



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁGUIDA NAYARA DA SILVA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DO CAMPO: um olhar sobre a prática de uma professora**

Recife

2019

ÁGUIDA NAYARA DA SILVA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DO CAMPO: um olhar sobre a prática de uma professora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e
Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

S586e Silva, Águida Nayara da.
O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo:
um olhar sobre a prática de uma professora / Águida Nayara da Silva. –
Recife, 2019.
190 f. : il.

Orientadora: Andréa Tereza Brito Ferreira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Professores – Prática de ensino. 3. Escrita
– Estudo e ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Andréa Tereza Brito
(Orientadora). II. Título.

372.4 (23. ed.) UFPE (CE2019-055)

ÁGUIDA NAYARA DA SILVA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DO CAMPO: um olhar sobre a prática de uma professora**

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

Aprovada em: 25/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira
(Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-PPGE)
(Presidente/orientador)

Prof^ª. Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque
(Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE-PPGE)
(Examinador interno)

Prof^ª. Dra. Sirlene Barbosa de Souza
(Centro Universitário Joaquim Nabuco/UNINABUCO)
(Examinadora externa)

Dedico este trabalho a meus pais Maria das Neves da Silva e
Antonio José da Silva

AGRADECIMENTOS

Ao final desse trabalho, no último suspiro de alívio por ter finalizado, percebo que não foi um trabalho construído somente por mim e minha orientadora, a professora e os alunos investigados; mas sim, foi um trabalho construído por muitas mãos e sentimentos. Nesse sentido, quero agradecer:

Primeiramente a Deus, Aquele que tudo sabe e tudo vê, Criador de todas as coisas e que me teve em Seus braços do início ao fim do curso de mestrado. Nele esperei, fui paciente, fui forte, fraca, sorri, chorei, mas ao final, como Bom Pai que É, cuidou de mim. Agradeço à Grande Mãe de Deus, Maria Santíssima, Mãe do Socorro que nunca me negou ajuda nos momentos de aflição, como também sorriu comigo nos momentos de alegria.

E falando de mãe, Obrigada mãe Neves, por ser minha mãe, obrigada pela sua força e coragem, pelo valor e apoio dado as minhas escolhas e decisões. Com certeza, a fase final do mestrado não foi fácil, pensei em desistir, mas a sua força, seu desejo de cura, seu amor pela vida e fé de que as coisas caminham sempre para o bem, me fizeram entender que o curso precisava ser finalizado e, no final, sim, tudo caminhou para o bem. A meu Pai, Toinho, pelo seu silêncio tímido e confortador, semi-analfabeto e sabedor de que a educação é uma forma de transformar vidas e realizar grandes sonhos. Agradeço aos meus irmãos Nairo e Nathália, meus companheiros de vida nas brincadeiras, nos estudos, na música, na leitura, nas discussões, na oração.

A meu Marido, Julio César, pelo seu amor, pelas discussões sobre educação, pela paciência e por sempre me incentivar nos meus sonhos, tornando-os também dele; agradeço por não me mostrar limites... Agradeço também a Pedro Henrique, um filho que ganhei com 11 anos de idade: obrigada por sua leveza infantil, sua presença fazia dos meus dias de escrita momentos de muitos risos.

Agradecer a minha orientadora Andréa Brito, nossa relação superou a relação de orientadora e orientanda. Com seu jeito de ser, conquistou uma grande admiradora. Obrigada por estabelecer uma relação de respeito, a mim e ao meu lugar: Lajedo. “Águia será que não existe em seu município, onde você nasceu, estudou e mora uma professora boa?”. Entendi Andréa..., muito obrigada.

Ao professor Arthur Morais e professora Eliana Borges, pelos conhecimentos construídos sobre pesquisa nas disciplinas de metodologia. Agradecer a minha banca de qualificação, a Eliana Borges pelas relevantes contribuições e sugestões e a Sirlene pela nossa

relação antiga de amizade, pelas enormes contribuições não só na qualificação, mas na vida pessoal e profissional. Coragem e persistência definem a nossa amizade.

À professora e aos alunos investigados, por abrirem de forma tão acolhedora as portas da sala de aula. E à secretaria municipal de educação de Lajedo pelo apoio à pesquisa na pessoa da Professora Verônica Atanásio.

A minha família COMIPA pelo seu amor a missão de Jesus Cristo e a música. À Paróquia de Santo Antonio nas pessoas que rezaram pela conclusão desse trabalho.

As minhas grandes amigas Ângela Ramalho e Vanessa Brandão, matutas e xucas (com orgulho) desse interior de Pernambuco, sonhamos juntas com o mestrado e aqui estamos finalizando. Obrigada pelos nossos desabafos, pelas noites de estudo, pelo companheirismo e fidelidade amiga. Obrigada também pela companhia amiga de Arlan e Petrus. Agradecer também às outras amigas e aos colegas de programa que juntos compartilhamos de momentos durante o curso das disciplinas do mestrado.

Agradecer as minhas amigas irmãs, professoras do Instituto Federal do Sertão Pernambucano: Emly, Milka, Rafaella, Tathiane, Amanda, Joelane e Elizângela, pelo apoio, cuidado e amor.

Um agradecimento especial ao meu amigo de Trabalho professor Valter pela amizade e contribuição na edição e correção desse trabalho. Agradecer também a minha linda e jovem afilhada Rafaela por sua contribuição. Madrinha ama!

Agradecer aos meus amigos de colegiado do curso de Licenciatura em Química do IF-Sertão Pernambucano pela compreensão e apoio na realização da minha pesquisa, nos dias em que me ausentei. Agradecer aos meus alunos pela compreensão e incentivo, agora serei toda de vocês!

E, por fim, agradecer a Lula, sou fruto de sua política de educação, fui graduada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, campus criado no seu governo. Fiz o mestrado por meio da descentralização das universidades federais para o interior do estado, possibilitando que desde o 2º período do curso de licenciatura em pedagogia pudesse sonhar em ser mestra em educação e hoje poder realizar esse sonho. Da mesma forma, sou professora do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, por conta de mais uma política de extensão dos Institutos Federais. Obrigada Lula, meu mestrado e minhas conquistas profissionais como as de tantos outros brasileiros são também suas conquistas.

