa questão da hora fechada, hora exata, eu já posso colocar a questão da MEIA HORA, 6h30** (seis e meia), 5h30 (cinco e meia) e também eu vou tentar... **o aluno trás para você uma questão que você pode rever o que tinha pensado, como uma criança trouxe a questão de 13 horas da tarde**, eu vou tentar vê se consigo trazer para eles essa questão da tarde 14horas, 15horas e porque aí eu vi que em matemática eu já estou nessa parte 13, 14, 15... então eles vão está pegando bem.

(Profª Tina, extrato do planejamento, grifo nosso).

É importante destacar na fala da professora que o planejamento é um momento de reflexão sobre sua prática e sobre o trabalho que está desenvolvendo, para adequar o planejamento ao ritmo, ao interesse e às necessidades da turma. A professora se mostra

sempre atenta às questões trazidas pelas crianças. Isso contribui para decidir sobre a ampliação e o aprofundamento das discussões, a partir dessas demandas. Vejamos a seguir outro momento de reflexão da professora sobre seu trabalho durante o planejamento.

[...] E uma coisa que observei que não foquei muito nesse período... quando alguns alunos já estão mais desenvolvidos você esquece um pouco daquele que está precisando sair daquele estágio, né? **Eu percebi que não foquei muito na parte de análise fonológica. Aí o que é que vou está fazendo nessa semana? Vou pegar a questão do nome HORA**, que é uma letra que é muito complicada para eles porque tem que dizer que não tem som e vou ver algumas atividades com o H, como tem uma aluna na sala que tem o nome com a letra H que é Hadassa, para gente fazer um estudo, uma análise fonológica da palavra HORA para também está atingindo o outro e está ampliando. Tem um texto maluquices do H que trabalha com LH, NH e CH também envolvendo o H inicial nessas sílabas não convencionais. E, também, uma coisa que eu percebi que não fiz nenhuma produção com eles porque eu sempre gosto de botar na semana alguma produção aí eu vou ver o que vou pesquisar nesse período, certo?

(Profª Tina, extrato do planejamento, grifo nosso).

Nesse fragmento apresentado, ressaltamos que a professora, no momento do planejamento, observa sua própria prática e faz uma reflexão do que precisa trabalhar considerando algumas crianças que apresentam algumas dificuldades e que a exploração de atividade de análise fonológica pode ajudá-las a se apropriarem das propriedades do SEA. Contudo, a professora pensa, também, em como pode ampliar seu trabalho considerando as crianças da turma que estão em níveis mais avançados, tentando envolver toda a turma, de modo que aconteça aprendizagem em todos os níveis. Nessa explicitação, por um lado, percebemos que ela não trata a questão do uso do H inicial e dos dígrafos como uma questão da norma ortográfica (MORAIS, 2012) e que, para a criança perceber o seu uso, precisaria inicialmente estar alfabética. Por outro lado, ela demonstra saber a necessidade de realizar atividade de produção textual, pois se deu conta de que não fez nesse período. Além do que fora explicitado, em outro momento, a professora comenta sobre a utilização dos livros didáticos de Português e Matemática nas suas aulas, a seguir.

Aí trouxe também os livros didáticos deles que eu não peguei nesse período, porque eu gosto de ficar intercalando, para não ficar só nessa questão da temática da hora, né. [...] Antes eu não trabalhava muito com o livro didático. Hoje em dia eu já utilizo mais o livro didático. Porque a gente não tinha uma regularidade de recebimento desse livro didático. Mas, aí, às vezes, eu sigo a unidade do livro, às vezes não. Eu vou pegando pelo meio, mas, na prática eu verifiquei que assim é melhor de está puxando os conteúdos.

(Profª Tina, extrato do planejamento)

Pela fala da professora, percebemos que o LD, tanto de Português como o de Matemática, é utilizado como mais um recurso didático que ela tem disponível. Ele não é o definidor do currículo e nem do planejamento da professora, como já discutido anteriormente, na análise das atividades desenvolvidas com o LD nos eixos da língua portuguesa.

Feita essas reflexões sobre o planejamento, a professora apresenta (no computador) uma atividade⁶⁹ que pretende trabalhar, na próxima aula, e explica: “A semana passada eu tinha elaborado essa atividade, mas não deu tempo vivenciar, eu vou está puxando ela amanhã. É justamente essa daqui. Eles vão organizar uma parte da música Boneca de Lata. A gente vai fazer um ditado recortado. Eu vou colocar essa atividade amanhã”.

A atividade do ditado recortado aconteceu na 16ª aula, e já foi foco de discussão anteriormente, nas atividades de produção de texto. Gostaríamos de destacar a fala da professora sobre a organização pedagógica dessa atividade, no fragmento a seguir.

[...] **Eu fiz igual para todo mundo, só que eu vou agrupar em duplas, um que já esteja no alfabético, com aquele que está no silábico ou, então, mais ou menos no mesmo nível**, para que ele auxilie. Vou tentar ver se ele auxilia o outro a está percebendo as palavras, porque, realmente, se eu deixar solto, o outro vai estar só fazendo cópia, mas eu pensei em estar colocando as duplas, **formando com aqueles que estão mais adiantados com os outros, para que ele esteja auxiliando, e solicitando que eles permitam essa ajuda, essa ajuda ao outro que precisa dessa compreensão.** [...] Às vezes eles não entendem muito, mas às vezes eles compreendem. Eu explico que eles vão ajudar o coleguinha, vão ser monitor do coleguinha. Eles querem mais sentar por afinidade. E, aí, se eu deixar, como um grupo já está bem mais desenvolvido, tem Hadassa que precisa mais de ajuda. Grazielle, Laílson, João Eugênio, Alexsandro, esses daí precisam estar se agrupando com os outros que estão em outro nível. Quando eu pensei essa atividade, eu a fiz de forma coletiva, mas eu estou pensando em realmente fazer as duplas para que eles possam auxiliar um ao outro. Então, amanhã eu começo com esse texto recortado, ainda não selecionei o livro que eu sempre boto para uma leitura deleite, no início da atividade porque eu sempre pego um da estante, que eu posso estar lendo no início da aula. Além desse texto recortado, eu pensei outra atividade com algumas palavras da canção, da música Boneca de Lata. A gente está fazendo um caça-palavras direcionando, em dois níveis, quem já está lendo e quem não está lendo, eu vou estar selecionando a atividade para ver como e o quê eu vou fazer.

(Profª Tina, extrato do planejamento, grifo nosso).

Um aspecto importante da prática da professora, e ressaltado por Soares (2016), é pensar na atividade em si, o que vai explorar com ela, que conteúdos, conceitos vai trabalhar com cada atividade, tendo clareza de seus objetivos, bem como pensar em como vai fazer isso, que dispositivos vai utilizar para que o trabalho tenha um bom resultado. Um desses dispositivos utilizados pela professora são os agrupamentos que organiza de acordo com o que se quer de cada atividade. O trabalho com a heterogeneidade da turma faz parte de sua prática

⁶⁹ A atividade de Ditado Recortado já foi discutida nas páginas 147 e 148 dessa dissertação.

terminarem a atividade, a professora solicitou às crianças alfabéticas que escrevessem um texto em dupla a partir da música “Boneca de Lata”.

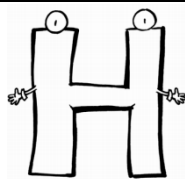
Em relação à atividade de produção textual, a professora explicou que deixou as crianças mais livremente nessa produção enquanto passava e orientava o trabalho com o alfabeto móvel. No trecho da fala da professora a seguir, observemos como organizou outra atividade dessa aula.

[...] Eu disse, que tinha sentido falta de fazer a análise fonológica de algumas palavras. Estava pegando mais essa parte para puxar a análise fonológica da palavra HORA. Eu acho que, inicialmente, eu tirar deles palavras iniciadas com a letra H, vai ser difícil. Porque eu tenho que explicar que no início das palavras a letra H não tem som. Vou tentar fazer uma lista de palavras, mas eu sugerindo as palavras. Eu já fiz um ditado que era assim: eu coloco a palavra no quadro e vou puxando, perguntando, dando pistas e eles vão descobrindo. Aí eu estou pesquisando algumas palavras mais próximas: HORA, HORÁRIO, HINO, HADASSA, HIENA, HIGIENE, HUMANO, HIPOPÓTAMO, HOMEM. Porque eu tenho certeza que eles vão ficar dizendo palavras e não vão chegar a essa questão do H, né. É muito complicado. São palavras convencionais que eles vão ter que, ao longo da apropriação, saber que aquelas palavras começam com o H. Ainda, hoje, quando faço um ditado, alguma sondagem, hipopótamo eles sempre colocam o I, nunca colocam o H. Aqueles que já se apropriaram, sabem que hipopótamo é com H, mas não colocam porque não veem o som do H. Eu vou tentar puxar nesse sentido, nessa análise fonológica. Eu estou procurando algumas palavras aqui que comecem com a letra H. Tem HERÓI, HISTÓRIA, também. Eu estou pesquisando aqui no computador um texto para iniciar essa exploração da letra H. Achei um que gostei. Vou ler esse para eles.

(Profª Tina, extrato do planejamento)

Pelo trecho da fala da professora, destacamos que a mesma demonstra conhecer a turma, o que sabe cada criança e o que necessita aprender e sobre o objeto de ensino, antecipando algumas possibilidades que podem acontecer durante a atividade, buscando procedimentos de trabalho que já utilizou em sua prática cotidiana e que deram certo. Conforme aponta Soares (2016), a professora procura alfabetizar a sua turma utilizando recursos didáticos que estão apoiados em métodos que dão certo (ou já deram), que possuem objetivos didáticos e pedagógicos e que possibilitam uma prática coerente com as possibilidades de sua turma avançar.

Para iniciar a atividade seguinte, a professora conversou com a turma, pedindo que as crianças prestassem atenção na história que ela iria contar com o objetivo de trabalhar a letra H. Começou a leitura da história que achou em suas pesquisas na internet e foi, na medida em que contava a história, colando imagens no quadro. Em alguns momentos, teve que parar a leitura da história devido à agitação da turma e recomeçou a história.



(Imagem retirada do site: http://www.conmishijos.com/dibujos/Letra_H_1_g.gif)

A convenção das Letras⁷⁰

(Autora: Livia Fagundes Neves)

As letras do alfabeto viviam em constante harmonia e felicidade, até que um dia uma das letras resolveu se rebelar.

Durante as reuniões que frequentemente faziam para se combinarem e formarem palavras, a letra H protestou:

__ É um absurdo! Quase ninguém se lembra de mim! Quase ninguém me usa.

Dizendo isso, o H começou a chorar e as outras letrinhas não sabiam o que fazer.

Então, a letra R se aproximou e disse:

__ Querida amiga H, por que você está tão triste e nervosa, o que houve?

H explicou:

__ Amiga, o que acontece é que todas vocês são sempre lembradas, ninguém esquece que a palavra rato se escreve com R, com o seu auxílio. Já eu, quase não tenho som e sou completamente esquecida.

As letras não sabiam o que fazer e dizer para H, assim encerraram a reunião.

No dia seguinte, as vogais, com pena da amiga, convocaram uma convenção extraordinária para resolver o problema da H.

A letra A abriu a cerimônia dizendo:

__ H, o que mais prezamos nesse mundo de combinações de letras é a HARMONIA, não é mesmo?

A letra H consentiu com a cabeça positivamente.

__ Então - prosseguiu a vogal - qual é a primeira letra da palavra HARMONIA?

Todas as letras responderam:

__ H!

H se animou, mas retrucou:

__ Mas o som que as pessoas escutam ao dizerem essa palavra é o da letra A!

__ Isso não importa - respondeu a letra E- a palavra precisa de você para estar correta! Há muitas e muitas palavras que precisam de você, não desanime! Mesmo que alguém se esqueça acabará lembrando mais tarde, porque todas nós somos importantes, as palavras só existem com a nossa combinação.

A letra H sorriu e pediu para as amigas:

__ Vamos então fazer uma lista de palavras que começam com a minha letra?

E todas responderam felizes:

__ É para já!

As letras passaram assim a tarde toda escrevendo palavras.

Vamos ajudá-las também?

(Texto A convenção das Letras, usado pela Profª Tina, na 17ª aula)

Ao terminar a leitura da história, fez uma conversa sobre o entendimento do texto.

Apresentamos no fragmento a seguir.

Profª: a historinha que eu contei falava de quê?

Cçs: do H

Profª: O que aconteceu no começo da história? O alfabeto ... o que foi que aconteceu?

Cçs: fez uma reunião e o H protestou

⁷⁰ Texto extraído do site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, usado pela professora.

Profª: Protestou por quê?

Cçs: porque ele não era muito usado.

Profª: Porque a letra dele não aparece muito nas palavras.

Cçs: A maioria é a letra A

Profª: E aí decidiram fazer o quê?

Cçs: decidiram fazer uma lista com a letra H

Profª: Então, é isso que a gente vai fazer agora também, uma lista de palavras que começa com a letra H.

Cçs: Hadassa

Profª: HADASSA é o nome da nossa colega aqui da sala. Desde a semana passada estamos trabalhando sobre HORAS e hoje um colega escreveu a palavra hora sem o H, escreveu ORA. Como no começo das palavras o H não tem som, é mudo a gente esquece de colocar o H. Por isso que o H protestou porque ele é o esquecido. HADASSA, eu falo o H? Qual o som que aparece no começo primeiro no nome de Hadassa?

Cçs: A

Profª: Existe alguns produtos que também começa com a letra H. Esse aqui, quem lembra do nome dessa maionese? E esse?

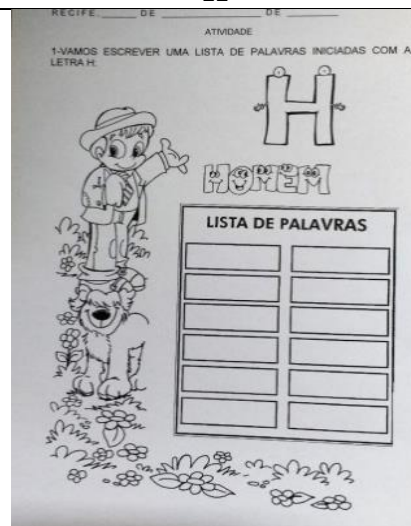
(Profª Tina, extrato da observação da 17ª aula)

Em seguida, a professora explorou algumas imagens de produtos, cujo nome começa com a letra H, e discutiu com as crianças.