RESUMO

Buscamos com este estudo compreender a prática de uma professora de uma turma multisseriada do campo, no que tange à fabricação de suas táticas no tratamento da heterogeneidade de conhecimento de seus alunos no ensino da leitura e da escrita. Para tanto, propusemo-nos a analisar, através da sua rotina e uso do espaço da sala de aula, como a professora organiza seu trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita, além de identificar quais critérios a mesma utiliza na adoção ou produção de materiais e recursos didáticos para o acompanhamento do seu grupo classe; analisar como a professora articula momentos de leitura e de escrita nos diferentes assuntos, conteúdos e disciplinas abordados com sua turma. Como embasamento teórico, apoiamo-nos nos estudos de Arroyo (2006) e Caldart (2008) e em algumas dissertações e teses que tratam sobre a educação do campo e turmas multisseriadas. Para a temática referente ao tratamento da heterogeneidade, embasamo-nos nos estudos de Leal (2016) e Sá (2015) dentre outros, enquanto que para a discussão referente à organização do trabalho pedagógico, apoiamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Ferreira e Ribas (2015). Para a discussão sobre aquisição e ensino da língua escrita, utilizamos dos estudos de Magda Soares (2003; 2006, 2016) e Morais (2012), também em artigos, dissertações e teses. Finalizando com a abordagem referente ao fazer cotidiano de Certeau (2014), saberes e prática docente com Chartier (2002, 2007, 2011) e Tardif (2014). A pesquisa de campo ocorreu em uma escola do campo do município de Lajedo, localizada no interior do Estado de Pernambuco. Os sujeitos que constituíram a pesquisa foram uma professora que ministra aulas em uma turma multisseriada, composta por alunos que cursam o da leitura e da escrita do ensino fundamental. Apoiamo-nos na abordagem investigativa de caráter qualitativo. Como procedimento metodológico de coleta de dados, utilizamos da observação, entrevistas e diagnose do nível de escrita. Resultados revelaram que a professora, a partir de sua prática, apresentou características que consideram a heterogeneidade de conhecimento no planejamento das atividades para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Prática docente. Multisseriadas. Heterogeneidade. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This paper aims to understand the practice of a multiseriata class teacher of the field, regarding the management of her tactics in the treatment on the knowledge heterogeneity of her students in the teaching of reading and writing. For this purpose, we proposed to analyze, through her routine and classroom management, how the teacher organizes her pedagogical work for the teaching of reading and writing, besides identifying what criteria she uses in the adoption or production of materials and teaching resources to follow her class group; how the teacher articulates moments of reading and writing in the different subjects approached in the class. The theoretical background is developed by studies of Arroyo (2006) and Caldart (2008) and some dissertations and theses that deal with education field and multiseriata classes. For the theme concerning the treatment of heterogeneity, we based on the studies by Leal (2016) and Sá (2015), among others, while for the discussion regarding the organization of pedagogical work, we based on the works developed by Ferreira and Ribas (2015). For the discussion about acquisition and teaching of written language, we used the studies of Magda Soares (2003; 2006, 2016) and Morais (2012), also in articles, dissertations and theses. We concluded with Certeau's (2014) everyday approach, teaching knowledge and practice with Chartier (2002, 2007, 2011) and Tardif (2014). The field research took place in a rural school in the municipality of Lajedo, located in the interior of the state of Pernambuco. The subjects that constituted the research were a teacher who teaches classes in a multigrade class, composed with students who study reading and writing in elementary school. We used the qualitative investigative approach. Data was collected by using observation, interviews and diagnosis of writing level. Results revealed that considering the teacher's practice, she presented characteristics which consider the heterogeneity of knowledge in the planning of activities for teaching reading and writing in the classroom.

Key words: Teaching practice. Multiseries. Heterogeneity. Reading and writing.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - A escola campo de pesquisa.....	63
Foto 2 - A sala de aula	65
Foto 3 - O quadro e a mesa da professora.	65
Foto 4 - Alunos 2º Ano – Produção I - Amadeu.....	76
Foto 5 - Alunos 2º Ano – Produção I - Arthur.....	76
Foto 6 - Alunos 2º Ano – Produção I - Ellen.....	77
Foto 7 - Alunos 2º Ano – Produção I – Janaína.....	77
Foto 8 - Alunos 3º Ano – Produção I - Amanda.....	78
Foto 9 - Alunos 3º Ano – Produção I – Arnaldo.....	79
Foto 10 - Alunos 3º Ano – Produção I – Romário.	79
Foto 11 - Alunos 4º Ano – Produção I - Eduardo.....	80
Foto 12 - Alunos 4º Ano – Produção I – Elma	81
Foto 13 - Alunos 4º Ano – Produção I - Elias	81
Foto 14 - Alunos 4º Ano – Produção I - Eliane	82
Foto 15 - Alunos 4º Ano – Produção I - Maria.....	82
Foto 16 - Alunos 4º Ano – Produção I - Valéria.....	83
Foto 17 - Alunos 5º Ano – Produção I - Ana	84
Foto 18 - Palavras escritas no quadro pela professora.....	91
Foto 19 - Imagem utilizada pela professora para explanação do conteúdo.....	92
Foto 20 - Escrita da palavra INCRA no quadro.....	92
Foto 21 - Atividade de compreensão.....	93
Foto 22 - Texto indicado para leitura	93
Foto 23 - Texto para leitura coletiva	98
Foto 24 - Atividade xerografada com palavras escritas com a letra “B” e sua família silábica	101
Foto 25 - Silabário feito no caderno pela professora e palavras para leitura em voz alta	101
Foto 26 - Cópia do texto com letra cursiva do texto “A Babá e o Bebê”	101
Foto 27 - Continuação da atividade com palavras e imagens iniciadas com a letra “B”.....	102
Foto 28 - Atividade para exercício da letra cursiva.....	102
Foto 29 - Texto para leitura em voz alta	103
Foto 30 - Ditado mudo realizado por Arthur	104
Foto 31 - Texto escrito no quadro e copiado pelas crianças do 2º Ano nos cadernos e proposta de atividade pós leitura do texto.....	105

Foto 32 - Atividade de reflexão escrita da letra “L”	106
Foto 33 - Cruzadinha	107
Foto 34 - Produção de frases a partir de imagens	108
Foto 35 - Atividade de completar textos com palavras.....	108
Foto 36 - Atividade de Gramática.....	109
Foto 37 - Atividade de ortografia e formação de palavras.....	109
Foto 38 - Texto Aranhas e questões sobre o texto para responder.....	114
Foto 39 - Continuação das questões sobre o texto para responder.....	115
Foto 40 - Produção de texto com imagens do personagem “Homem Aranha”	116
Foto 41 - Pesquisa no dicionário	116
Foto 42 - Texto “O Cabelo de Lelê” para estudo, leitura silenciosa e em voz alta.....	118
Foto 43 - Texto “Zumbi dos Palmares” para estudo, leitura silenciosa e em voz alta.....	118
Foto 44 - Textos e atividade sobre o negro e sua influência na cozinha brasileira	119
Foto 45 - Estudo do texto “A Lenda da Vitória –Regia”	119
Foto 46 - Texto “Anemia”.....	120
Foto 47 - Texto “A ação dos Europeus na África”.....	120
Foto 48 - Texto “A foca”	127
Foto 49 - Questões para estudo do texto “A foca”.....	127
Foto 50 - Questões para estudo do texto “As Borboletas”	127
Foto 51 - Texto “As Borboletas”	127
Foto 52 - Questões para o estudo do texto “O convite”.....	128
Foto 53 - Texto “O convite”	128
Foto 54 - Professora lendo a história “O cabelo de Lelê”	130
Foto 55 - Produção do Cartaz realizado pela turma.	131
Foto 56 - Jogo Dominó da Culinária.	132
Foto 57 - Confeção do jogo.	133
Foto 58 - Realização Jogo Dominó da Culinária	133
Foto 59 - Ditado de Palavras	136
Foto 60 - Correção coletiva de ditado de palavras	137
Foto 61 - Ditado de Texto	138
Foto 62 - Ditado de Texto	139
Foto 63 - Produção de texto de Eliane 4º Ano.....	140
Foto 64 - Produção de texto de Janaína 2º Ano	140
Foto 65 - Alunos 2º Ano – Produção II - Amadeu.....	150
Foto 66 - Alunos 2º Ano – Produção II - Arthur.....	150

Foto 67 - Alunos 2º Ano – Produção II - Ellen.....	151
Foto 68 - Alunos 2º Ano – Produção II - Janaína	151
Foto 69 - Alunos 3º Ano – Produção II - Amanda.....	153
Foto 70 - Alunos 3º Ano – Produção II - Arnaldo	154
Foto 71 - Alunos 3º Ano – Produção II - Romário.....	154
Foto 72 - Alunos 4º Ano – Produção II - Eduardo.....	155
Foto 73 - Alunos 4º Ano – Produção II - Elma.....	156
Foto 74 - Alunos 4º Ano – Produção II - Elias	156
Foto 75 - Alunos 4º Ano – Produção II - Eliane	157
Foto 76 - Alunos 4º Ano – Produção II - Maria.....	157
Foto 77 - Alunos 4º Ano – Produção II - Valéria.....	158
Foto 78 - Alunos 5º Ano – Produção II – Ana.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ensino Mútuo	31
Figura 2 - Ensino Simultâneo	31
Figura 3 - Ensino Individual.....	32
Figura 4 - Síntese da BNCC de algumas principais competências para o ensino da língua escrita	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Estudantes.....	71
Quadro 2 - Conhecimentos referentes à escrita dos alunos no início do 2º semestre letivo.....	72
Quadro 3 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de palavras.....	73
Quadro 4 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de frases.....	73
Quadro 5: Conhecimento sobre a capacidade de leitura de texto.....	74
Quadro 6 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura em voz alta.....	75
Quadro 7 - Organização da Rotina na escola.....	86
Quadro 8 - Atividades envolvendo outras áreas do conhecimento.....	88
Quadro 9 - Momentos/Atividades para o 2º Ano de leitura e de escrita e de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.....	94
Quadro 10 - Materiais e recursos utilizados na turma do 2º Ano.....	100
Quadro 11: Momentos/Atividades de leitura e de escrita do 3º, 4º e 5º Anos.....	110
Quadro 12 - Materiais e recursos utilizados na turma do 3º, 4º e 5º Anos.....	113
Quadro 13 - Momentos/Atividades de leitura e de escrita vivenciados por toda a turma.....	121
Quadro 14 - Materiais e recursos utilizados com toda a turma.....	125
Quadro 15 - Textos de um dos cadernos de leitura da turma.....	135
Quadro 16 - Fala da professora sobre as atividades planejadas para sua turma.....	141
Quadro 17 - Escrita dos alunos.....	146
Quadro 18 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de palavras.....	147
Quadro 19 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de frases.....	147
Quadro 20 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de texto.....	148
Quadro 21 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura em voz alta.....	148

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E SUA HETEROGÊNEIDADE	25
2.1	Heterogeneidade e Organização do Trabalho Pedagógico em Turmas Multisseriadas do Campo	26
2.1.1	Aspectos do Tratamento da Heterogeneidade	26
2.1.2	Aspectos da Organização do Trabalho Pedagógico	30
2.2	O ensino da leitura e da escrita em sala de aula	39
2.2.1	Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita: Uma questão metodológica?	39
2.3	O fazer Cotidiano, Prática e Saberes Docentes	47
2.3.1	O fazer cotidiano	47
2.3.2	Professor: saberes e construção de sua prática docente	50
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	Abordagem investigativa	57
3.2	Procedimentos de coleta de dados	58
3.2.1	Observação	58
3.2.2	Entrevistas	60
3.3	Sistematização dos dados coletados	61
3.4	Diagnoses de escrita de palavras, leitura e produção de textos	61
3.5	Campo de pesquisa e seus Sujeitos	62
3.5.1	O Município: Lajedo	62
3.5.2	A escola	63
3.5.3	A sala de aula	64
3.5.4	A professora Ariane	66
3.5.5	Os estudantes	66
4	PRÁTICA E SABERES MOBILIZADOS PELA PROFESSORA	70
4.1	Perfil Inicial dos Estudantes da Professora Ariane	70
4.2	A Prática pedagógica da professora Ariane: rotina e táticas fabricadas para o ensino da leitura e da escrita	85
4.2.1	O ensino da leitura e da escrita a partir das outras áreas do conhecimento	87
4.2.2	Atividades de ensino da leitura e da escrita no 2º Ano	94
4.2.3	Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita no	

	2º Ano	99
4.2.4	Atividades destinadas ao 2º Ano	101
4.2.5	Atividades e momentos de ensino da leitura e da escrita no 3º, 4º e 5º Anos	110
4.2.6	Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita no 3º, 4º e 5º Anos	113
4.2.7	Textos utilizados pela professora para leitura e estudo de textos	118
4.3	Atividades e momentos de ensino da leitura e da escrita comum a toda a turma: 2º, 3º, 4º e 5º Anos.	121
4.3.1	Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita para toda a turma: 2º, 3º, 4º e 5º Anos	125
4.3.2	Atividades de Leitura.....	126
4.3.3	Atividades de escrita	135
4.4	O que pensa a Professora sobre as atividades desenvolvidas com a sua turma	141
4.5	Perfil Final dos Estudantes da Professora	146
4.6.	Conhecimento dos estudantes sobre leitura e escrita: o que revelam as últimas diagnoses de leitura e de escrita?	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICE A – ENTREVISTA INICIAL.....	170
	APÊNDICE B – ENTREVISTA FINAL	175
	ANEXO A – DIAGNOSE DO MEIO DO ANO.....	179
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A).....	181
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A).....	182
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A).....	183
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A).....	184
	ANEXO B – DIAGNOSE DO FIM DO ANO	185
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B).....	186
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B).....	187
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B).....	188
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B).....	189
	(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B).....	190

1 INTRODUÇÃO

No contexto escolar, diversas são as práticas de ensino fabricadas pelos professores e professoras. Essas práticas muito nos revelam sobre suas concepções, filosofia, formação profissional e continuada, dentre outros aspectos. Buscar compreender as práticas, bem como os saberes mobilizados por professores frente aos fenômenos de leitura e de escrita, sempre nos leva a conhecer a realidade, o chão da escola e a perceber os movimentos que envolvem a construção do conhecimento da língua escrita.

Sabemos que o ensino da língua escrita tem se constituído como uma das maiores preocupações dos professores em sala de aula, tornando-se, na maioria das vezes, a principal finalidade de ensino dos professores que atuam, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Soares (2014), o ensino e a aprendizagem da língua escrita no espaço escolar são processos complexos que sofrem influências de fatores diversos, internos e externos a ele, os quais condicionam as formas de ensinar e de aprendê-la. Influenciando nesse processo, tanto os fatores sociais, culturais, como os políticos e econômicos que, por vezes, determinam o que é feito com e a partir da língua escrita, na sala de aula (SOARES, 2014).

Nesse sentido, professores, em um movimento constante, buscam criar e recriar situações de aprendizagem em suas salas de aula para que os seus alunos se apropriem da língua escrita. Contudo, ao longo dos anos, estudos têm revelado que o ensino da língua escrita não é uma tarefa simples (ROCKWELL, 1985; MORAIS, 2012; SOARES, 2014; 2015; SOUZA 2016), mas sim, complexa, merecedora de um “olhar” específico e diferenciado da pesquisa para cada prática.