Figura 38 - Foto do quadro branco com as imagens e as palavras



Figura 39 - Foto da ficha de atividade lista de palavras com H



Na atividade que explora as imagens, com marca dos produtos, o objetivo era destacar a letra inicial, o uso do H. Porém, em alguns dos produtos, a letra H tem som, por serem palavras de outra língua. Em conversa com a professora, chamamos a atenção para esse detalhe que passou despercebido pelas crianças e, também, pela professora. Pois, sua intenção era apenas destacar a letra inicial do nome dos produtos. Depois, no quadro branco, a

professora colocou algumas palavras em tarjetas, fez a leitura com a ajuda das crianças, explorou as palavras e enfatizou que todas começam com a letra H.

Na exploração das palavras começadas com a letra H, que trouxe em tarjetas e colocou no quadro branco, a professora orientou a leitura das palavras e procurava saber se as crianças sabiam o seu significado. Fez comparações entre as palavras em relação ao tamanho e às letras que aparecem ao mesmo tempo em duas palavras. Ao final da lista de palavras a professora fez a leitura da lista e as crianças repetiram; em seguida, as crianças fizeram a leitura sozinha. Ao final da exploração das palavras começadas com a letra H, ela entregou uma ficha de atividade (figura 39) para a turma escrever a lista de palavras exposta no quadro. Durante o planejamento, a professora organizou atividades para abordar a questão do relógio analógico e digital, como veremos no trecho a seguir.

[...] Eu poderia está focando um pouco essa... Porque eles vão encontrar no dia a dia o relógio digital, né, que eu acho que quando, no livro que eu estive olhando, eles sempre fazem essa associação do analógico com o digital, aí eu percebi que eu posso estar explorando mais essa questão para eles compreenderem que, você já viu que eles já estão dominando mais essa questão do relógio analógico, para eles verem o relógio digital, né.

(Profª Tina, extrato do planejamento)

Na fala da professora, percebemos como organiza a atividade sobre o relógio digital e analógico, considerando que as crianças já entenderam as horas no relógio analógico e, assim, pode explorar e estabelecer relação entre os dois relógios. Inclusive, ela destaca que no caderno de formação do PNAIC tem essa discussão, mas não irá usar o material oferecido porque explora os minutos e o foco do seu trabalho é só nas horas exatas. Na 18ª aula⁷¹, a professora começou uma conversa sobre os tipos de relógio⁷² (analógico e digital), colou no quadro imagens dos dois tipos de relógio e em seguida entregou uma ficha de atividade frente e verso da página para a turma realizar. Vejamos a conversa e exploração que a professora fez da atividade.

[...] Profª: (mostrando um relógio) Aqui é seis horas o menor marca o quê?

Cç1: As horas

Profª: O maior?

Cç1: minutos

Profª: e o outro bem fininho?

Cç1: segundos

⁷¹ Essa 18ª aula já foi discutida no eixo da Apropriação da Escrita Alfabética e no eixo de Produção de Texto.

⁷² Nessa aula (18ª) algumas atividades tiveram como foco a matemática e foram apresentadas por se constituírem uma sequência interligada ao ensino de Língua Portuguesa.

Profª: A gente só aprendeu as horas com o maior e o menor, com os segundos a gente ainda não aprendeu. “Esse tipo de relógio que tem os ponteiros, chama-se relógio analógico e o outro tipo de relógio, que é o digital, é um relógio eletrônico.

Cç1: Eu já vi.

Profª: Já viu aonde? Onde você já viu esse tipo de relógio?

Cçs: na novela, na TV, nos filmes...

Profª: ele tem ponteiro marcando a hora?

Cçs: Não.

Profª: Não, ele tem os números luminosos, então ele marca assim; se fosse três horas, que números teriam aqui?

Cçs: 3

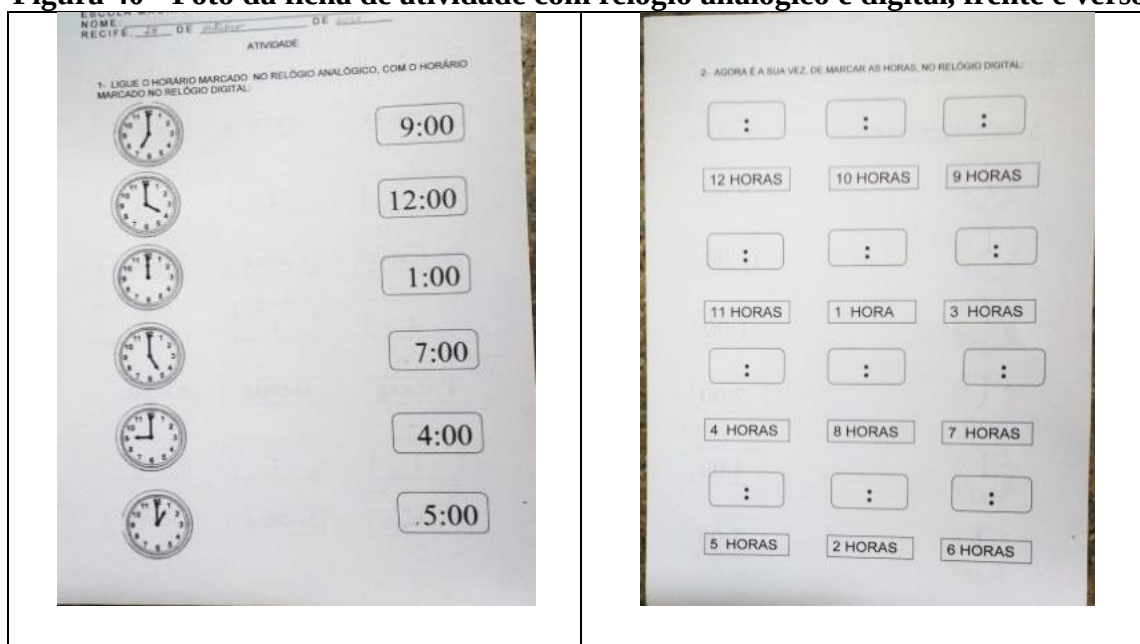
Profª: 3 e 00, se tiver aqui um sete, seria que horas? E se fosse dez? E se fosse doze?...

Cçs: 7 horas, 10 horas...

Profª: então toda vez que a gente for marcar/ver um relógio digital vai ser assim o número, dois pontinhos em seguida os minutos 8:00. Vem cá, marque aqui no relógio digital onze horas. Muito bem. Nessa atividade agora, a gente vai trabalhar com o relógio analógico e o relógio digital, vai ligar a hora do relógio analógico ao relógio digital.

A professora chamou algumas crianças para fazer, no quadro, as horas que ditava e, em seguida, entregou uma ficha que preparou com atividade para as crianças realizarem a tarefa.

Figura 40 - Foto da ficha de atividade com relógio analógico e digital, frente e verso



Nessa mesma aula, realizou, ainda, uma atividade de produção de texto coletivo sobre as atividades da semana da criança, relacionando a temática de medida de tempo, já discutida anteriormente. Fica explícito, na prática da professora, a organização das atividades, de modo contextualizado e articulado, tanto em relação os recursos didáticos que utiliza no ensino dos eixos da língua portuguesa, bem como com as outras áreas de conhecimento.

Ao retomar o objetivo geral *investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife*, ao longo das discussões e após análise de todas as aulas e, principalmente, do momento da organização do planejamento que acompanhamos, destacamos, a seguir, os princípios didáticos e pedagógicos que identificamos e que podem estar permeando a fabricação da prática de alfabetização da professora.

Quadro 10⁷³ - Princípios Norteadores da Prática de Alfabetização da Professora

AULAS⁷⁴	PRINCÍPIOS
Todas	1. Apresenta uma rotina de trabalho estabelecida e bem definida com objetivos claros.
Todas	2. Planeja as atividades e o uso dos recursos com base nos objetivos didáticos (o que quer ensinar) e pedagógico (como quer ensinar).
Todas	3. Reflete sobre a sua própria prática e propõe mudanças na mesma para atender as necessidades da turma.
Todas	4. Adota o ensino da escrita alfabética como elemento central de seu trabalho, o qual norteia a definição dos eixos da língua e recursos didáticos a serem explorados.
Todas	5. Explora as diversas unidades constituintes da língua escrita (texto, palavra, sílaba, letra/fonema) visando à compreensão do sistema alfabético pelas crianças.
1, 3, 10, 13, 14, 15, 16, 17 e 18	6. Organiza a sequência de atividades com base numa temática, tendo como ponto de partida a exploração de um texto.
1, 3, 10, 13, 14, 15, 16, 17 18 e 19	7. Trabalha de forma interdisciplinar e contextualizada, articulando os eixos da língua, as áreas de conhecimento e os diversos recursos didáticos.
2, 3, 5, 10, 12, 19	8. Apresenta os conteúdos problematizando-os, estimula a participação das crianças e valoriza seus conhecimentos prévios e as intervenções ao longo da aula.
2, 3, 19	9. Realiza adequações dos recursos didáticos e atividades, considerando as necessidades da turma e seus objetivos de ensino.
2, 3, 4, 5, 10, 13, 14, 15, 16, 17 e 18	10. Articula diversos recursos didáticos para a realização de uma única atividade, a fim de atender ao objetivo proposto para o ensino.
Todas	11. Demonstra autonomia para adaptar o planejamento em situações imprevisíveis para atender aos objetivos propostos para a aula.
Todas	12. Prepara as crianças para a atividade e o uso do recurso didático, antes e durante sua execução.
Todas	13. Acompanha de perto a realização das atividades pelas crianças, fazendo intervenções com a finalidade de promover aprendizagem (de forma coletiva ou individual).
1, 5, 21	14. Promove a participação das crianças na confecção do recurso didático a ser utilizado na atividade.
3, 5, 6	15. Estimula e permite a descoberta e a intervenção das crianças na construção

⁷³ Esses princípios foram formulados pela pesquisadora sem leitura dos mesmos pela professora.

⁷⁴ Os princípios aparecem sempre articulados, mais de um princípio em uma mesma aula. Em todas as aulas, temos algum princípio, destacamos os exemplos que foram discutidos.

	do conhecimento.
Todas 9, 19	16. Estabelece procedimentos de reflexão sobre o SEA na rotina da sala de aula, de tal forma que as crianças os incorporam e os reproduzem.
1, 8, 16, 17, 19	17. Orienta os grupos/duplas quanto ao tipo de ajuda que podem oferecer ao colega, durante a execução da atividade, a depender do objetivo que tem para a aula.

De acordo com o exposto no Quadro 10, ressaltamos alguns princípios que supomos estarem norteando a prática da professora Tina os quais ficaram evidentes nas entrevistas, na sequência das aulas que discutimos no Quadro 9, no planejamento, e também nas outras aulas. Os princípios estão interligados e abrangem os aspectos didáticos e pedagógicos que dizem respeito à forma particular da professora conduzir e desenvolver seu trabalho com as crianças. Do nosso ponto de vista, esses princípios foram-se constituindo ao longo de todo o processo de profissionalização, desde a formação inicial, bem como nas formações continuadas das quais participou; assim como dos saberes fabricados na prática cotidiana de alfabetização, através de táticas e dispositivos, que foram sendo incorporados e validados na experiência do seu saber fazer pedagógico (CHARTIER, 2007). Segundo Tardif (2014, p. 21),

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Esses princípios que apresentamos no quadro 10 também se configuram como dispositivos que a professora utiliza para organizar sua prática, tanto do ponto de vista didático como pedagógico. Os dispositivos, segundo Chartier (2000), podem ser entendidos como as práticas pedagógicas, bem como recursos didáticos que são utilizados nessas práticas e, também, como formas de ação. Ao analisarmos de forma minuciosa a organização da prática da professora Tina, percebemos a presença desses princípios que foram sendo fabricados e, ao longo dos anos, compõem os saberes da ação de sua prática. E, durante o processo de análise de sua própria prática, ela os ressignifica, reelabora e insere outros saberes quanto ao uso de recursos didáticos em sua prática.

Ao analisar esses princípios, destacamos que, durante as observações de aula, percebemos que as atividades desenvolvidas pela professora são articuladas e apresentam-se

dentro de um contexto, o que torna o momento de ensino e de aprendizagem mais significativo para as crianças. Ou seja, a professora apresenta uma rotina de trabalho estabelecida e bem definida com objetivos claros⁷⁵, conhecidos inclusive pelas crianças.

A análise das observações das aulas indicou que a professora organiza suas aulas de maneira articulada, apresentando um encadeamento das atividades desenvolvidas e um bom aproveitamento do tempo pedagógico, demonstrando certa constância e regularidade no número de atividades realizadas em sala de aula a cada dia, conforme já vimos dizendo nas seções que discutem os eixos da língua. Assim, destacamos como princípio norteador o fato de ela planejar as atividades e o uso dos recursos com base nos objetivos didáticos (o que quer ensinar) e pedagógico (como quer ensinar). O planejamento do processo de ensino da alfabetização é um aspecto fundamental e organizador para a realização de trabalho pedagógico que orienta e facilita a aprendizagem das crianças.

Durante o momento de planejamento que presenciamos, ficou evidente que a professora reflete sobre a sua própria prática e propõe mudanças, na mesma, para atender às necessidades da turma. Essa reflexão sobre sua prática (saberes da ação) é mais um dos princípios utilizados pela docente. A partir desse princípio, ela procura perceber o que precisava rever, ampliar e sistematizar com a turma, e como iria fazer isso, que procedimentos de ação e/ou quais recursos didáticos iria lançar mão para a realização do seu trabalho pedagógico.

Durante as observações das aulas, ficou explícito que a professora adota o ensino da escrita alfabética como elemento central de seu trabalho, o qual norteia a definição dos eixos da língua e recursos didáticos a serem explorados. O trabalho com apropriação do SEA é abordado em todas as aulas, com o intuito de garantir que as crianças cheguem alfabéticas ao final do 1º ano do EF. Esse trabalho explora as diversas unidades constituintes da língua escrita (texto, palavra, sílaba, letra/fonema) visando à compreensão do sistema alfabético pelas crianças. Esses dois aspectos da prática da professora configuram-se como princípios do seu fazer pedagógico. Podemos confirmar a seguir, com a resposta da professora, quando ela fala sobre o que prioriza na sua prática de ensino na alfabetização.

Não, eu termino priorizando. Assim, por... por conta da demanda mesmo que a gente vê, não seria nem cobrança, assim. **O professor mesmo se cobra trabalhar a apropriação do sistema.** Eu me pego muito voltada para a apropriação e esquecendo um pouco de produção escrita de leitura. Eu... Realmente... Eu me pego priorizando a apropriação. [...] **Porque eu tenho a consciência** assim, as pessoas dizem que o professor do 1º ano, as pessoas dizem: não, não é “para” alfabetizar. **Mas eu,**

⁷⁵ Para destacar os princípios que norteiam a prática da professora, eles apareceram sublinhados no texto.

assim, eu acredito que como eles chegam num nível... alguns já com uma hipótese desenvolvida... Então eu acho que não tem porque não alfabetizar. Então eu sempre priorizo mesmo a apropriação. Então o que puxa mesmo as atividades é a apropriação.