No caso dessa pesquisa, o olhar torna-se ainda mais específico e complexo por se tratar de uma prática docente que elabora e planeja o ensino da leitura e da escrita, atrelando-o ao tratamento da heterogeneidade, encontrada em uma turma multisseriada do campo. Entendemos que todas as turmas são heterogêneas, mesmo as seriadas ou cicladas. Cada estudante possui seu tempo e nível de aprendizagem, além dos aspectos externos que influenciam o processo de aprendizagem por meio das diversas experiências sociais. Contudo, uma turma multisseriada do campo assume oficialmente, sem muitos esforços, seu caráter marcante de heterogeneidade, diferente das turmas seriadas ou cicladas, que procuram atender o princípio de estudar em um mesmo espaço

crianças que pertencem ao mesmo ano de curso do ensino fundamental. Nas turmas multisseriadas, além da diversidade de níveis de aprendizagem, existe a diversidade de anos de escolaridade: várias turmas do ensino fundamental estudando no mesmo espaço, com aulas ministradas por um mesmo professor. Nesse espaço, em função da presença de turmas multisseriadas, os professores são impelidos a encontrar estratégias para lidar com grupos bastante heterogêneos, não só quanto a aspectos culturais gerais, mas também quanto à idade e ao tempo de escolaridade (LEAL, et. al. 2016)

Uma prática docente que considera a heterogeneidade em sua sala de aula procura elaborar uma prática que atenda a diversidade de seus estudantes e, segundo Leal (et. al. 2016), é necessário criar situações de planejamento que avaliem os estudantes, identificando o conhecimento que a criança possui sobre qualquer que seja o conteúdo ou objeto de estudo abordado ou que a criança tenha adquirido fora do contexto escolar ainda, segundo a autora:

Atualmente, entende-se que o tratamento da heterogeneidade deve partir, como primeiro passo metodológico, de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos da turma, seguida pela conformação de agrupamentos (e o correspondente planejamento didático) de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem. Não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (LEAL et. al. 2016, p. 19).

É nesse contexto que lançar o olhar para o cotidiano da escola, espaço onde são fabricadas práticas singulares de ensino, pode ajudar a desvelar e a compreender os fatores que influenciam e, por vezes, determinam a “fabricação” das táticas utilizadas pelos professores ao construírem as suas práticas de ensino com a língua escrita (CERTEAU, 1994; FERREIRA, 2005), levando em conta o tratamento da heterogeneidade.

A partir da análise direta de tais práticas cotidianas, podemos identificar vários fenômenos, dentre eles, os saberes mobilizados pelos professores frente às situações diárias, metodologias de ensino da leitura e da escrita adotadas, formas de organização e planejamento para esse ensino, em que professores e estudantes se deparam todos os dias na escola, no ensino e aprendizagem da língua escrita.

Tardif (2016), ao procurar explicar a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério, apresenta que com o passar do tempo, os conhecimentos e saberes produzidos pelos professores vão se alargando e se

ramificando, dando margem para as produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e a sua formação, ao pensamento dos professores e a sua história e vida, às relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais.

A partir do mergulho na vida cotidiana da sala de aula, procuraremos investigar os saberes da professora, sua prática, quando a mesma fabrica suas táticas de ensino em relação ao ensino da língua escrita no tratamento da heterogeneidade em uma turma multisseriada do campo.

Ferreira (2003 e 2005), Tardif (2008), Chartier (2010), Rockwell (2011), Souza (2016), entre outros estudiosos que discorrem sobre a fabricação das práticas docentes, apresentam que as experiências vivenciadas pelos professores, tais como as suas trajetórias pessoais e profissionais e, ainda, os seus ideais de escola, de educação e de sociedade, também “imprimem” as suas práticas pedagógicas elementos singulares que os levam a, em determinados momentos, tomarem diferentes “caminhos” no processo de ensino e de aprendizagem. Chegando, dessa forma, a influenciar diretamente a prática de sala de aula.

Da mesma maneira, professores que atuam nas escolas do campo, em turmas multisseriadas, apresentam um saber e experiência singular, principalmente pelas vivências e demandas cotidianas emergidas dentro desse espaço. Cotidianas e históricas, pois a sala multisseriada, originada dentro do contexto do campo, não aparece de repente, ela surge mediada por lutas do povo camponês, pela sua insistência política na exigência por seus direitos à educação básica.

Procurando situar historicamente a origem das turmas multisseriadas, Rodrigues (2009), em seu trabalho intitulado *Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas*, apresenta aspectos da história da educação brasileira, mostrando métodos de ensino utilizados na época para instrução pública que se assemelham às atuais turmas multisseriadas. A autora também apresenta logo no início de seu trabalho lacunas nos poucos dados que permitiram essa retrospectiva, não possibilitando identificar explicitamente fatos que abordassem essa temática na história da educação brasileira, sendo necessário buscar essas informações nas suas entrelinhas. Ainda segundo a autora, é possível verificar que nos debates sobre Educação do Campo as salas multisseriadas não foram contempladas, mas sim tratadas como “estratégias” emergenciais para solucionar os problemas das escolas isoladas e distantes no meio rural que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão das turmas ou

séries. As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Correndo risco de serem fechadas pelas prefeituras por não haver demanda de alunos e marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino muito precário.

Muitos professores e mesmo a comunidade escolar ao comparar essas escolas com o modelo de organização das escolas urbanas, responsabilizam a multisseriação pelo fracasso escolar. Muitos docentes consideram a heterogeneidade como um problema que prejudica, principalmente, o ensino das crianças mais novas – os que demandam mais atenção –, mas, também, a aprendizagem dos mais velhos, que acabam não tendo tarefas ou atividades específicas que os ajudem a progredir (CRUZ, 2016).

Ainda sobre essa questão, pesquisas têm apresentado limitações nas turmas multisseriadas que dizem respeito a problemas de infraestrutura física da escola, material didático inadequado à realidade das comunidades rurais ou a falta deles, ausência de formação específica para os professores dessas turmas, problemas com a falta de merenda, professores com atribuições a mais que sua sala de aula, dentre outros.

Em uma dessas pesquisas, a realizada por Cruz (2016), Ciências da vida e da natureza: proposta de ensino para as classes multisseriadas, identificaram-se dois aspectos contraditórios nas turmas multisseriadas investigadas: de um lado, o abandono e o descaso com os quais é tratada a escola do campo, especialmente por gestores municipais; e, do outro, inúmeras possibilidades pedagógicas criadas pelos docentes nessa forma de organização do ensino.

Já Mendes (2015), em seu trabalho de doutorado intitulado: “ESCRITA DENTRO E FORA DA ESCOLA: experiências de crianças em uma comunidade rural”, dentre outros aspectos constatados em sua pesquisa, identificou algumas dificuldades da professora no tratamento da heterogeneidade na turma multisseriada investigada; segundo a pesquisadora, as ações desenvolvidas pelos alunos e professora em sala de aula apresentavam certa diversidade de forma e conteúdo. Entretanto, na pesquisa, foi percebido que o empenho de promover o desenvolvimento igual de todos os alunos, sem considerar as diferenças entre eles, gerava constrangimentos e deixava uma margem pequena para as manifestações voluntárias. Interesses eram incentivados, mas a avaliação docente dos métodos e técnicas utilizados para dar condições de desenvolver diferentes níveis de maturidade e conhecimento escolar, ficava dificultada. A padronização tornava-se, então, uma tendência e os alunos iam lidando individualmente com frustrações em relação a sua capacidade de aprendizagem.

Araújo (2010), em sua obra *Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização*, diz que como principais resultados, os dados revelaram que as professoras de classes multisseriadas apresentaram mudanças em seus comportamentos e em suas práticas docentes. Tais mudanças foram verificadas quando as professoras perceberam resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, ao substituírem o atendimento individualizado e centrado em cada série escolar que compunha as turmas, por uma perspectiva de trabalho em grupos. As crianças foram organizadas não mais por séries, mas por níveis de aprendizagem. Além disso, introduziram-se orientações da perspectiva da psicogênese da língua escrita. Essas alterações possibilitaram as professoras se sentirem mais confiantes e seguras de suas práticas. No entanto, professoras de classes cicladas, também investigadas pela autora, apresentaram que, devido à falta de uma proposta anterior que as preparasse para o trabalho com ciclo, ficaram, ao contrário, inseguras, sem ter em que se apoiarem para ousar, modificar ou elaborar práticas diferentes do modelo tradicional de ensino. Já na classe multisseriada, verificou-se a presença de estratégias mais dinâmicas, tais como: a) divisão dos alunos em grupos de trabalho, b) atividades diferenciadas para cada grupo, baseando-se nos níveis de aprendizagem de cada grupo formado em sala, c) elaboração de atividades específicas para crianças em sala de aula com dificuldades pontuais; d) atividades espontâneas de acordo com o ritmo da aula, quando há necessidade de elaboração de atividades no momento em que a aula acontece; e) ajuda mútua entre os alunos dos diferentes anos escolares presentes em sala de aula; f) elaboração de 15 a 20 atividades diárias para a sua classe. Essas formas de trabalho exigiram maior agilidade e diversidade, características próprias que demarcam a classe multisseriada. Enquanto que ocorria o oposto em turmas cicladas, pois as práticas pedagógicas permaneceram inalteradas, demonstrando a lógica do modelo seriado que, em certa medida, representa um pouco do que vem acontecendo nas classes cicladas pelo país afora.

Ao tratar sobre atividades que consideram a diversidade de níveis de aprendizagem em uma sala de aula, Morais (2012) pontua que “realizar atividades diferentes ou que podem ser respondidas de modo distinto num mesmo momento em classe” tem-se demonstrado uma dificuldade para os docentes, embora se destaque a importância de “aprender com os saberes acionados por professores que conseguem praticar um ensino simultâneo diversificado” (MORAIS, 2012, p.180). Partindo desse princípio, Sá (2016), em seu estudo “Heterogeneidade das turmas multisseriadas:

desafios da alfabetização nas escolas do campo”, apresenta-nos que podemos aprender muito com professores e professoras de turmas multisseriadas, uma vez que o trabalho diferenciado e simultâneo é condição e parte integrante da dinâmica pedagógica destas turmas.

Diante dessas pesquisas aqui elencadas, identificamos diversas realidades encontradas dentro das escolas do campo em suas turmas multisseriadas que passam desde as dificuldades envolvendo questões de estrutura física até dificuldades em lidar e planejar propostas que atendam a diversidades de alunos. Também encontramos pesquisas que apresentam prática de professores que buscam atender a essas diversidades, com atividades específicas e propostas que prezam em considerar o nível de conhecimento dos alunos, reconhecendo a sala de aula como espaço propício que influencia e que exige planejamento que considere a heterogeneidade nela existente.

A partir das diferentes realidades e das problemáticas ainda enfrentadas em diversas escolas multisseriadas do campo na atualidade, esse estudo tem como questão central: como uma professora constrói as suas práticas de ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo e como a mesma fabrica suas táticas de tratamento da heterogeneidade em relação ao ensino da leitura e da escrita? Como são organizados os momentos de leitura e de escrita em sua sala de aula, tendo em vista os diferentes níveis de aprendizagem dos seus estudantes? E quais critérios a professora utiliza na adoção e na produção de materiais didáticos em atendimento aos diferentes conhecimentos em leitura e escrita dos seus alunos?

O objetivo geral desse estudo foi compreender a prática de uma professora de turma multisseriada do campo no que tange à fabricação de suas táticas no tratamento da heterogeneidade de conhecimento de seus alunos para o ensino da leitura e da escrita. E os específicos foram (1) analisar, através de sua rotina e uso do espaço da sala de aula, como a professora organiza seu trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita; (2) identificar quais critérios a professora utiliza na adoção ou produção de materiais e recursos didáticos para o acompanhamento do seu grupo classe; (3) analisar como a professora articula momentos de leitura e de escrita nos diferentes assuntos, conteúdos e disciplinas abordados com a turma.

Desse modo, julgamos que a pesquisa ora realizada trará mais uma contribuição referente à discussão acerca da prática mobilizada por uma professora de uma turma multisseriada do campo, no que tange ao tratamento da heterogeneidade e aos aspectos que envolvem a construção de sua prática como a organização do trabalho pedagógico,

quando a mesma pensa e fabrica suas táticas para o ensino da leitura e da escrita em uma escola localizada em um sítio do município de Lajedo, no interior do estado de Pernambuco.

Destarte, a pertinência do trabalho se dá, sobretudo, pelo conhecimento e compreensão do tema, por meio da prática realizada pela professora, e as possíveis contribuições/resultados dessa relação na/para a formação de crianças leitoras e produtoras de texto, bem como de propor uma reflexão (mais uma!) referente à prática docente no ensino da leitura e da escrita no tratamento da heterogeneidade em escolas multisseriadas do campo.

O trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira parte, consta a fundamentação teórica a qual deu base ao nosso olhar investigativo sobre a prática da professora. Na primeira subseção, trouxemos discussões referentes à abordagem do tratamento da heterogeneidade em salas multisseriadas do campo e à organização do trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita. Na segunda subseção, abordamos questões referentes ao ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Na terceira subseção, trazemos discussões referentes ao fazer cotidiano, saberes e prática docente. Em seguida, na segunda parte, apresentamos o caminho metodológico, seguindo com a terceira parte que é a análise dos resultados/ achados da pesquisa por meio do conhecimento da prática da professora realizada com sua turma multisseriada, bem como discussão do perfil inicial e final dos alunos. E, por fim, apresentamos as considerações finais, expondo as táticas fabricadas pela professora para o ensino da leitura e da escrita em sua turma multisseriada e de que forma a mesma se propôs a considerar o nível de conhecimento de seu grupo classe.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E SUA HETEROGÊNEIDADE

Refletir a respeito da prática docente “fabricada” em turmas multisseriadas do campo nos faz levantar alguns questionamentos sobre como e de que forma pode funcionar uma prática frente a uma realidade tão diversa, ou seja, como uma professora pode dar conta de tantos aspectos que envolvem uma turma que tem, em sua composição, diferentes anos escolares e diversos estudantes com conhecimentos muito heterogêneos, como é o caso das turmas multisseriadas. Pois, como bem salienta Leal (*et. al.*, 2016), toda sala de aula é heterogênea, ou qualquer grupo de pessoas que se reúnam para algum objetivo em comum é marcado pela heterogeneidade, seja pela idade, formas de pensamento, de vida, religião, situação econômica e política, dentre outros. Tais questionamentos ainda se tornam mais complexos quando pensamos nas formas de ensinar os conhecimentos e competências em leitura e escrita que precisam e são desenvolvidos nesse espaço tão diverso.

Procurando entender tais fenômenos, buscamos nesse capítulo construir uma discussão no sentido de possibilitar a compreensão dos aspectos da prática docente que envolvem o ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas do campo. A fim de atender a esse propósito, iniciaremos discutindo sobre a questão da heterogeneidade e as questões que envolvem a organização do trabalho pedagógico, por julgarmos que uma boa prática de ensino da língua escrita precisa envolver a consideração dos diferentes níveis de conhecimento de cada criança, e que para isso é necessária uma organização e um planejamento para um bom aproveitamento do tempo e do espaço da sala de aula.