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

Pelo trecho da fala da professora, destacamos que a mesma tem consciência da importância da realização de um trabalho sistemático de apropriação da escrita e ratifica que o ensino do sistema alfabético é foco principal da sua prática, principalmente considerando o ano em que atua. Contudo, apresenta clareza da importância de trabalhar com todos os eixos da língua: oralidade, produção de textos e também com a leitura na perspectiva do letramento. Desse modo, observamos que a professora realiza um trabalho de alfabetização no contexto dos usos e das funções sociais da leitura e da escrita, como já discutido. Todo esse trabalho que a professora realiza se insere na perspectiva defendida por Moraes, que afirma que,

O domínio das correspondências grafema-fonema pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso. Em nossa experiência, vemos que ele deve incluir atividades nas quais as crianças leiam e escrevam diferentes unidades linguísticas: palavras, frases, e textos. Mais uma vez enfatizamos a necessidade de não embarcarmos em certa “ditadura do texto” e de reconhecermos que o trabalho com palavras e frases é essencial para quem está começando a ler e a escrever sozinho (2012, p. 151).

A professora Tina reafirma que o ensino do SEA é elemento central no trabalho pedagógico ao destacá-lo como ponto forte de sua prática de alfabetização, conforme vemos no trecho a seguir.

[...] É o que a gente já disse. **Trabalhar com apropriação**, eu fico muito preocupada com isso e assim, não é um peso que me coloca, **mas eu acho que eu não posso fugir disso, de levar as crianças a aprender a ler e a escrever.** Eu não posso fazer de conta que estou ali, só fazendo a coisa mecânica. **Não, eu quero puxar deles, explorar. E vejo que dá resultado.** É forte isso, viu?! É.

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

No trecho apresentado, vemos a preocupação da professora com a apropriação do sistema, por isso busca valorizar em sua prática atividades que explorem a compreensão das propriedades do SEA diariamente, por entender que as crianças de sua turma devem ao final do primeiro ano chegar à hipótese alfabética e ter compreendido algumas relações entre as correspondências fonema/grafema (MORAIS, 2012). Desse modo, verificamos durante a análise das entrevistas e das aulas que a professora prioriza em sua prática a exploração de diferentes unidades da língua, pois trabalha com textos, e também com palavras, sílabas, rimas, letras/fonemas, o que corrobora Moraes (2012, p. 123), quando defende que,

[...] para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial no significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito, para poder analisar seus “pedaços” sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética.

Como já apresentado, durante as discussões e análises das atividades, em cada eixo da Língua Portuguesa, a professora organiza a sequência de atividades com base numa temática, tendo como ponto de partida a exploração de um texto. Nessa perspectiva, ela trabalha de forma interdisciplinar e contextualizada, articulando os eixos da língua, as áreas de conhecimento e os diversos recursos didáticos. Essa forma de organizar e planejar o trabalho com a turma, segundo a professora, facilita a inserção da temática que pretende trabalhar e a integração dos diversos elementos visando à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, podemos verificar que a professora mobiliza esses princípios que são características da sua prática de alfabetização.

Apresentaremos a seguir atividades desenvolvidas em uma das aulas observadas que comprova o uso desses princípios pela professora. Na 10ª aula, a professora resgatou a conversa sobre as coisas que lembram o São João: comidas, danças, enfeites. Ela aproveitou para perguntar: quais enfeites têm no São João? E as crianças começaram a dizer: balão, bandeiras, fogueiras. A professora esclareceu que tem um artista que ficou conhecido como o pintor das bandeirinhas de São João chamado Alfredo Volpi.

Figura 41 - Foto do cartaz com texto biográfico de Alfredo Volpi e imagens de obras do pintor



Essa atividade fez parte da sequência que trabalhou com a temática do ciclo junino, realizada no mês de junho. A professora coloca no quadro um cartaz com a biografia do pintor Alfredo Volpi e faz a leitura do texto. Coloca junto ao texto biográfico algumas imagens das obras do pintor e conversa com a turma sobre o que acharam das obras. Em seguida, orienta uma atividade de arte entregando para cada criança uma folha de filipinho azul e tiras coloridas para fazer a atividade de recorte das bandeirinhas para montar um quadro. Ela recortou algumas bandeirinhas, bem devagar, ensinando às crianças, que adoraram a atividade e agradeceram a professora dizendo “tia você é a melhor professora e essa é a melhor escola”. Após as crianças concluírem a atividade, a professora montou um painel próximo à entrada da sala e iniciou uma conversa com a turma sobre o pintor que conheceram na aula, conforme trecho, a seguir.

Profª: qual o nome do pintor?
 Cçs: Volpi.
 Profª: Alfredo Volpi, isso mesmo. Ele nasceu onde?
 Cçs: Na Itália.
 Profª: Ele ficou conhecido no Brasil por causa de quê?
 Cçs: Porque ele pintava bandeirinha.
 Profª: Todas as obras dele, ele pintava o quê?
 Cçs: Bandeirinhas.
 Profª: A gente viu várias imagens das obras dele.
 Profª: Então a gente também, hoje tentou fazer um pouco do que ele fez, né? Cada um fez a sua obra de arte, fez uma releitura, viu a imagem e aí cada um recortou a sua bandeirinha e criou da sua maneira. Esse trabalho que Alfredo Volpi fazia era com o quê?
 Cçs: Bandeirinha.
 Profª: Quem sabe me dizer como se escreve o nome bandeirinha?
 Cçs: B A ~
 Profª: Tem til ? Não.
 Cçs: B A N D E I R I N H A
 Profª: BANDEIRINHA – Quantas sílabas tem? BAN-DEI-RI-NHA
 Cçs: 4.
 Cç1: Essa palavra tem doze sílabas, quer dizer doze letras.
 Profª: A primeira sílaba qual é?
 Cçs: BAN DEI RI NHA
 Profª: Presta atenção nessa sílaba aqui **NHA**. A última sílaba de BANDEIRINHA qual é?
 Cçs: NHA.
 Cç2: Tia também tem uma que se escreve LHA.
 Profª: Isso, é o que vou mostrar aqui.
 A professora escreve no quadro as sílabas e pede para as crianças lerem: como é que eu digo aqui essas sílabas?
 NHA – NHO – NHU – NHI – NHE
 Profª: Então quando eu coloco o H aqui NHA o sonzinho vai mudar como é que vai ficar? Vocês lembram alguma palavra que tem esse sonzinho de NHA, no final? As crianças começam a falar algumas palavras e a professora escreveu uma lista no quadro. As crianças descobriram que era só falar as palavras no diminutivo e a professora tentou evitar que a lista tivesse apenas palavras no diminutivo.
 BANHO
 GANHHA

GALINHA
 FARINHA
 BALINHA
 XUXINHA
 BANHA
 SALSICHINHA
 CANTINHO
 CUBINHO
 CEBOLINHA

(Profª Tina, extrato de Observação da 10ª aula)

De acordo com o trecho, podemos observar, nessa e em outras aulas já apresentadas e discutidas, que se constitui como princípio da prática da professora a realização de um trabalho contextualizado que integra as áreas de conhecimento (linguagem e arte), os eixos da língua – oralidade, leitura, produção e apropriação, quando ao escrever as palavras no quadro refletiu sobre os sons e as letras que formam cada palavra, com a participação das crianças –, em torno de uma temática significativa para a turma. Ao perguntar à professora sobre como organiza no planejamento semanal o seu trabalho com os eixos da Língua Portuguesa, ela comenta:

[...] Eu realmente tento fazer durante a semana essas atividades todas. Em cada dia está iniciando, puxando por um eixo. Oralidade sempre é o que eu trabalho. E sempre está inserindo em um dia produção, outro dia de leitura, outro dia em trabalho coletivo. Faço assim, na semana o planejamento para priorizar esses eixos. Não é uma coisa definida. Segunda vai ser leitura, terça não... Porquê você... Vejo qual é o... que eu quero trabalhar naquela semana e a partir daí eu penso até assim: hoje eu vou botar leitura, já vejo que no outro dia eu posso botar uma produção, então vem assim. Eu penso e idealizo o que eu quero fazer para a semana, mas algumas coisas vão sendo inseridas com a rotina da turma, assim, e do meu trabalho mesmo.

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

A fala da professora revela como organiza semanalmente no seu planejamento, o trabalho com os eixos da língua, considerando o que pretende explorar com a turma, a temática e os objetivos que tem a alcançar. Também podemos perceber na sua organização que não tem um dia específico, definido para trabalhar um aspecto da Língua Portuguesa. No cotidiano, explora os eixos de forma articulada, partindo sempre da exploração de um texto ou de uma roda de conversa relacionada à temática em estudo. Dessa forma, apresenta os conteúdos problematizando-os, estimula a participação das crianças e valoriza seus conhecimentos prévios e as intervenções ao longo da aula, durante a realização das atividades, sendo também esse princípio um diferencial de sua prática. Num trecho da entrevista inicial, a professora destaca como organiza seu trabalho tentando articular os recursos didáticos.

[...] Olhe, como eu disse a você, tem vários materiais, né. **Então eu tento ver uma unidade que eu vou tá trabalhando, aí eu pego os outros livros, os outros materiais e vejo o que trás dentro daquele conteúdo que eu vou tá trabalhando, o quê que esses “projetos” trazem para poder fazer essa articulação, sempre numa linha de continuidade.** Então eu ensino na terça e já amplio na quarta, retomo na quinta, assim e sempre trazendo a área de linguagem e também de matemática que a gente trabalha mais. Tentando articular mesmo o conteúdo de uma coisa pra outra, assim tipo uma receita, aí eu vejo se no livro do aprende Brasil tem receita e vou caminhando né, pelos conteúdos.

(Profª Tina, extrato da entrevista inicial, grifo nosso).

Esse trecho da fala da professora ratifica que ela realiza adequações dos recursos didáticos e atividades, considerando as necessidades da turma e seus objetivos de ensino. Como podemos observar no depoimento, a professora articula diversos recursos didáticos para a realização de uma única atividade, a fim de atender ao objetivo proposto para o ensino. Ao longo das discussões sobre as atividades desenvolvidas em cada eixo da língua, foram apresentados vários exemplos dessas articulações. Dessa forma, ela está sempre atenta às situações que surgem durante a aula e demonstra autonomia para adaptar o planejamento em situações imprevisíveis para atender aos objetivos propostos para a aula. Esses princípios são características da prática pedagógica da professora. Apresentaremos, a seguir, trechos de observações de aulas que revelam outros princípios da prática cotidiana da professora.

Na 5ª aula, após a organização da rotina no quadro, a professora conversou com a turma sobre a música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho. Orientou que todos prestassem atenção porque depois iriam fazer uma atividade a partir da música. Colocou a música algumas vezes e conversou sobre o que falava a música.

Profª: Quais foram as coisas que ele disse que tem nome?

Cçs: patins, boneca, planta, jardim, janela

Profª: Quem foi eu ele disse que tem sobrenome?

Cçs: Pessoas

Profª: Quais foram as pessoas que ele disse que tinha sobrenome?

C2: Jasmin

Profª: Jasmin, não. Jasmin é nome de uma flor. Quem lembra o nome de uma pessoa que ele falou o sobrenome? Ele falou em nome de pessoas, na música. As crianças não souberem dizer nenhum nome de pessoa que a pareceu na musica.

Profª: Vocês não ouviram nome de pessoas na música? Nem apelido? Gente, vamos ouvir de novo a música.

(Profª Tina, extrato de observação da 5ª aula)

A professora colocou, novamente, a música algumas vezes e, em seguida, colou um cartaz com a letra da música no quadro, leu pausadamente para a turma e pediu que as crianças lessem acompanhando a música apontando no cartaz. Conversou sobre o que falava a música e, depois, com as fichas dos nomes dos estudantes da turma fez a leitura junto com as

crianças destacando os sobrenomes, e problematizou: “por que a gente tem sobrenome?”. As crianças responderam que é o nome da família da gente. Ela entregou uma ficha para as crianças e explicou que a atividade tinha como objetivo completar a tabela com os nomes de coisas, flores, pessoas, brinquedos, comidas gostosas que apareceram na música.

Figura 42 - Foto da ficha de atividade da música “Gente tem sobrenome”

RECIFE, _____ DE _____ DE _____

NOME: _____

ATIVIDADE

NA MÚSICA GENTE TEM SOBRENOME, APARECE NOME DE VÁRIAS COISAS E PESSOAS, VAMOS COM PLETAR O QUADRO ABAIXO:

COISAS	FLORES	PESSOAS	BRINQUEDOS	COMIDAS GOSTOSAS

Ela colocou a música só no trecho em que apareciam as palavras. Quando as crianças ouviram os nomes das coisas, a professora dava uma pausa na música, e chamava algumas crianças para escrever as palavras no quadro branco com a ajuda de toda a turma, refletindo sobre como se escrevia cada palavra. Depois, a professora escrevia, novamente, a palavra em tamanho maior, ao lado, para que todas as crianças pudessem visualizar e escrevê-la na ficha. Continuou a atividade sempre parando a música e refletindo sobre a escrita das palavras, nomes de coisas, nomes de flores, nomes de pessoas, nomes de brinquedos e nomes de comidas gostosas. No momento da escrita das palavras as crianças estavam atentas e estabeleciam relações e comparações com os próprios nomes, como no caso da palavra JASMIM, quando estavam escrevendo, lembraram que parecia com YASMIN e a professora problematizou perguntando para a turma o que tinha de diferente nas duas palavras. Chamou a atenção da turma para o começo e o final da palavra.

O trecho comentado, mais uma vez, clarifica os princípios que organizam a prática da professora, sobre como se dá a exploração dos eixos da língua de forma articulada, considerando a temática (família) e tendo como ponto de partida o trabalho com um texto (música), a utilização de vários recursos didáticos (CD-ROOM, cartaz, ficha dos nomes da turma, quadro branco e ficha de atividade) com intuito de atender ao objetivo proposto. Esse tipo de trabalho, com músicas do universo infantil que abordavam uma temática, foi utilizado

algumas vezes pela professora. Ouvir e fazer a leitura da letra da música e ouvir novamente trechos da música, dando pausas, e fazendo o ajuste da pauta sonora com a palavra escrita a fim de realizar a atividade da ficha.

Chamam-nos a atenção o cuidado e a orientação da professora para a realização das atividades, na medida em que prepara as crianças para a atividade e o uso do recurso, antes e durante sua execução. Orienta em relação ao que fazer na atividade e, também, como as crianças devem utilizar os recursos. As etapas para a realização desse tipo de atividade já eram conhecidas pelas crianças. Desse modo, não era necessário ficar repetindo as orientações para execução da tarefa; mesmo parando a música a cada trecho, a professora conseguia manter o ritmo da atividade e acompanhar de perto a realização das atividades pelas crianças, fazendo intervenções com a finalidade de promover aprendizagem (de forma coletiva ou individual). Podemos verificar que, nesses momentos, estão em jogo princípios de ação que provavelmente orientam a prática pedagógica da professora. Isso pode ser confirmado na fala da professora quando explica que faz parte de sua prática o acompanhamento da realização das atividades ao longo de sua execução, ou seja, é nesse momento que faz a correção da tarefa de classe, como ela comenta a seguir.

[...] Eu sempre faço... Faço assim, diária. Passando nas mesas, olhando né? Corrigindo mesmo naquele momento, no ato que eles estão realizando. Assim, essa correção dessa atividade que a gente está fazendo. Algumas atividades a gente estava fazendo coletiva e eu ficava só olhando quem estava fazendo ou não e outros que estavam realizando só, estava fazendo sozinho, eu passo para estar vendo. **Eu passo... Quando eles estão à vontade eu deixo, passo olhando, observando e fazendo a correção na hora mesmo.**

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

Realçamos na fala da professora a importância que atribui a esse momento do acompanhamento da execução das atividades por parte das crianças, sendo esse um momento de aprendizagem com orientações e intervenções diante da necessidade específica de cada criança. Essas interações que a professora realiza com as crianças, ao longo ou logo após as atividades, são consideradas, por ela, como um aspecto fundamental que contribui no processo de aprendizagem das crianças. A professora reafirma o seu objetivo de realizar a correção da atividade de classe dessa maneira, no trecho que segue:

Não, eu sempre faço assim. É para ter essa proximidade com eles, de circular mesmo, chegar próximo para ver... Porque é como eu te disse, assim... Corrigindo geral e corrigir... Eu acho que fica... **Alguns alunos são mais quietinhos, outros não estão em determinado nível ficam à margem, como diz, aquele aluno invisível. Ele fica ali, se a gente não chegar perto, concluiu?, está fazendo? Eu gosto de “tá” realmente circulando entre eles.**

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

Nesse trecho da fala da professora é importante salientar que a mesma realiza intervenções, também, no coletivo, mas sem deixar de ter um olhar cuidadoso, principalmente com aquelas crianças que podem se tornar invisíveis por participar pouco e que são caladas, às vezes, por apresentar alguma dificuldade ou, simplesmente, por timidez. Portanto, acompanhar de perto a realização das atividades, observando, orientando e intervindo no sentido da construção do conhecimento pelas crianças faz parte da rotina da professora e é fundamental e se constitui como princípio da prática da professora.

Um aspecto a destacar é o fato de que a professora promove a participação das crianças na confecção do recurso a ser utilizado na atividade. Em algumas atividades, as crianças são orientadas a desenvolver recorte, colagem, construir cartelas para o bingo, dar sua opinião, dizer o que sabe sobre o tema, enfim, a todo o tempo, a professora estimula e permite a descoberta e a intervenção das crianças na construção do conhecimento. A participação ativa por parte das crianças durante as aulas é um ponto forte, pois a professora sabe aproveitar bem as intervenções das próprias crianças para criar situações que colaboram para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, aproveita também situações reais que envolvem a turma no seu planejamento e elabora atividades de ensino e de aprendizagem, como, por exemplo, uma festa de aniversário de um colega da turma que vai acontecer na escola vira oportunidade para explorar o texto convite de aniversário (14ª aula), já discutido anteriormente, e trabalhar sobre a temática Hora. Observemos, a seguir, um fragmento de aula em que ficam visíveis esses princípios presentes na prática da professora.

Figura 43 - Foto do livro “A História da Tartaruga”



Na 10ª aula, a professora apresentou o livro da história mostrando a capa, leu o nome do livro “A História da Tartaruga”⁷⁶. Como de costume, ela leu a contracapa do livro que contém informações sobre a história. Iniciou a leitura da história; as crianças começaram, durante a leitura, a identificar que havia rimas no texto e chamaram a atenção da professora dizendo: “tem rima tia”, fato que se repetiu toda vez que a professora realizava leitura que apresentava rimas. Ao final, a professora explorou a compreensão da leitura do texto, se tinham gostado da história e fez uma nova leitura para que as crianças identificassem os pares de palavras que rimavam, o que conseguiram com facilidade.

Em conversa com a professora, procuramos saber se a exploração das rimas durante a leitura dos livros literários estava prevista no planejamento ou surgia da situação; ela explica que:

Surgia mesmo na situação. **Essa questão de rima foi bem interessante que eles pegaram muito rápido.** Porque, logo... Eu acho que você não tinha nem começado a observação comigo, **eu trabalhei aquela música “A sopa do neném”.** Pronto. **Então eles ficaram muito ligados, foi uma coisa que eles pegaram muito rápido. Foi uma coisa que eles mesmos puxaram.** Estava contando uma historinha e eles ficavam: “rimou com isso”. Foi uma coisa natural. Eu não tinha... **Fazia a leitura do texto não com a intencionalidade que eles ficassem identificando a rima, mas saiu naturalmente. Eles pegavam as rimas no texto.** E eu explorava. Depois que trabalhei, eles ficaram identificando. Foi naturalmente. Porque é... Hoje eu vejo eu vejo que... É... **Essa questão da consciência fonológica auxilia muito na formação da escrita pelas crianças.** E assim, geralmente professor fica muito explorando a letra inicial, a sílaba inicial. E aí a gente esquece de palavras terminadas com rima. Então “pra” eles se torna uma brincadeira quando eles começam a identificar essas rimas. Então hoje eu vejo que a rima auxilia nessa compreensão da... consciência fonológica, no caso.

(Profª Tina, extrato da entrevista final, grifo nosso).

O depoimento da professora apresentado confirma o que discutimos em relação ao princípio da sua prática e demonstra que ela está atenta a situações que surgem durante a aula, assim como aproveita as intervenções das próprias crianças, a exemplo da exploração das rimas nos momentos das leituras para refletir sobre a consciência fonológica. Verifiquemos, a seguir, um fragmento de observação de aula que representa uma situação semelhante de exploração de uma vivência que surgiu durante a aula.

[...] A professora depois da organização da rotina iniciou a roda de conversa perguntando: qual o mês que estamos?
Cçs: Junho.
Profª: E o que comemoramos no mês de Junho? Quem sabe?
Cç1: O São João.

⁷⁶ A História da Tartaruga. Ledo Ivo. Global. 2009. Esse livro faz parte do acervo das Obras Complementares 2013/2015.

Profª: Isso mesmo, as festas juninas. E o que tem nessa época?

Cçs: As comidas, as roupas, Lampião e Maria Bonita.

(Profª Tina, extrato da observação da 9ª aula)

A professora continuou perguntando sobre o que tem nas festas juninas e foi escrevendo uma lista de palavras no quadro branco, de acordo com o que as crianças iam dizendo de coisas que lembram o São João:

COMIDAS

ROUPAS

FOGOS

BRINCADEIRAS

BARRACAS

MÚSICAS

DANÇAS

Algumas crianças chamaram a atenção para o fato de todas as palavras da lista terminarem com a letra S. A professora explicou que isso acontece porque quando escreve a palavra COMIDAS está se referindo a mais de uma comida.

[...]

Profª: quais são as comidas que lembram o São João

Cç2: Canjica.

Profª: E o que mais? Tem outras comidas feitas de milho no São João.

Cç3: Pamonha, bolo de milho...

Profª: Isso mesmo, então tem canjica, pamonha, bolo de milho, tem várias comidas por isso colocamos o s no final da palavra para indicar que tem mais que uma.

(Profª Tina, extrato da observação da 9ª aula)

A professora explicou que tudo que está trabalhando desde o início do mês de junho tem relação com a festa junina.

No trecho apresentado da observação da 9ª aula, diante da curiosidade levantada pelas crianças, nessa e em outras situações, a professora explica de forma simples e objetiva sobre o plural das palavras sem, no entanto, usar essa nomenclatura. Situações parecidas com essa aconteceram em algumas aulas e foram utilizadas pela professora para ensinar às crianças sobre o sistema alfabético. É interessante perceber que a professora estabelece procedimentos de reflexão sobre o sistema de escrita na rotina da sala de aula, de tal forma que as crianças os incorporam e os reproduzem. Ela estabeleceu uma forma de trabalho, no qual a reflexão sobre o sistema de escrita faz parte da rotina da sala de aula, sendo assim, as crianças da turma, em diversos momentos de interações com os colegas e a professora, participam também problematizando sobre as propriedades e convenções do SEA.

Para melhor ilustrar esse princípio apresentado, vejamos a seguir um trecho de uma atividade desenvolvida na 19ª aula, que já discutimos anteriormente. No início da aula, a professora orientou a organização da rotina e a atividade para colocar o texto da parlenda “Hoje é domingo” na ordem certa, que foi realizada em dupla. Após o recreio, a professora conversou com a turma sobre a próxima atividade e manteve as duplas para fazer um ditado de imagens. Sobre as interações das duplas, como forma de ajudar o colega na realização da atividade, explicita no trecho a seguir.

[...] Exatamente, nessa fase, **vou até fazer outra atividade que vai ser o ditado de imagem, continuar né com a dupla para justamente ter essa troca porque a gente vai ver que tem uns que tem um nível bem lá frente e outros estão precisando de ajuda.** Então estou decidindo juntar mais para eles estarem se auxiliando, um ao outro. **O ditado é que bem interessante, a semana passada eu fiz, eles ficam mostrando a letra para o colega que não sabia, mostra no alfabeto fica bem interessante mesmo.** Vai ser depois do recreio? Com as palavras da parlenda? Profª: vai ser agora depois do recreio. Não, eu peguei outras palavras mesmo, porque assim da parlenda eu não ia achar a imagem, como vai ser ditado de imagem porque eu vou fazer com imagem para eles ditarem para o colega o nome da imagem e ajudarem nessa escrita.

(Profª Tina, extrato de minientrevista 19ª aula, grifo nosso).

Conforme o trecho da fala, acentuamos que a professora orienta os grupos/duplas quanto ao tipo de ajuda que podem oferecer ao colega, durante a execução da atividade, a depender do objetivo que tem para a aula, sendo este mais um princípio da sua prática pedagógica. A organização das duplas – aspecto já apresentado anteriormente nas discussões sobre as atividades –, considerando as hipóteses de escrita das crianças e os objetivos das atividades, tem como finalidade uma interação produtiva entre as crianças, de maneira a oportunizar ajuda e troca, gerando aprendizagem. Nesse sentido, é foco de ensino o tipo de ajuda que deve ser oferecida ao colega, que é acompanhado de perto pela professora ao passar entre as mesas observando e fazendo intervenções, tanto em relação ao conteúdo da atividade como ao tipo e à forma de ajuda na execução da atividade. Esse tipo de trabalho realizado pela professora é tão sistemático que estabelece procedimentos e são aprendidos pelas crianças.

Sobre a realização das atividades em duplas/grupo, Moraes (2012, p. 178-179) afirma que

[...] os alunos trabalharão cooperativamente e constituirão duplas ou pequenos grupos, cuja a composição não será aleatória, mas decidida pelo professor. A ideia de “agrupamentos produtivos”, bastante disseminada por certas didatizações da teoria da psicogênese da escrita, tem se revelado um bom dispositivo. Inspirada no princípio de que o confronto de pontos de vista levemente discordantes promove mais desenvolvimento cognitivo que

a resolução individual de problemas, essa alternativa de organização defende que os aprendizes agrupados estejam em níveis próximos da psicogênese da escrita).

Apresentaremos a orientação dada pela professora para a realização da atividade pelas crianças. Para o ditado de imagem⁷⁷ a professora fez quatro cartelas de imagens diferentes; colocamos uma como exemplo, a seguir.

Profª: É assim, vamos lá? Primeiro você vai dizer pra ele, eu vou dar uma cartela, presta atenção! Eu vou dar uma cartela com várias imagens, certo? Aí você vai dizer o nome da imagem para seu amigo escrever, se ele não souber você vai dizendo as letrinhas como a gente faz aqui na sala, tem que ajudar o coleguinha e depois a gente troca. Na cartela tem doze imagens, mas eu só quero que escreva dez. Não tem problema do colega olhar a imagem, não tem a palavra, pode olhar. Cç1: Não, eu quero doze. Profª: então você escreve doze. (Profª Tina, extrato da observação da 19ª aula)	Figura 44 - Foto da Cartela do Ditado de Imagem 
--	--

Além da orientação de como deve ser feita a atividade, no coletivo, a professora faz o acompanhamento durante sua realização, passando entre as mesas. Observa e orienta cada dupla no primeiro momento e depois quando as crianças trocam os papéis: quem ditou o nome da imagem vai escrever e quem escreveu vai ditar, usando a cartela de imagens. A seguir, um pequeno trecho da interação entre as crianças nessa atividade do ditado de imagem.

Cç2: MA – LA. Cç3: Como se escreve mala? Cç2: M de minhoca. É aquele de três perninhas. Cç3: E agora? O A né? Cç4: Ali oh!! Apontando para o alfabeto colado na parede. O R de raposa, não tem o S de sapo é antes do S de sapo. (Profª Tina, extrato da observação da 19ª aula)
--

Considerando esse trecho com as interações das duplas, ganha destaque a forma como a ajuda é oferecida ao colega, quase que imitando o jeito e a fala da professora, o que confirma que os princípios que regem a prática e a rotina de trabalho da professora foram inseridos e são reproduzidos também pelas crianças da turma.

⁷⁷ Essa atividade apareceu nesse texto na página 141.

Na constituição da prática pedagógica da professora são mobilizados saberes que se inter-relacionam e se perfazem em dispositivos e táticas. Os saberes docentes são constituídos por um reservatório de diversos saberes que, segundo Tardif, “É plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2014, p. 18). Ou seja, dentre os saberes docentes, fazem parte os saberes curriculares que estão relacionados aos objetivos, métodos e conteúdos estabelecidos pelo MEC e pelos Sistemas de Ensino; os saberes disciplinares ligados aos campos de conhecimentos específicos; os saberes profissionais, ligados às ciências da educação, e os saberes experienciais desenvolvidos na prática, no exercício das funções de professor.

Para Tardif (2014), este último, os saberes da experiência, denominados também por experienciais ou práticos, vêm recebendo especial atenção com a realização de estudos sobre a temática do saber docente, por representarem não apenas a experiência de vida do professor e da professora, mas, por se constituírem como parte da sua identidade, e por estarem, também, diretamente relacionados ao trabalho docente, visto que surgem na prática cotidiana, no confronto com as condições da profissão.