Em seguida, na outra seção, traremos reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita, as facetas que envolvem esse processo, como a abordagem da teoria da psicogênese, discutindo sobre os níveis de desenvolvimento pelos quais a criança passa ao se apropriar da leitura e da escrita. Após essa abordagem, seguiremos com os fenômenos ocorridos no Brasil, no que tange às questões da desinvenção e reinvenção do ensino da língua escrita.

Finalizando a discussão, abre-se caminho para reflexões referentes ao fazer cotidiano, as práticas e os saberes docentes que são mobilizados na condução do ensino da leitura e da escrita em salas multisseriadas. Para tanto, discutiremos sobre as

estratégias elaboradas e pensadas para a educação do campo, e como a prática docente dribla tais estratégias na fabricação de suas táticas e constrói seus dispositivos para o desenvolvimento e vivências no cotidiano escolar. Entendendo que a prática docente é fundamentada sobretudo pelos saberes da experiência, é fundamental entender de que forma as metas pretendidas para o processo de ensino da leitura e da escrita são construídas pelos professores.

2.1 Heterogeneidade e Organização do Trabalho Pedagógico em Turmas Multisseriadas do Campo

Esta seção está dividida em outras duas subseções. Na primeira, abordaremos questões referentes ao tratamento da heterogeneidade em turmas multisseriadas do campo, apontando como o espaço rural é um ambiente que promove um compartilhamento singular das experiências culturais e modos de vida do sujeito do campo, e que o compartilhar dessas experiências, atrelado ao respeito dos níveis de conhecimento dos alunos, possibilita um espaço fértil para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita.

Já na segunda seção, buscando articular os níveis de conhecimento aos conhecimentos que precisam ser ensinados, é necessário que a prática docente precise lançar mão de uma organização do trabalho pedagógica que assegure a aprendizagem da leitura e da escrita, otimizando o tempo e aproveitando do espaço da sala de aula na promoção das aprendizagens pretendidas através do planejamento.

2.1.1 Aspectos do Tratamento da Heterogeneidade

A heterogeneidade, em sala de aula, inclusive na multisseriação não pode ser tomada como explicação para os problemas do fracasso escolar. Ela constitui-se, na realidade, em um fenômeno inevitável que pode ser encarado de um modo mais dinâmico, como algo que potencializa boas experiências pedagógicas (LEAL *et. al.*, 2016).

Em função do pensamento e do discurso que muitas vezes inferioriza a escola do campo, é que se reproduzem distorcidas interpretações. No entanto, como bem coloca

Cruz (2016) se de um lado nos deparamos com a realidade da reprodução de modelos urbanos, falta de infraestrutura física nas escolas, dentre outros problemas, podemos nesse espaço, também identificar intervenções pedagógicas que consideram a organização das turmas multisseriadas, suas diferenças, sua heterogeneidade e que, a partir desses fatores, propõem um trabalho que possibilita um ambiente fecundo de ensino e aprendizagem que leva em conta o compartilhar das diversas experiências vivenciadas pelos próprios estudantes, professora e comunidade.

Inúmeras ações são desenvolvidas com êxito em muitas escolas do campo, nas quais, fazendo uso da característica marcante que é a heterogeneidade existente nesse espaço, muitos professores fundamentam sua prática a partir da diversidade encontrada nela, ao mesmo tempo que procuram respeitar as individualidades de seus estudantes. Isso agregado, segundo Cruz (2016) ao acúmulo de experiência dos professores e da busca de propostas didáticas que aproveitam a diversidade dessas turmas.

Etimologicamente de origem grega, o radical heterogénés é definido como algo “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça”, conceituação aberta, desde sua origem, a diferentes sentidos e usos sociais do termo. No mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra tem caráter pejorativo, por indicar ausência de uniformidade e coerência, ou falta de homogeneidade e harmonia (LEAL *et. al.*, 2016).

Da mesma forma no espaço educacional, historicamente, a heterogeneidade da composição das turmas tem sido encarada como característica dificultadora dos processos de ensino e aprendizagem e, muitas vezes, apontada como uma das causas do fracasso escolar das crianças de classes populares. O modelo escolar seriado, de ideal homogeneizador, encontra-se presente mesmo em escolas e sistemas de ensino que se organizam na perspectiva dos ciclos, como indicam algumas pesquisas (ANICETO, 2011; BRAINER, 2012; COUTO e MARCONDES, 2010; CUNHA, 2007; CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2010).

Com a adoção dos ciclos, a exclusão não deixou de existir, mas fora “internalizada” pela escola. Se com o modelo seriado o aluno que estivesse fora do padrão de aprendizagem era reprovado até ser excluído literalmente da escola, causando a evasão, com o sistema de ciclos têm ocorrido de os alunos prosseguirem formalmente os estudos, porém sem corresponder às suas aprendizagens. Esta perigosa aparência de inclusão, que viabilizou regularizar o fluxo de estudantes e melhorar algumas metas exigidas por organismos educacionais internacionais pode, ao contrário, invisibilizar a continuidade da exclusão, sob o discurso de “todos na escola” (SÁ, 2013).

Atualmente, nas escolas do campo, a heterogeneidade das classes multisseriadas é vista como empecilho da qualidade do ensino por muitas Secretarias de Educação, que a utilizam como argumento para justificar o fechamento de milhares de unidades educacionais nas áreas rurais na última década (LEAL *et. al.*, 2016,).

Contudo, é possível identificarmos a heterogeneidade como algo que está presente em qualquer outra forma de organização de ensino onde existam pessoas, formas de ensino, existe também diferentes pensamentos, ideias, níveis de conhecimentos, costumes, cultura, perspectivas dentre outros. Tais diferenças são evidenciadas de forma ainda mais acentuada em turmas multisseriadas, por serem caracterizadas pela reunião de alunos de diferentes anos/séries em uma mesma turma, nesse espaço marcado pela heterogeneidade de idade, de conhecimentos e de níveis de aproveitamento, um professor(a) conduz o trabalho pedagógico, ministrando todas as disciplinas do conhecimento. Por apresentar tais características, as escolas do campo e suas turmas são diferentes da grande maioria das escolas urbanas, nas quais os estudantes são enturmados por ano ou série e essas organizadas por idade, possuindo cada turma seu próprio professor (CRUZ, 2016).

Nesse espaço, a realidade e experiências articulam-se a fatores identitários como o ambiente, a cultura, a produção, os espaços sociais e geográficos. A singularidade de cada sujeito compõe o espaço de aprendizagem. Ao mesmo tempo que se compartilha das experiências individuais, constitui-se a partir daí, a identidade de cada sujeito, formada pelas múltiplas identidades sociais:

Assim, singularidade e coletividade constituem cada sujeito. É o compartilhamento de histórias de vida que define o pertencimento a um dado grupo social. E são as muitas experiências em diferentes grupos que definem os entrecruzamentos. A identidade pessoal, portanto, é perpassada por múltiplas identidades sociais. Enfim, cada um carrega um conjunto de pertencimentos sociais (LEAL *et. al.*, 2016, p.08).

Do mesmo modo, em uma determinada escola, algumas crianças podem ter semelhanças ou diferenças quanto aos tipos de brincadeiras de que participam, ou quanto às atividades econômicas ou nível socioeconômico de seus pais, quanto às práticas culturais que presenciam, à composição familiar, à religião da família, às atividades políticas ou de lazer, à composição étnica, dentre outros. Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a

partir da realidade delas. Tal pressuposto pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar (LEAL *et. al.*, 2016).