Nesse sentido, as reflexões sobre esses saberes que são fabricados no cotidiano da prática podem contribuir para reconhecer e valorizar a profissão docente através da teorização e explicitação desse saber, ou seja, os estudos possibilitam alegar que o saber docente é um saber social, plural e resultado das interações que se estabelecem com o objeto de conhecimento e entre os sujeitos envolvidos no processo educativo mais amplo, professor/a-crianças; professor/a com seus pares e com o contexto em que estão inseridos. Baseados em Guimarães (2004), podemos apontar que os saberes da experiência, que fazem parte do repertório da professora Tina, estão permeados, também, pelos saberes organizativos, cognitivos e afetivos.

Entendemos que esses saberes que compõem os saberes experienciais fazem parte dos dispositivos utilizados pela professora para organização da sua prática pedagógica. Esses dispositivos são os princípios que orientam a fabricação da prática da professora e que estiveram presentes tanto durante as aulas, quanto em seus discursos sobre o seu saber-fazer. Manifestam-se em diversos momentos, da organização do espaço da sala de aula, como ambiente de aprendizagem e alfabetizador e da rotina, na elaboração do planejamento, na organização e execução das atividades, nas formas de intervenção antes, durante e após as atividades, e no modo de agrupamento das crianças.

A noção de dispositivo permite, em contrapartida, pôr em evidência as “invenções” praticadas, mas não decretadas explicitamente, instituídas sem que a hierarquia se misture com elas, aquelas de que se pode dizer que foram produzidas de maneira anônima pelas “práticas” (CHARTIER, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, aparece, também, na fabricação da prática da professora a utilização de táticas, que surgem das estratégias. Das estratégias que são propostas pela RMER, como a implantação de Programas, Projetos e Ações, das estratégias propostas pelo PNAIC (formação e recursos didáticos) e pelas formações da Rede, bem como as estratégias demandadas pelos recursos didáticos oficialmente instituídos tanto pelo MEC – através do PNLD, como pelo livro didático, os livros literários das Obras complementares e os do PNBE – como os materiais da própria RMER.

As táticas, como aponta Certeau,

Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não o discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. Muitas práticas cotidianas [...] são do tipo táticas (CERTEAU, 1994, p 47).

As táticas são ações que a professora desenvolve ante aquilo que é posto para ela, enquanto forma de execução e de ação. Desse modo, ressaltamos que os princípios norteadores da prática pedagógica da professora Tina, se dão, ora no âmbito dos saberes docente – por perceber que ela constrói a partir da conjugação de vários saberes, conforme aponta Tardif (2014) e Guimarães (2004) – ora no âmbito da prática, que se materializam através de dispositivos e táticas que são elementos presentes em sua ação.

Os dispositivos são visíveis e se constituem em princípios mobilizados na organização da rotina e na elaboração do planejamento, que regulam sua prática e também as ações das crianças. Esses princípios foram construídos e ressignificados na sua prática através da incorporação de diferentes saberes teóricos e práticos oriundos das formações, das interações com seus pares e com as crianças, na validação desses princípios no saber-fazer e na reflexão do processo de ensinamento.

Os saberes da experiência, as táticas e os dispositivos, apresentados pela professora, possibilitam-lhe a capacidade de criar novas formas de ação; de fabricar novo percurso metodológico, como aponta Soares (2016), e de inserir novos recursos didáticos no seu fazer cotidiano, alfabetizando com métodos. A professora Tina tem clareza de seus objetivos

didáticos e, assim, demonstrou ter autonomia e segurança quanto aos aspectos pedagógicos na organização do planejamento e da execução do trabalho pedagógico com o intuito de promover a aprendizagem de todas as crianças da sua turma.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de desenvolver pesquisas no campo da educação é um desafio de grande complexidade e responsabilidade para educadores, mas é, ao mesmo tempo, um generoso prazer, na medida em que nos permite tentar compreender com mais clareza e profundidade epistemológica o nosso objeto de trabalho de forma mais ampla, e, também, no nosso caso, mais especificamente, o processo de alfabetização. Nossa perspectiva em realizar essa pesquisa nasceu a partir da possibilidade de refletir sobre inquietações referentes aos processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização e tem relação com as nossas trajetórias, escolhas acadêmicas, experiências e vivências profissionais, como professora de turmas do ciclo de alfabetização, coordenadora pedagógica e formadora de professores.

Tendo em vista nossos interesses e inquietações, buscamos investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização pelas professoras da Rede Municipal do Recife. Para que pudéssemos materializar nossas intenções, procuramos identificar as orientações propostas pela Rede Municipal do Recife para o uso de recursos didáticos na organização da prática de alfabetização.

Desse modo, apontamos que o estabelecimento de estratégias instituídas pela RMER para a organização do trabalho pedagógico pelas professoras, na alfabetização, acontece através de programas, projetos e ações que foram implantados e demandam alguns recursos didáticos para as escolas; de orientações passadas nas formações; de instruções normativas sobre os vários processos pedagógicos; e, também, através do MOP, documento elaborado pela equipe da Seduc. Percebemos que alguns projetos e/ou ações que foram implantados pela Rede não duraram muito, como o Aprende Brasil, em parceria com a editora Positivo.

Diante das estratégias postas pela Rede, pretendíamos identificar o que pensa a professora sobre o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de alfabetização, nesse contexto da diversidade de programas, projetos e ações institucionais que, em alguns momentos, chegam à escola sem informação prévia, sem que as professoras tivessem tempo para conhecerem e se apropriarem dos seus objetivos e metodologia que lhes permitissem utilizá-los em sala de aula com as crianças. Muitas estratégias são colocadas para as professoras pela Rede, mas sem viabilizar, de fato, sua inserção no cotidiano da sala de aula, tanto pela falta de informações claras sobre os programas, os projetos e as ações que “devem” ser desenvolvidos, como pelo fato da implantação de uma grande quantidade de programas, projetos e ações, simultaneamente, na escola e, especificamente, nas turmas do ciclo de alfabetização. Desse modo, não se estabelecem relações entre essas estratégias, ocasionando

uma sobrecarga de trabalho para os professores, o que pode contribuir para dificultar a organização do trabalho pedagógico que efetivamente oportunize que as crianças se apropriem da leitura e da escrita.

Portanto, não é nossa intenção negar a importância de investir em programas, projetos ou ações que introduzam novos recursos didáticos nas redes municipais de ensino. O que queremos frisar é que, assim como é prerrogativa para a escola e para a sala de aula o planejamento cuidadoso, é, também, necessário aos órgãos gestores da educação o planejamento das ações a serem demandadas aos professores, inclusive com a implantação de recursos didáticos variados. Da mesma forma, este deve considerar as reais necessidades dos profissionais que estão no “chão da escola”, atuando no cotidiano da sala de aula, pois, pouco contribui encher as escolas de recursos didáticos de boa qualidade se não lhes são oferecidos, de fato, meios para sua utilização, a exemplo das mesas educacionais.

Apontamos, ainda, a importância de que sejam propostas estratégias pensadas e elaboradas, efetivamente, a partir das táticas e dos dispositivos que já foram validados na prática pelos professores, através de experiências exitosas e bem-sucedidas de alfabetização, valorizando os saberes da ação dos professores em um movimento de teorização da prática, como destaca Chartier (2007).

Por esse motivo, acreditamos ser fundamental analisar o uso dos recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino na alfabetização pela professora Tina, buscando compreender como acontecem essas “fabricações” da prática que são construídas e reconstruídas nas relações com os objetos de conhecimentos que dizem respeito aos saberes curriculares, pedagógicos e experienciais. Este último saber pode se relacionar com os saberes organizacionais, os saberes cognitivos e os saberes afetivos, como aponta Guimarães (2004), e que foram ilustrados neste trabalho.

Nesse sentido, a partir da análise da prática da professora Tina, ressaltamos a existência de alguns princípios que são norteadores do seu fazer pedagógico cotidiano e que foram sendo construídos e ressignificados ao longo do seu processo de atuação profissional. Esses princípios embasam a sua ação docente e são revisitados, modificados e/ou ampliados na busca de atender aos seus objetivos didáticos e pedagógicos, de acordo com a realidade e as especificidades da turma em que está atuando. Por isso, em alguns momentos, a professora realiza alguns ajustes nos procedimentos, já conhecidos pelos alunos e utilizados por ela, considerando o nível da turma e sua progressão, durante o ano letivo.

Em relação à prática da professora, podemos afirmar que ela tem muita clareza do seu papel como alfabetizadora e, assim, realiza o trabalho de alfabetização, estabelecendo como

elemento central o ensino com foco na apropriação do SEA, com atividades de reflexão fonológica e o ensino da leitura. Os outros eixos da língua, produção de textos e a oralidade aparecem como suporte e apoio desse trabalho com fins de consolidar a apropriação do SEA pelas crianças.

O desenvolvimento de um trabalho sistemático com vistas à apropriação do SEA por todas as crianças da turma se constitui, sem dúvida nenhuma, no ponto forte da prática da professora e o princípio fundamental que determina todos os outros princípios presentes em seu saber-fazer pedagógico. A exploração de atividades relacionadas ao SEA aparece sempre de forma articulada com os outros eixos da língua, principalmente com as atividades de leitura, seguidas de atividades que exploram a oralidade e a produção de textos, na maioria das vezes, coletivamente.

Pelo mapeamento minucioso que realizamos da prática pedagógica da professora, percebemos que além de articular os eixos da língua e os recursos didáticos, ela trabalha de forma interdisciplinar, integrando as áreas de conhecimento, o que torna o processo de ensino contextualizado e significativo para as crianças. Trabalha com temáticas, organizando uma sequência de atividades, e parte sempre da exploração de uma atividade de leitura, seguida das atividades de reflexão fonológica e de apropriação.

Durante o desenvolvimento das atividades, a professora faz o acompanhamento das construções realizadas pelas crianças, tanto de forma coletiva como individualmente, fazendo intervenções para promover a aprendizagem das crianças. Em sua prática, esse princípio é considerado muito importante pela professora, pois ela entende esse momento de interação fundamental para ajudar as crianças a refletirem sobre a língua escrita. Ressaltamos ainda, como princípio da prática da professora, o trabalho de estabelecimento da rotina, que é fortemente explorado em vários aspectos de organização do processo de ensino e também da aprendizagem, no sentido de compreender os usos e as funções sociais dos textos, na perspectiva de alfabetizar e letrar.

Do ponto de vista epistemológico, podemos destacar como contribuição da pesquisa a reflexão sobre a complexidade de analisar a prática pedagógica, tendo em vista que nem sempre todos os seus elementos estão disponíveis à primeira vista, sendo necessário adentrar nas minúcias, nas nuances da prática, buscando de fato uma aproximação para compreendermos sua inteireza. Pelas observações que realizamos das aulas da professora, buscando compreender como organizava sua prática de alfabetização e considerando o uso dos recursos didáticos, em algumas situações, foi necessário solicitar explicações de seus objetivos e da origem daquela forma específica de utilização do recurso, a exemplo dos

cadernos, do alfabeto móvel e de alguns procedimentos, como as correções das tarefas de classe e de casa.

É importante destacar que a discussão sobre o planejamento, sobre como a professora organiza as atividades e como explora os eixos da língua foi fundamental para compreender um pouco mais do trabalho da docente, porque nem tudo está tão explícito na prática da professora. Pelas observações realizadas em salas de aula e diálogos realizados, a professora explicitou suas intenções sobre o seu saber-fazer pedagógico, tornando mais evidente, para a pesquisadora e para ela própria, esse processo de fabricação de sua prática, deixando assim aparecer com mais clareza o seu percurso pedagógico na sua tarefa de alfabetizar.

A percepção dessa competência pela própria professora do seu fazer pedagógico deve-se também à atuação da pesquisadora, na medida em que problematiza e reflete com ela os caminhos e as possibilidades, bem como sobre as escolhas tanto didáticas, quanto pedagógicas, que faz no sentido de promover a aprendizagem das crianças. Diante do exposto, afirmamos que o desenvolvimento desse estudo contribuiu também para a professora explicitar, para ela mesma, elementos da sua prática com maior clareza, realizando reflexões no sentido de melhorá-la.

Consideramos que, com base no trabalho sistemático e consistente desenvolvido pela professora para a apropriação das convenções e propriedades do SEA, os resultados das crianças foram bons, tendo em vista que todas as crianças concluíram o ano letivo com avanços significativos nessas apropriações. Apenas uma das crianças da turma não conseguiu avançar em suas hipóteses de escrita. Desse modo, salientamos que o fato de ser considerada uma boa professora alfabetizadora, não significa, necessariamente, que ela trabalhe os quatro eixos da língua de forma prioritária.

Apontamos que, às vezes, é necessário de fato pensar e levantar questionamentos sobre as inquietações que estão presentes e/ou ausentes nas práticas dos professores como, por exemplo, a produção de textos escritos⁷⁸; de que forma se trabalha produção de texto, qual a melhor forma, o que é mais adequado para o primeiro ano. Essa questão se mostrou como um aspecto que a professora, refletindo sobre sua prática, reconhece que precisa melhorar. Essa pesquisa contribuiu para essa discussão, para essa reflexão, pois entendemos que a professora pode desenvolver um trabalho que contemple igualitariamente todos os eixos da língua e, ao final do ano letivo, não conseguir alfabetizar as crianças.

⁷⁸ Não estamos aqui negando a importância de trabalhar com a produção de textos, inclusive desde a Educação Infantil, como afirma Moraes (2012). Estamos defendendo a importância do trabalho com o ensino do SEA, com vistas à garantia da apropriação pelas crianças, no 1º ano do EF.

Nesse sentido, destacamos a importância de realizar um trabalho focado no ensino da apropriação do SEA, juntamente com o ensino da leitura, na perspectiva do alfabetizar letrando, pois o trabalho realizado pela professora tem apresentado bons resultados, que foram confirmados pelo parecer descritivo das crianças da turma, apresentados no diário-online. A opção da professora por eleger como ênfase do seu trabalho o ensino do SEA deve-se ao fato de que esse trabalho contribui verdadeiramente para apropriação das crianças e, assim, reafirmamos que o 1º ano é o ano de alfabetizar, mesmo, as crianças.

Entretanto, se isso não ocorrer, o ciclo de alfabetização pode ficar comprometido, ocasionando dificuldades para a progressão das crianças nos anos posteriores. Sendo assim, fica evidente a importância de as crianças compreenderem o funcionamento do SEA no 1º ano, podendo, nos anos seguintes do ciclo de alfabetização, ser enfatizados os direitos de aprendizagens relativos aos eixos de produção de textos e o trabalho com as convenções da ortografia para aprofundar e consolidar, conforme indica o PNAIC.