Corroborando com a afirmativa posta acima, diferentes pesquisadores (ARANHA, 2007; ARROYO, 2010; CALDART; MOLINA, 2004) postulam que escolas localizadas nas áreas rurais favorecem a constituição identitária individual e coletiva das crianças, por meio da ênfase em valores e referenciais socioculturais construídos pelo povo do lugar. Concordamos com esta proposição e defendemos que as escolas do campo, através de seus currículos, podem favorecer a emergência de subjetividades coletivas, integrando os direitos de aprendizagem das crianças, os conteúdos e objetivos de ensino, aos variados saberes e culturas das comunidades, atentando ainda, para a forma de organização do trabalho escolar numa perspectiva formativa.

Diante das inúmeras possibilidades de intervenção pedagógica, Sá (2013) considera relevante, pesquisar sobre as estratégias docentes de enfrentamento da heterogeneidade desenvolvidas nas práticas de alfabetização, como também no ensino da leitura e da escrita, uma vez que, apesar deste tratamento ter sido assumido teoricamente como pressuposto didático-pedagógico das políticas de ciclo, diversos estudos indicam a dificuldade dos professores em materializá-lo. Sobre isso, Leal (2005) assegura que uma das habilidades mais difíceis e importantes que precisam ser desenvolvidas pelos professores é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo. Segundo Sá (2013, s/p) nas turmas multisseriadas este desafio é amplificado, pois:

[...] além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA¹ pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram.

Em uma turma multisseriada, como já mencionado anteriormente, além de considerar a heterogeneidade da turma, formas de ensinar a ler e escrever precisam ser

¹Sistema de Escrita Alfabético (SEA)

planejadas, organizadas e refletidas, levando em consideração a individualidade de cada estudante e também do grupo classe como um todo. Busca-se oferecer um ensino baseado nas discussões que tratam de alfabetizar com base nas práticas sociais de leitura e de escrita e, ao mesmo tempo considerar que, ao passo que as crianças vão se apropriando do sistema de escrita alfabético possam também estar em contato com os diversos textos da esfera social de circulação. Sobre essa questão o próximo tópico poderá trazer essa discussão.

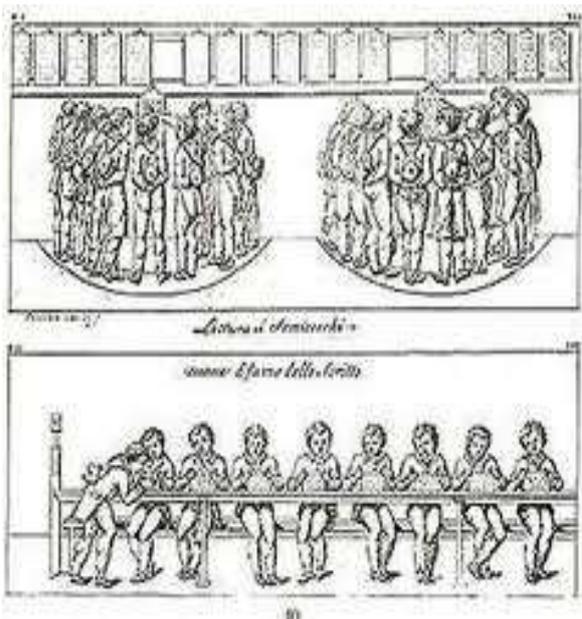
2.1.2 Aspectos da Organização do Trabalho Pedagógico

Segundo Ferreira (2015) o tema Organização do Trabalho Pedagógico não é algo recente. Desde o período em que foi instituído o ensino mútuo – no ensino mútuo forma de ensinar para vários alunos ao mesmo tempo - vem sendo discutido diferentes formas de organizar o trabalho pedagógico de modo a favorecer as aprendizagens dos alunos.

Alguns métodos até foram criados com esse propósito, como o desenvolvido por Joseph Lancaster (1778 – 1838) que, de modo geral, consistia no fato de que um único mestre, com a ajuda de monitores, conduziria até mil alunos na tarefa de aprender a escrever, ler e contar. No Ensino Mútuo ou “Lancasteriano”, tinha-se como base o “[...] aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. O método dispunha de alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” (SAVIANI, 2011, p.128). Consistia em um professor instruir e dirigir todos os alunos, com diferentes idades e níveis de aprendizagem, baseado em um ensino coletivo, os alunos eram dispostos de maneira homogênea e organizados de acordo com o grau de instrução.

Para cada grupo ou classe, um professor ensinava e adotava materiais iguais para todos (RODRIGUES, 2009). Para tanto, Ferreira (2015) nos mostra que foram pensadas diversas formas de organizar o ensino, o que envolvia sobretudo, materiais e recursos didáticos. Referente aos utensílios de ensino, eram utilizadas pequenas tábuas com areia, onde os alunos escreviam com os dedos, além de lousas, sendo as pequenas para escrever e as grandes para ler.

Tudo tinha que ser pensado e estruturado de modo que o condutor do ensino pudesse alcançar os objetivos. A imagem abaixo, revela como de fato o planejamento espacial de diferentes maneiras de organizar os alunos em uma sala de aula da época:

Figura 1 - Ensino Mútuo

Fonte: Blog Espaço para educação Lu e Jaq, 2011.

Além do ensino mútuo, existiu na história da organização do trabalho pedagógico outros métodos: o simultâneo e o individual. Segundo Menezes (2001) o método simultâneocriado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719) tinha como objetivo principal atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes.

Figura 2 - Ensino Simultâneo

Fonte: Site WordPress.com, 2011.

Ainda segundo o autor, o método simultâneo superou o método individual de ensino, em que o professor atendia individualmente um aluno por alguns minutos. La Salle adotou o método simultâneo de ensinar quando a maioria dos educadores de seu

tempo ainda se utilizava do método individual que consistia em o professor, mesmo quando tinha vários alunos, optava por ensinar a cada um deles individualmente.

Soares e Gaudio (s/d) apresentam que no início do período Imperial brasileiro, mais precisamente em 1822, o método utilizado era o individual, a maioria das escolas funcionava na residência de alguns professores e na maioria das vezes em espaços inadequados para o ensino.

Figura 3 - Ensino Individual



Fonte: Site WordPress.com, 2011.

Seguindo com a história da organização do trabalho pedagógico no Brasil, após a implantação dos três métodos de organização escolar mencionados anteriormente, surge no século XIX a seriação, instalada por meio dos grupos escolares em 1893 que continuava a ter como objetivo principal ensinar a ler e escrever. Gradativamente, foram acontecendo mudanças que organizaram o ensino seriado no Brasil. Em 1920, a partir das ideias dos escolanovistas, os grupos escolares passam por modificações em sua estrutura física, adequando-se aos novos ideais pedagógicos (CRUZ, 2012). No período do Estado Novo, diretrizes gerais referentes a educação no Brasil homogeneizaram os métodos, os conteúdos, os tempos e os espaços, tais como a implementação da organização curricular seriada a partir da Reforma João Luiz Alves, estabelecida pelo decreto nº 16782 – A, em 1925, e consolidada em 1931, com a Reforma de Francisco Campo pelo decreto nº 19890 (SOUZA JÚNIOR, 2007 apud, CRUZ, 2012, p.27).