Ressaltamos, ainda, o papel fundamental que tem o planejamento na organização da prática da professora, que apresenta clareza de suas intencionalidades didáticas e pedagógicas, sendo cuidadosa na organização do espaço da sala de aula, da rotina, dos grupos/duplas, e no desenvolvimento das atividades como um todo. Percebemos que é constante a reflexão que a professora faz de sua própria prática pedagógica. Assim, esse movimento de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem pode indicar, de certo modo, um processo de autoformação. Nesse processo, são levados em consideração os saberes advindos das formações continuadas e, principalmente, das trocas realizadas com seus pares, no exercício diário de testar, validar e revalidar suas ações no contexto em que está inserida.

Nessa perspectiva, a professora apresenta grande coerência pragmática, conforme Chartier (2007), no desenvolvimento de sua prática de alfabetização. Essa clareza pedagógica é fruto de sua experiência e tem relação com sua capacidade de construir e reconstruir a sua prática, inserindo novos recursos, novos percursos metodológicos, pois sua clareza quanto aos seus objetivos lhe dá segurança, autonomia didática e pedagógica para ressignificar sua prática constantemente, na perspectiva da realização de um trabalho de alfabetizar letrando.

Temos clareza que não podemos estabelecer, a partir da nossa investigação, generalizações, por se tratar de um estudo de caso específico. No entanto, acreditamos ter contribuído na reflexão sobre os saberes da ação envolvidos na fabricação das práticas no cotidiano da sala de aula pela docente, de maneira ampla, destacando princípios norteadores e, também, especificamente, pela análise do trabalho realizado com os diversos eixos da língua no 1º ano do EF.

Este trabalho não tem a pretensão de dar conta de todas as variáveis sobre a fabricação das práticas de alfabetização, construídas a partir da reflexão, do conjunto de saberes que são mobilizados e ressignificados pela professora para abarcar tanto os aspectos didáticos como os pedagógicos. Possivelmente, ficaram lacunas que não foram exploradas, constituindo-se em limites da pesquisa, abrindo, portanto, um leque de possibilidades para futuros estudos sobre os aspectos que discutimos e que, certamente, não foram esgotados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16 jun. 2012.

ALMEIDA, Helenice Martins. A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do município de Praia Grande – SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

BAUTIER, Elisabeth. Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle. **Cronique Sociale**, Lyon, Dépôt Legal: Décembre, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

_____. MEC. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Formação do Professor Alfabetizador. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. MEC. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. MEC. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

_____. INEP. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**. Volume 1. Da concepção à realização. Brasil: Inep, 2015a.

_____. INEP. Avaliação Nacional da Alfabetização: **Relatório 2013-2014**. Volume 2. Análise dos resultados. Brasil: Inep, 2015b.

BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogias?. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, p. 41-48, agosto, 1988.

CARVALHO, Gilcinei; FRADE, Isabel Cristina. Materiais didáticos e práticas pedagógicas significativas. Editorial da Edição do 46 do **Jornal Letra A**. Quarta-feira, 27 de Julho de 2016. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/materiais-didaticos-e-praticas-pedagogicas-significativas.html>. Acesso em: 17 jun. 2017.

CERTEAU, M. de. Teoria e Método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

_____. Um Dispositivo sem Autor cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 3, jan./jun. 2002.

_____. **Práticas de leitura e escrita - história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica**. São Paulo. Ática, 2006.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **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**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012a.

_____. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In.: BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2, unidade 2, Brasília, 2012b.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana Maria Paulo da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças Sociais e Função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A “Fabricação” do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. O cotidiano escolar: reflexões sobre o trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 7-17, 1985.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GAMA, Ywanoska Maria Santos. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente**: um olhar a partir do EF. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRETLI, S. Artefatos culturais usados por professores e aluno/as no cotidiano escolar como possibilidades de ressignificar o currículo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas em Educação. **Anais...** Timbaúba, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs.). **A alfabetização de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Marildes. Livro didático: uma possibilidade de formação do professor? In: WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. Simpósio 15. Encontro realizado em 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Educação, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 151-167, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8144> . E-ISSN: 1982-5587.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993.

MORAIS, Artur Gomes. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

_____. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE,

Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____.; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na Educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NICOLETI, João Ernesto. A lógica da terceirização do ensino por redes públicas municipais por meio da contratação de empresas privadas de ensino na região de São José do Rio Preto. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino. **Anais...** 2010.

RECIFE. Prefeitura da Cidade do Recife. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagens, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: A Secretaria; Editora Universitária da UFPE, 2003.

_____. MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; SOUZA, Katia Marcelina de; GUERRA, Marcia Maria Del (Orgs.). **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014. (v. 1)

_____. **Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

_____. OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de et al. (Orgs.). **Manual de Orientações Pedagógicas**. Recife: Secretaria de Educação, 2016.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

SILVA, Ceris Salete Ribas. Organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa (orgs.). **Ciclo de palestras**: volume 1. Recife: Editora UFPE, 2016. 195 p.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira da. **Cotidiano escolar**: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

_____.; CAFIEIRO, Delaine. Implicações das Políticas Educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 219-248, ago. 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** – Revista Pedagógica, ano VII, n. 29, São Paulo, Artmed, 29 de fevereiro de 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Lúcia Maria Santos de. **Alfabetizar crianças na escola pública**: fazeres docentes em discussão. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

Quadro – Perfil inicial e final de Língua Portuguesa das crianças da turma⁷⁹ da professora Tina

NOME⁸⁰	1º PARECER DESCRITIVO⁸¹ ABRIL-2016	4º PARECER DESCRITIVO DEZEMBRO-2016
A	Em Língua Portuguesa: reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê de forma silabada, sem compreensão do conteúdo lido; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se na hipótese alfabética, pois mesmo apresentando uma linguagem oral desenvolvida, apresenta erros ortográficos, porém já consegue entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético; escreve o nome completo, conhece e utiliza diferentes suportes textuais;	O estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo: emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado textos, considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito;
B	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais;	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, pois é uma criança dispersa, com necessidade de ser chamado a atenção, para desenvolver as atividades propostas: reconta histórias lidas; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo com o apoio de ficha e modelos relacionados à escrita de outras palavras; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica;
C	A estudante é uma criança apresenta um vocabulário muito rico, comunica suas ideias, desejos e conflitos de forma clara e adequada; posiciona-se diante de diferentes assuntos discutidos em sala; reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê com compreensão do conteúdo lido; Lê textos de diferentes gêneros; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se em processo de consolidação da hipótese alfabética, apresentando uma linguagem oral desenvolvida, e em algumas situações pequenos erros ortográficos inerentes a esse processo, porém já consegue entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita	A estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo: emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado, textos considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito; cria e constrói representações próprias para a comunicação de dados coletados; produz textos escritos de gênero, temática e

⁷⁹ Não colocamos o perfil de uma criança que apresenta necessidades especiais.

⁸⁰ Utilizamos as letras para substituir o nome das crianças.

⁸¹ As informações do 1º e do 4º parecer que compõem o processo avaliativo da Rede foram fornecidas pela professora.

	alfabético; conhece e usa diferentes suportes textuais; percebe o número, o repertório e a ordem de letras em diferentes palavras; escreve o nome completo.	vocabulário familiares; participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.
D	A estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais.	A estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, pois é uma criança dispersa, com necessidade de ser chamada a atenção, para desenvolver as atividades propostas: reconta histórias lidas; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica;
E	A estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais;	A estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período: segue instruções; reconta histórias lidas; reconhece palavras de uso frequente em atividades vivenciadas e em textos lidos em sala; conhece e identifica a ordem alfabética; compreende que palavras diferentes compartilham certas letras; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica;
F	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais.	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período: segue instruções; reconta histórias lidas; reconhece palavras de uso frequente em atividades vivenciadas e em textos lidos em sala; conhece e identifica a ordem alfabética; compreende que palavras diferentes compartilham de certas letras; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica.
G	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais.	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, pois é uma criança dispersa, com regularidade apresenta sérios problemas de indisciplina, com necessidade de ser chamada a atenção. Provoca situações limites onde é necessário encaminhá-lo para atendimento individualizado junto à equipe gestora; recusa-se a desenvolver as atividades propostas; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de

		ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica.
H	O estudante apresenta um vocabulário bem desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares, em algumas situações apresenta agressividade e dificuldade em cumprir regras; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível silábico-quantitativo, no nível silábico com valor sonoro, atribui a cada sílaba falada uma grafia; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais.	O estudante atingiu os objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, porém apresenta sérios problemas de indisciplina, com necessidade de ser chamado à atenção. Provoca situações limites onde é necessário encaminhá-lo para atendimento individualizado junto à equipe gestora; embora desenvolva todas as atividades propostas; Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas; Lê textos de gêneros e temáticas familiares, em Voz alta; produz textos pequenos com falhas ortográficas; reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita alfabética.
I	A estudante é uma criança apresenta um vocabulário muito rico, comunica suas ideias de forma clara, porém em algumas situações não respeita o tempo de fala dos seus pares; posiciona-se com autonomia nas rodas de conversas; Em Língua Portuguesa: reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê de forma silabada, sem compreensão do conteúdo lido; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se na hipótese alfabética, pois mesmo apresentando uma linguagem oral desenvolvida, apresenta erros ortográficos, porém já consegue entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético; escreve o nome completo, conhece e utiliza diferentes suportes textuais.	A estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo. Emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado, textos considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito; cria e constrói representações próprias para a comunicação de dados coletados; produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares; participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.
J	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, bem como pouca sociabilidade com seus pares; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais.	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, apresenta dispersão, tendo a necessidade de ser monitorado diariamente pelo professor, para desenvolver e concluir as atividades propostas; reconta histórias lidas; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo ainda com o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita entre pré-silábica e silábica.
K	O estudante apresenta um vocabulário bem desenvolvido, bem como pouca	O estudante atingiu os objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse

	sociabilidade com seus pares, em algumas situações apresenta agressividade e dificuldade em cumprir regras; nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível silábico com valor sonoro, atribui a cada sílaba falada uma grafia; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais;	período, porém apresenta problemas de indisciplina, com necessidade de ser chamado a atenção. Em algumas ocasiões trata com agressividade os colegas, não apresenta respostas as intervenções realizadas com a família, embora desenvolva todas as atividades propostas. Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas; Lê textos de gêneros e temáticas familiares, em Voz alta; produz textos pequenos com falhas ortográficas; reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita alfabética;
L	O estudante é uma criança apresenta um vocabulário muito rico, comunica suas ideias de forma clara, posiciona-se com autonomia nas rodas de conversas; reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê de forma silabada, sem compreensão do conteúdo lido; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se na hipótese alfabética, pois mesmo apresentando uma linguagem oral desenvolvida, apresenta erros ortográficos, porém já consegue entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético; escreve o nome completo, conhece e utiliza diferentes suportes textuais;	O estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo: emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado, textos considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito;
M	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais;	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período, pois é uma criança dispersa, com necessidade de ser chamada a atenção, para desenvolver as atividades propostas. Reconta histórias lidas; produz textos não verbais; escreve o nome completo sem o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita pré-silábica;
N	O estudante apresenta um vocabulário pouco desenvolvido, nomeia algumas letras do alfabeto; reconhece o seu nome e/ou de alguns colegas; com relação ao desenvolvimento da escrita, encontra-se no nível pré-silábico, escrevendo letras aleatórias e sem quantidade definida; escreve seu nome completo, com o auxílio da ficha de identificação; identifica as vogais;	O estudante atingiu alguns objetivos de aprendizagens desenvolvidos nesse período: segue instruções; reconta histórias lidas; reconhece palavras de uso frequente em atividades vivenciadas e em textos lidos em sala; conhece e identifica a ordem alfabética; compreende que palavras diferentes compartilham de certas letras; produz textos não verbais; reconhece alguns gêneros textuais e seus contextos de produção; escreve o nome completo com o apoio de ficha; escreve utilizando a hipótese de escrita silábica;

O	A estudante apresenta um vocabulário muito rico, comunica suas ideias de forma clara, posiciona-se com autonomia nas rodas de conversas; Em Língua Portuguesa: reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê de forma silabada, sem compreensão do conteúdo lido; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se na hipótese silábico-alfabético, ora ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas; escreve o nome completo, conhece e utiliza diferentes suportes textuais;	A estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo: emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado, textos considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito; cria e constrói representações próprias para a comunicação de dados coletados; produz textos escritos de gêneros, temática e vocabulário familiares; participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares;
P	A estudante é uma criança apresenta um vocabulário muito rico, comunica suas ideias de forma clara, porém em algumas situações não respeita o tempo de fala dos seus pares; posiciona-se com autonomia nas rodas de conversas; Em Língua Portuguesa: reconhece seu nome e/ou dos colegas; Lê de forma silabada, sem compreensão do conteúdo lido; com relação ao estágio de desenvolvimento da escrita, encontra-se na hipótese alfabética, pois mesmo apresentando uma linguagem oral desenvolvida, apresenta erros ortográficos, porém já consegue entender a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabético; escreve o nome completo, conhece e utiliza diferentes suportes textuais;	A estudante demonstra excelente nível de participação e interesse, contribuindo de maneira significativa em diversas situações didáticas, atingiu amplamente os objetivos de aprendizagens vivenciados neste período letivo: emprega vocabulário diversificado em diversas situações orais; antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos lidos; escreve espontaneamente ou por ditado, textos considerando sua escrita alfabética; ler ajustando a pauta sonora ao escrito; cria e constrói representações próprias para a comunicação de dados coletados; produz textos escritos de gêneros, temática e vocabulário familiares; participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares;

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO – PERFIL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO EF

Nome _____ Data de Nascimento _____

1. FORMAÇÃO

Ensino Superior/ Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão _____

Ensino Superior/ Curso: _____

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Ensino Pós-graduação/Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Total de anos de experiência na docência: _____

Anos de experiência na docência – Educação Infantil: _____

Anos de experiência na docência – Ciclo de Alfabetização: _____

Anos de experiência na docência – Anos iniciais do EF: _____

Turmas que lecionou nos últimos 5 anos:

2011 _____ 2012 _____

2013 _____ 2014 _____ 2015 _____

Trabalha em outra escola? Sim () Não ()

Outra Rede de ensino que leciona: particular () municipal () estadual ()

Turma que leciona: _____ turno: _____

Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma? _____

Qual o turno? _____

Exerce outra atividade profissional? _____

Já exerceu um cargo de gestão na escola? _____ Qual? _____

Período em que exerceu essa (s) função _____

3. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você usa os programas/projetos propostos pela rede para o ensino de língua portuguesa no ciclo de alfabetização? () Sim () Não Por quê?

Você concorda em participar da pesquisa? A Pesquisa consistirá em observações de aulas e entrevistas.

APÊNDICE B**ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA****A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS:
ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES**

Mestranda: Edijane Pereira de Andrade

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz

INFORMAÇÕES GERAIS: PROFESSORA

Escola Municipal:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de Atuação:

Tempo de atuação na alfabetização:

Participação em formações: (PNAIC e outras)

- Fale-me sobre sua prática de alfabetização, como você faz para alfabetizar as crianças da sua turma? Conte como você organiza sua prática.
- Você conhece os projetos instituídos pela rede voltados para a alfabetização? Quais? Como funcionam? Quais os seus objetivos dos projetos?
- Pode me dar exemplo de atividades de algum projeto desenvolvido por você recentemente?
- Como você organiza os projetos na sua rotina diária/semanal na sua sala de aula? Tem dificuldades? Pode dar exemplos?
- Como faz, ao longo da semana, para trabalhar os conteúdos da alfabetização relacionando com os projetos? Exemplifique.
- A rede oferece formações sobre os projetos e seu uso na sala de aula? No que se baseiam essas formações?
- Os projetos instituídos pela rede ajudam/facilitam o trabalho com a heterogeneidade da turma? Como, de que forma?
- Na sua opinião, esses projetos contribuem para o processo de alfabetização? Eles auxiliam sua prática? De que forma? Dê exemplos.
- Você utiliza os projetos tal/qual é orientado ou faz alguma mudança? Quais? Por quê?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS: ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Mestranda: Edijane Pereira de Andrade

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz

INFORMAÇÕES GERAIS: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE

Nome:

Idade:

Formação:

Função:

Tempo de Atuação:

1. Fale-me sobre os projetos instituídos pela Rede?

- Quais os projetos que estão diretamente relacionados ao ciclo de alfabetização?
- Quais os seus objetivos?
- Como funcionam?
- A rede oferece formações sobre os projetos? No que se baseiam essas formações? Quais são as orientações para as professoras?
- Que materiais e orientações por escrito a rede dispõe sobre os projetos?
- Na sua opinião, esses projetos contribuem para o processo de alfabetização? Eles auxiliam na prática pedagógica das professoras? De que forma? Dê exemplos.
- Como se deu a escolha desses projetos? Explique a importância dos projetos na rede do Recife?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS: ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Mestranda: Edijane Pereira de Andrade

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz

INFORMAÇÕES GERAIS: *DIRETORA/VICE DIRETORA*

Escola Municipal:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na gestão:

Participação em formações:

- Você conhece os projetos instituídos pela Rede? (Fale-me sobre eles; objetivos, como funcionam; quais são as orientações que você recebe para o trabalho com projetos)
- A rede oferece formações sobre os projetos? No que se baseiam essas formações? Você recebe informações e orientações por escrito sobre os projetos?
- O Projeto Político Pedagógico da escola contempla os projetos instituídos pela rede? Como acontece essa articulação?
- Na sua opinião, esses projetos contribuem para o processo de alfabetização? Eles auxiliam na prática pedagógica das professoras? De que forma? Dê exemplos

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS: ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Mestranda: Edijane Pereira de Andrade

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz

- Em relação ao trabalho com os Eixos da língua, como você organiza seu trabalho?
- Você prioriza algum dos Eixos? Qual? Por quê?
- Como você organiza o trabalho com a Oralidade? Quais recursos você acha importante neste trabalho? Você usa? Por quê?
- Em relação ao Eixo de Produção de Texto como é sua prática? Como organiza o trabalho e divide os tempos entre os eixos? Quais recursos você acha importante neste trabalho? Por quê?
- O que você considera na hora de planejar atividades de produção textual com as crianças? Quais recursos você acha importante neste trabalho? Por quê?
- Como você trabalha a leitura em sala de aula? Que recursos utiliza para trabalhar com leitura? Por quê?
- Como você trabalha com os livros de histórias? Qual o seu objetivo ao trabalhar com leitura de histórias?
- Que outros textos você trabalha em sala de aula? Como é esse trabalho e qual é o seu objetivo? Quais são os suportes deles?
- Tem diferença no trabalho que você realiza com os livros e com os outros textos em sala de aula? Qual é a diferença? Por quê?
- Sobre a tarefa de casa, você manda tarefa de casa? Com que frequência? Por quê?
- O que você considera na hora de mandar as tarefas de casa? As tarefas de casa fazem parte do seu planejamento? Qual o objetivo de mandar tarefa de casa?
- Como você faz as correções das tarefas de casa?
- Na sala de aula você faz correções das atividades de classe? Como você faz isso?
- Em relação ao uso do caderno, as crianças usaram pouco. Por quê?
- Você realizou dois projetos didáticos um sobre o trânsito e outro sobre as olimpíadas, fala sobre esses trabalhos? Quais recursos foram utilizados neles e como se articularam com os eixos da LP?
- Você realizou alguma sequência didática com algum gênero textual? Qual foi? Fale um pouco como você organizou, que recursos usou e se ocorreu articulação entre os eixos da LP nela?
- Sobre o alfabeto móvel, você utiliza esse recurso? Como é que você faz uso e com que objetivo? Você acha este recurso importante? Por quê?
- Observei que você utiliza bastante o ditado e o bingo na sua prática. Por quê? Como surgiu a ideia desse trabalho?

- O que você considera na sua prática de alfabetização que é um ponto forte? Por quê? Tem alguma coisa que você considera que precisa melhorar na sua prática de alfabetização? Por quê?
- Você está satisfeita com os resultados do seu trabalho no 1º ano? Por quê?

APÊNDICE F
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS
RECURSOS DIDÁTICOS:
ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES**

Mestranda: Edijane Pereira de Andrade

Orientadora: Magna do Carmo Silva Cruz

Roteiro de observação de aula

Programa de pesquisa	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE/ Mestrado
Pesquisadora	Edijane Pereira de Andrade
Orientadora	Magna Cruz
Observação n.	
Data	
Escola/cidade	
Professora	
Turma	
Número de alunos presentes	

Aspectos a serem observados:

- Condução do trabalho de alfabetização;
- Dinâmica do trabalho de alfabetização com a turma atentando para:
 - ✓ **Rotina** (em que momentos os projetos são inseridos e de que forma);
 - ✓ **Planejamento** (se os projetos aparecem no planejamento, como aparece, se isolados ou em articulação com outras atividades ou outros projetos);
 - ✓ **Recursos utilizados na aula;**
 - ✓ **Atividades realizadas de leitura e escrita** (fazem parte dos projetos, como são organizadas, são sequenciais ou isoladas, desarticuladas);
- Momentos em que os projetos surgem (e como surgem) no contexto da aula;
 - ✓ **Se usa ou não os projetos instituídos pela rede;**
 - ✓ **Como desenvolve os projetos** (se segue as orientações que recebe ou se modifica as atividades; se usa o projeto articulado com outros projetos ou se articula com atividades criadas por ele);
 - ✓ **Em que momentos da aula aparece os projetos** (se usa o projeto só no começo da aula ou durante toda a aula);

Registro das atividades realizadas:

Início (hora/min)	Atividade realizada/ forma de condução do professor	Forma de organização dos alunos (coletiva/grupos/duplas)

Impressões gerais da aula:



APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS: ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

Pesquisadora: Edijane Pereira de Andrade sob orientação da professora Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE).

Eu _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino da alfabetização por uma professora na Rede Municipal de Ensino do Recife.
2. Como procedimentos metodológicos serão realizados: análise documental, entrevista inicial e final, observação de aulas, acompanhamento de planejamento e minientrevistas.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE

APÊNDICE H

DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DAS AULAS DA PROFESSORA TINA

Dias	Sequência de atividades desenvolvidas na prática de alfabetização da professora TINA
1º SEMESTRE DE 2016	
1º dia Quarta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Anota qual é a merenda do dia e o roteiro da aula no quadro e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, a professora mostra o livro “O circo” e inicia uma conversa com a turma sobre o que está escrito na capa, o que tem no circo, quem já foi ao circo e se alguém lembra o nome do circo? Feito isso, a professora começou a ler a história e as crianças ficaram quietas prestando atenção. Quando termina a leitura da história, faz a interpretação oral e explora algumas estratégias de leitura. Logo depois, chama a atenção para as rimas que aparecem na história e diz que vai fazer nova leitura para que os alunos identifiquem as palavras que rimam. Em seguida, lembrou com a turma um trabalho que fez com rimas mostrando um cartaz fixado na sala e as crianças foram lendo a letra da música. A professora colocou a música SOPA e as crianças começaram a cantar livremente. Depois solicitou que as crianças observassem os pares de palavras que rimam em cada trecho da música, ia parando e as crianças iam dizendo. Ao terminar a música, ela orientou uma atividade em dupla de recorte de doze figuras/palavras que aparecem na música, em seguida entrega uma ficha com outras figuras para as crianças formarem os pares de palavras que rimam com as figuras que recortaram com o apoio da audição da música que parava em cada trecho e problematizava com a turma, dava um tempo para colarem e continuava a música. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Após o recreio, os alunos receberam uma ficha com duas questões; um caça palavras (com o nome de oito figuras da música) e a outra era para escrever as palavras em quadradinhos, um para cada letra e contar a quantidade de letras. Em seguida, a professora organiza as mesas e inicia uma conversa com a turma sobre o jogo Caça Rimas, lê e explica as regras e faz o jogo primeiro com duas duplas enquanto o restante dos alunos observa, logo depois, orienta nova rodada com outras crianças até terminar o horário e os pais chegarem. Organização do material e saída.
2º dia	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Pede a uma criança para saber qual será a merenda do dia (munguzá e banana) e escreve refletindo e problematizando com a turma no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Em seguida, a professora faz a leitura do verso da capa de trás do livro “Godó dança” e explica que é para saber do que se trata a história e começa a ler o livro. Durante a leitura as crianças identificam que tem rimas na história e após concluir a leitura, faz nova leitura para as crianças identificarem as rimas.

Quarta-feira	Faz a interpretação oral da história. Orientou a atividade no livro didático-LD, confecção de uma agenda com os aniversários dos colegas da sala. Mostra e explora uma agenda telefônica (características, o que tem, para que serve, como é organizada), com as fichas dos nomes dos alunos – com dois tipos de letras bastão e cursiva que ficam disponíveis na sala em quadro de pregas – vai problematizando, mostra só a primeira letra e questiona de quem é o nome, aos poucos vai mostrando as outras letras e escreve no quadro o nome e ao lado a data de aniversário e as crianças vão escrevendo nas folhas da agenda do LD. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Após o recreio, continua a atividade até concluir usando a mesma estratégia. Ao finalizar a atividade, atende as crianças uma a uma para organizar e grampear as agendas e explora a ordem alfabética. Organização do material e saída.
3º dia Quinta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (canja de galinha com pão) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, resgata oralmente o que trabalhou no dia anterior, corrige a atividade de casa sobre a escrita dos nomes dos colegas observando a letra inicial. Em seguida mostra vários livros de história lidos pela turma e orienta a leitura pelos alunos e a apresentação para os colegas. A professora entrega o LD de matemática e orienta a atividade sobre o calendário - meses do ano, para as crianças marcarem o mês em que nasceram. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando voltam, ela coloca um cartaz no quadro com o texto “Dozes meses” de Pedro Bandeira, faz a leitura do texto e explica que tem esse texto no LD de matemática. Explora os sentidos do texto, faz nova leitura para os alunos identificarem as rimas. Em seguida, entregou uma ficha, escreveu no quadro de 1 até 12, explicou números ordinais e escreveu o nome dos meses do ano com a ajuda da turma refletindo e problematizando, estabelecendo relação com os números, nesse momento as crianças fizeram várias observações interessantes, no verso da ficha trabalhou o conceito de dúzia e meia dúzia. Organização do material e saída.
4º dia Sexta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida, explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (bolo de chocolate com bebida láctea de salada de fruta) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, faz a correção da atividade de casa, mostra o livro “Família alegria” explora a capa do livro (autora, ilustração, editora), faz a leitura da capa de trás do livro e da história. Faz a interpretação e o reconto oral da história. A professora mostra o livro do LEGO e orienta a leitura de imagem,

	conversa sobre família e pede que as crianças façam um autorretrato. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Ao voltar do recreio, a professora, organiza a sala e faz um grande grupo, conversa sobre o uso do LEGO e sobre a história lida hoje e pede para as crianças ajudarem a organizar as famílias (peças) do LEGO, separando as que são do mesmo grupo: rodinhas, polias, blocos de vários tamanhos e cores, pinos, separando as famílias. Concluída a organização do material, formou três grupos com o desafio de montar um boneco com as peças do LEGO. Organização da sala, do material e saída.
5° dia Quarta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida, explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (pão recife com bebida láctea de morango) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. A professora coloca a música “Gente tem sobrenome” de Toquinho e pede a atenção da turma. Assim que termina a música conversa com a turma e percebe que as crianças não prestaram muita atenção, orienta a turma e coloca novamente a música. Faz uma conversa inicial sobre a música, coloca novamente a música e cola no quadro um cartaz com a letra. Faz a leitura duas vezes da letra da música e a interpretação dos sentidos do texto. Em seguida, entrega uma ficha e explica a atividade que será realizada com audição da música, para escrever nomes de coisas, flores, pessoas, brinquedos e comidas. Coloca a música e vai parando em cada trecho e problematizando com a turma a escrita no quadro das palavras até concluir a atividade. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando volta do recreio, a professora ajuda a turma a lembrar do filme que passou na sala sobre Lampião, “Até o sol raia”. Cola no quadro um cartaz com o texto da biografia de Lampião e várias imagens que retratam Lampião e Maria Bonita. Faz a leitura do texto estabelecendo relação com o filme e conversa sobre as imagens observando o que tem de semelhantes entre elas. Em seguida, entrega uma folha com moldura para as crianças desenharem Lampião e Maria Bonita. Organização da sala, do material e saída.
6° dia Quinta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida, explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala a merenda do dia (risoto de frango e melancia) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, apresenta o livro “Balas, bombons e caramelos” de Ana Maria Machado, faz a leitura do verso do livro e explora algumas estratégias de leitura. Inicia a leitura do livro e ao final faz a interpretação da história. Entrega uma ficha para as crianças e orienta a atividade de escrita de palavras que terminam com o mesmo

	som de Lampião. Escreve a palavra Lampião no quadro e faz uma análise. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Após o recreio, as crianças continuam pensando e refletindo sobre a escrita de palavras terminadas como Lampião, a professora escreve no quadro e as crianças na ficha. Em seguida, a professora escreve a atividade de casa no quadro e orienta a escrita no caderno, olha todos os cadernos e pedem que guardem os materiais e se organizem para a saída.
7º dia Sexta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida, explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala a merenda do dia (pão com requeijão e refresco de goiaba) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, apresenta o livro “Ruivão o lobo bom com cara de mau” de Eloi Zanetti, faz a leitura da sinopse do verso do livro e lê a história. Conversa com a turma sobre a história fazendo a interpretação. Faz a correção da atividade de casa e monta um cartaz com palavras/figuras que rima com Lampião e explora os significados das palavras trazidas pelos alunos. Em seguida, a professora orienta o reconto oral do filme sobre Lampião, fazendo perguntas e explica que vão produzir um texto coletivamente sobre o filme, vai orientando a turma com questões, as crianças vão dizendo e ela vai escrevendo no quadro. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Na volta do recreio as crianças começaram a escrever na ficha e a professora passava entre as bancas observando e orientando os alunos. Depois organiza quatro grupos e orienta a atividade com o LD do LEGO sobre família. Organização da sala, do material e saída.
8º dia Segunda-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (arroz doce com canela e melão) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, leva a turma para o pátio e faz a roda de conversa sobre o final de semana. A professora orienta uma atividade para as crianças identificarem a letra inicial de palavras ditadas se deslocando para os círculos desenhados no chão com as letras dentro. Volta para sala e orienta um ditado de figuras em dupla com palavras que termina igual a Lampião, uma criança fala o nome da figura e a outra escreve e depois trocam de papel. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Ao voltar do recreio, a professora orientou a troca e explicou como pode ajudar o colega a escrever as palavras se sentirem dificuldade. Em seguida, organiza as mesas para montar o cartaz dos aniversariantes da turma. Organização da sala, do material e saída.
9º dia	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus

Quarta-feira	materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (bolo de bacia com bebida láctea de salada de fruta) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, inicia uma conversa sobre o mês de junho e as festas juninas, escreve no quadro uma lista de coisas que lembra o São João. A partir da lista de palavras uma criança chama a atenção para o fato de todas as palavras terminarem com S, situação que usa para explicar sobre o plural das palavras. Continua a conversa explicando que todo o trabalho desse mês tem relação com a festa junina, vai colocar a música da dança da turma que foi feita com base na história de Lampião. Audição da música “Olha pro céu” algumas vezes. A professora cola um cartaz no quadro com a letra da música, faz a leitura e explora as características do gênero e os significados das palavras. Entrega uma ficha de atividade, coloca a música para as crianças acompanharem na ficha. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Ao voltarem do recreio, ela coloca a música novamente, vai parando em cada trecho para as crianças identificarem as rimas. Em seguida, explica o caça palavras e a escrita das palavras na questão seguinte. Pede para que organizem os materiais e a sala para fazer o ensaio da dança da festa de São João.
10º dia Quinta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (minguizá com canela) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, Apresenta o livro “A história da tartaruga” de Ledo Ivo, faz a leitura da capa de trás do livro e lê a história, faz a interpretação e nova leitura para as crianças identificarem as palavras que rimam. Em seguida, a professora resgata a conversa da aula anterior sobre o São João e destaca os enfeites da festa para apresentar Alfredo Volpi, cola um cartaz no quadro com a biografia do pintor e algumas imagens de suas obras, faz a leitura e a interpretação e orienta uma atividade de recorte e colagem de bandeirinhas (releitura das obras de Volpi). <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Assim que voltaram do recreio, deram continuidade a atividade. Ao concluírem a atividade, a professora montou um painel com o texto da biografia de Volpi e os trabalhos das crianças, aproveitou para sistematizar as informações sobre o pintor e estabelecer relação com o ciclo junino. Problematisa a escrita da palavra bandeirinha com a turma e faz sua análise chamando a atenção para a última sílaba NHA. Orienta e reflete sobre a escrita de uma lista de palavras que terminam com NH. Organização da sala, do material, ensaio da dança para apresentação na festa da escola e saída.
	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa

11º dia Sexta-feira	a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (cereal com leite e banana) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, entrega uma ficha com bandeirinhas com as letras do alfabeto e faz um bingo de letras. Mostra as letras e problematiza perguntando palavras que começam com a letra sorteada e as crianças vão dizendo várias palavras. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> No retorno do recreio os alunos são orientados a pintar as bandeirinhas seguindo uma sequência de cores. Organização da sala, do material, ensaio da dança para apresentação na festa da escola e saída.
12º dia Segunda-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (cereal com canela e melancia) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, a professora explica que vai passar um vídeo da história “Confissões de uma menina que adorava comida junina” de Mariane Bígio. Conversa sobre o gênero cordel e lembra a turma do cordel que trouxe para sala sobre Lampião. Apresenta o vídeo no data show. Em seguida, cola no quadro um cartaz com o texto do cordel, faz a leitura algumas vezes, a interpretação e exploração do significado de algumas palavras. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando voltam do recreio, dando continuidade a atividade, explora as rimas do cordel, entrega uma ficha para produção de lista das comidas que aparecem no texto. Problematisa e reflete com a turma no coletivo a escrita das palavras no quadro para as crianças escreverem na ficha. No verso da ficha, as crianças desenharam as comidas que apareceram no texto. Organização da sala, do material, ensaio da dança para apresentação na festa da escola e saída.
2º SEMESTRE DE 2016	
13º dia Quarta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (melancia, banana e bebida láctea de graviola) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, coloca a música “O relógio” de Vinícius de Moraes e faz a interpretação oral da música, entrega uma ficha e pede que completem o cabeçalho. Cola um cartaz com a letra da música no quadro e faz a

	leitura e orienta a leitura pelas crianças, coloca a música e pede que a turma acompanhe apontando na ficha, explica cada questão e escreve no quadro as respostas refletindo com a turma. Enquanto os alunos vão completando a ficha, a professora passa entre as mesas e observa a realização da atividade. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Ao voltar do recreio, inicia uma conversa sobre a música do relógio, explica que é para aprender sobre horas, explora os conhecimentos prévios das crianças sobre o relógio e mostra um relógio, os ponteiros, os números e vai colocando as horas e perguntando que horas são, as crianças vão dizendo, em seguida orienta atividade no LD de matemática sobre horas. Organização da sala, do material e saída.
14º dia Quinta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (arroz carreteiro e melão) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, faz a correção da tarefa de casa, apresenta o livro “Já sei ver as horas” de Marcus Vinícius Lúcio. Explora a capa, faz a leitura do verso da capa de trás do livro, a leitura e interpretação da história. Orientou a atividade de desenhar a rotina de atividades de um dia no caderno de desenho e apresenta para a turma. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Ao voltar do recreio, continua a atividade ao concluir, entrega uma ficha e explica a atividade. Fez leitura de texto do convite de aniversário de uma criança da turma e interpretação escrita sobre a data de aniversário, a hora de início e término da festa que acontecerá na escola. No verso da ficha, explica as questões sobre completar o relógio com os números que faltam, escrever os nomes das horas na cruzadinha, observando nos relógios e refletindo sobre a escrita. Organização da sala, do material e saída.
15º dia Sexta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (bolo de chocolate com bebida láctea de salada de fruta) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, apresenta o livro “Era uma vez 1, 2, 3” fazendo a leitura da capa de trás do livro, explica que gosta de ler as informações porque dá uma ideia do que vai acontecer na história, explora as informações da capa e conversa com a turma sobre os contos de fadas que conhecem. Inicia a leitura do livro e as crianças identificam alguns dos contos que aparecem na história. Faz a interpretação e releu a história parando para a turma dizer qual o conto de fada a que se refere e continua até o fim da história. Em seguida, coloca a música BONECA DE LATA, pede as crianças atenção para ouvir a música, faz a interpretação estabelecendo relação com as horas,

	coloca novamente a música, as crianças cantam e dançam. A professora entrega uma ficha para os alunos completarem a letra da música com as partes do corpo, cola no quadro um cartaz (trecho da música, desenho da parte do corpo e número) com cada estrofe da música, faz a leitura e coloca a música parando e refletindo como se escreve a palavra para completar o texto. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento</i>. Ao voltar do recreio, continuaram a atividade, a professora passa entre as bancas e aproveita as dúvidas das crianças para refletir sobre o SEA. Ao final da atividade colocou novamente a música e orientou que acompanhassem lendo na ficha. Os alunos ficaram pintando os desenhos enquanto a professora foi pegar as caixas do LEGO. Organizou as mesas e os grupos e orientou que a atividade era montar um relógio com o material, lembrou que todos devem participar e ao final da atividade explorou as horas solicitando que marcassem no relógio formado pelo grupo as horas que ditava. Organização da sala, do material e saída.
16º dia Quarta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (risoto de carne com legumes e banana) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, apresenta o livro “Para que serve o ar? De Anna Claudia Ramos, faz a leitura da verso da capa do livro, problematiza o título do livro e começa a ler a história. Ao terminar a leitura orienta as crianças a recontarem a partir das imagens e vai passando as páginas. Em seguida, organiza duplas considerando os estágios das crianças, relembra e canta com a turma a música da Boneca de Lata e orienta a atividade do ditado recortado, entrega uma ficha com o trecho da música para recortar e depois colar/montar em outra ficha com linhas quando a professora ditar as palavras, orienta também como será a ajuda ao colega (deve esperar o colega achar a palavra, se não conseguir é que deve ajudar). Começa o ditado e vai passando entre as bancas acompanhado a realização do ditado, faz algumas intervenções principalmente sobre a necessidade de deixar espaço entre as palavras. Vai ditando a palavra e depois de um tempo pede ajuda para escrever no quadro, ao final do ditado faz a leitura junto com a turma do trecho da música no quadro, apontando a as crianças lendo. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento</i>. Organização da sala, do material e saída. Nesse dia, as crianças saíram 10 horas porque as professoras participaram de “formação” sobre a utilização dos tablets que chegaram na escola.
17º dia Quinta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário lembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (cereal com leite) e pede a ajuda da turma para escrever.

	Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, apresenta o livro “Quem vai ficar com o pêssego” de Yoon ah-Hal e Youn Hye-Won, faz a leitura da capa de trás do livro e explora as informações da capa. Inicia a leitura da história e faz a interpretação. Em seguida, organiza duplas para a realização da atividade (diferenciada), entrega uma ficha com caça palavras da música boneca de lata, para um grupo (silábicos) com desenhos/palavras, para o outro grupo (alfabéticos) só com desenhos para as crianças escreverem as palavras. Ao concluir a atividade as crianças silábicas foram orientados a montar as palavras com alfabeto móvel e os alfabéticos foram orientados a escrever um texto sobre a música boneca de lata em dupla. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando volta do recreio, a professora faz a leitura da história “A convenção das letras” e a interpretação do texto. Ela leva várias palavras em tarjetas começadas com a letra H, cola no quadro, pede as crianças que leiam, explora o significado das palavras e em seguida entrega uma ficha para as crianças escreverem a lista. Organização da sala, do material e saída.
18º dia Sexta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (broa com suco de laranja) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, Apresenta o livro “Beijo de bicho” de Rosângela Lima e chama a atenção da turma para prestarem atenção porque depois terá atividade sobre a história. Faz a leitura da capa de trás do livro, a leitura da história e a interpretação. Em seguida, faz nova leitura para as crianças identificarem as rimas que aparecem na história. A professora conversa sobre os animais que aparecem na história, escreve no quadro uma lista do nome os animais, problematizando e refletindo com a turma. Entrega uma ficha para os alunos escreverem sete nomes para participarem de um bingo de palavras, esperou que todos terminassem e iniciou o bingo, mostrando apenas a letra inicial da palavra, para depois mostrar a palavra. Ao baterem o bingo, fez a conferência envolvendo toda a turma. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando volta do recreio, conversa sobre tipos de relógio (digital e analógico), cola imagens no quadro e entrega uma ficha de atividade e orienta na realização. Logo depois, inicia uma conversa coma turma sobre as atividades que aconteceram na semana da criança e explica que vão produzir um texto falando sobre essa semana especial. Resgatou oralmente o que aconteceu em cada dia e foi junto coma turma produzindo o texto no quadro. Quando terminou entregou uma ficha para as crianças copiarem, fez uma leitura coletiva e orientou a escrita na ficha e o desenho representando a semana da criança. Organização da sala, do material e saída.
19º dia Segunda-	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora

	professora levou os tablets para as crianças terem o primeiro contato, para conhecer alguns jogos educativos, apesar do pouco tempo a professora já tinha conversado sobre a utilização desse material, do cuidado e do objetivo e combinado com as crianças que iam trabalhar com esse recurso. Organização da sala, do material e saída.
21º dia Sexta-feira	Chegando à sala, os alunos conversam informalmente, pegam livros do cantinho da leitura, ou brinquedos do baú da sala e a professora organiza os seus materiais. Logo depois, ela chama a turma para fazer o roteiro do dia e começa a cantar a música do Bom dia que as crianças já sabem de memória, pergunta sobre o tempo e canta também uma música sobre o tempo. Em seguida explora a data, o calendário relembrando cada dia que passou, faz a contagem dos alunos presentes e registra no quadro a quantidade de alunos, lembra com a turma quem e quantos faltaram à aula. Procura no cardápio fixo na sala qual será a merenda do dia (pão doce com bebida láctea de morango) e pede a ajuda da turma para escrever. Reflete e problematiza com a turma a escrita da merenda no quadro. Anota o roteiro da aula (com letra cursiva) e convida a turma para ler a rotina. Logo depois, resgata a aula do dia anterior sobre o poema Dedo. Orienta a atividade do LD, um bingo de palavras do poema para montar a cartela com a folha descartável do LD e a ficha para colar nove palavras. Leitura das palavras pela professora junto com a turma, a professora passa entre as bancas para verificar se todos terminaram de montar a cartela e começa o bingo. Em seguida, orienta uma cruzadinha diferenciada considerando o nível dos alunos na ficha. Concluída a atividade volta ao LD e orienta outra cruzadinha. <i>Momento de lanche/recreio/relaxamento.</i> Quando volta do recreio, a professora explica que vai ler um livro no data show “Os dez amigos” de Ziraldo. Explora a capa do livro, faz a leitura da história e em seguida a interpretação. Entrega o LD e explica a atividade com a parlenda dedo mindinho, faz a leitura, pede que as crianças leiam sozinhas e orienta as atividades de escrita. Escreve no quadro problematizando e refletindo com a turma duas listas uma com os nomes dos dedos que apareceram na história e outra com os apelidos dos dedos da parlenda. Entrega uma ficha para as crianças desenharem a mão e colocar o nome dos dedos da história “Os dez irmãos. Organização da sala, do material e saída.