Mesmo tendo passado um século após a vivência do método “Mútuo ou Lancasteriano” no país, a partir das características apresentadas pelo modelo de seriação

percebemos a semelhança existente entre os dois métodos de organização de ensino, ambos previam a homogeneização de métodos, de conteúdo, de tempo e espaço, com materiais didáticos iguais para todos, isso tudo em função de um ensino da leitura e da escrita que atendessem turmas numerosas de alunos.

Contudo, segundo Cruz (2012) em décadas posteriores - 1970, 1980 e 1990 - o acesso à escola pública foi ampliado às camadas populares e a dinâmica interna da escola seriada passou a ser questionada e estudada como um dos fenômenos do fracasso escolar, principalmente na 1ª série do 1º grau, tendo como causa a reprovação e a evasão escolar, bem como as altas taxas de analfabetismo.

Soares (2010) nos apresenta que o fracasso do processo de alfabetização, no sistema seriado do Brasil poderia ser explicado por meio de três diferentes discursos: a ideologia do dom, que afirmava que a escola oferecia “igualdade de oportunidades” para a alfabetização, e cabia ao dom (talento natural) de cada criança o aproveitamento dessas; a ideologia da deficiência cultural, que afirmava que a inteligência das crianças dependia de sua origem social; e, por fim, a ideologia das diferenças culturais, que enfatizava que “ser diferente” (não pertencer) às classes dominantes era ser inferior, mesmo sendo considerado “alguém de cultura”.

Sabendo da realidade diversa dos níveis de conhecimento, de experiências sociais e econômicas, dentre outros aspectos que caracterizam os alunos que frequentam as escolas brasileiras, o Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade tática de eliminação da reprovação no final da 1ª série do 1º grau, ampliando o período de alfabetização para dois anos, assegurando a continuidade do processo e tendo como respaldo novas perspectivas teóricas (CRUZ, 2012). Buscando com isso, atender aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos sobre a escrita, através do respeito ao tempo e espaço. Pensando em estratégias metodológicas que atendam os alunos em suas aprendizagens e diversidade de conhecimento. Mais uma vez nos deparamos com uma semelhança histórica - do Ciclo Básico de Alfabetização - e o “Ensino Simultâneo” pensado e sistematizado para atender em uma mesma turma grupos de alunos que apresentem níveis de instrução e conhecimento diferentes.

O fazer pedagógico surgiu como algo que vem sendo pensado, sistematizado e organizado desde muito tempo atrás, principalmente, a partir do desenvolvimento do processo de escolarização em diferentes sociedades. Inicialmente, as orientações para a OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) chegavam aos professores em forma de manuais que precisavam ser seguidos, sem questionamentos. Cada segmento que

compusesse a educação recebia seu manual e o seguia à risca. Dessa forma, funcionava todo o organismo que fazia a educação (FERREIRA, 2015).

Na atualidade, podemos afirmar que essa forma de organização ainda se encontra muito presente. No entanto, não dessa mesma forma. Quando ouvimos falar de OTP, dificilmente, saberemos exatamente que aspectos do trabalho pedagógico estão sendo contemplados. Pois são envolvidos muitas maneiras em que se enquadra tal organização, desde a divisão do ensino em diferentes etapas e segmentos, a diferentes situações escolares e não escolares. No caso das salas de aula, pensa-se na organização e divisão dos conteúdos em um determinado tempo, em atividades que podem ser desenvolvidas para alcançar os objetivos elencados, na organização do mobiliário, nos materiais a serem utilizados e na disposição dos alunos (FERREIRA, 2015).

Ainda segundo Ferreira (2015) o termo OTP envolve muitas vertentes da educação, e pode estar atrelada a compreensão que as pessoas possuem sobre a educação, sejam eles, os gestores de diferentes instâncias educacionais, professores, comunidade escolar, a sociedade, enfim: “o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem” (GOULART, 2007, p.86 *apud*, FERREIRA, 2015, p.3).

Frente a esses diversos sentidos que se é atribuído a educação, é possível perceber as políticas que buscam atender as especificidades da aprendizagem e longevidade de crianças e jovens na escola. Como a aprovação em 2006 da legislação que tornou obrigatória a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, introduzindo no panorama desse período de escolarização, necessidades e objetivos antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo que se ampliaram e se diversificaram as possibilidades de organização do processo de alfabetização dos aprendizes. Dessa forma, nos últimos anos, manifesta-se, na escola uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar prevista para o aluno do ensino fundamental de forma a acolhê-lo ainda como criança e elaborar de forma significativa, ao longo de nove anos de escolarização, propostas pedagógicas adequadas para a sua formação e a progressão de sua aprendizagem (RIBAS, 2015).

Nesse cenário, o letramento e a alfabetização têm se revelado como, um dos principais e mais importantes eixos curriculares, o que tem feito surgir demandas específicas para a reorganização do trabalho pedagógico, sobretudo nos três primeiros anos de escolarização, também denominado ciclo inicial, com o objetivo de se inserir a

criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo a introdução e a consolidação do processo de alfabetização (RIBAS, 2015).

Nessa perspectiva de um ciclo inicial de alfabetização, que se contrapõem a lógica do antigo sistema de seriação, a OTP passa a ser considerada como uma dimensão relevante na estruturação das atividades docentes, porque permite, aos professores e à escola, controlar os resultados e a consecução das finalidades desse trabalho, ao longo dos três primeiros anos. No intuito de orientar os professores frente a essas novas demandas, diversas publicações acadêmicas destinadas aos professores alfabetizadores têm defendido a necessidade de organização do trabalho pedagógico e, de modo geral, passando a considerá-la, não como uma mera formalidade, mas como uma dimensão importante e indispensável da prática docente que envolve a implementação de diversas ações didáticas que precisam ser desenvolvidas de forma articulada pelo professor (RIBAS, 2015).

Segundo Estrela (1994, p.30 apud, RIBAS, 2015 p.3) para que uma ação possa ser considerada pedagógica é necessário que, na sua realização, estejam presentes algumas variáveis importantes, como:

- Um *agente social* que, por delegação de uma comunidade/instituição, é encarregado do desempenho de uma função educativa específica junto a um grupo de crianças;
- Um corpo mais ou menos delimitado de *saberes e saberes-fazer* que é objeto de transmissão intencional;
- A *avaliação* dos resultados dessa transmissão;
- A atribuição de um *espaço*
- A delimitação do *processo de ensino-aprendizagem* em termos de *tempo*

A união desses elementos em inter-relação é o que define conceitualmente o campo pedagógico, ou seja o trabalho pedagógico é uma ação que se institucionalizou com a criação da escola, uma instituição responsável para a transmissão/aprendizagem de saberes considerados socialmente úteis, de acordo com os padrões culturais vigentes (RIBAS, 2015).

Assim, buscamos trazer uma discussão que aprofunde de forma mais específica os elementos estruturantes da OTP trazidos por Jolibert (2006) no que tange a criação

por parte do professor de condições facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando do espaço de sala de aula e por Ribas (2015) quando ela pensa a OTP em três variáveis importantes: o *tempo*, a *sala de aula* e seus *agrupamentos* e os *procedimentos didáticos*.

O *tempo*, segundo Ribas (2015), tornou-se uma variável importante na organização do trabalho pedagógico, em decorrência da implantação dos ciclos de alfabetização, cujo objetivo é o de se propor a ampliação do tempo inicial da alfabetização das crianças que ingressam na escola aos seis anos, de modo a garantir-lhes maiores oportunidades para que essa aprendizagem se realize. O sistema de ciclos atende de modo mais adequado ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Quando submete o tempo da escola ao tempo das aprendizagens dos aprendizes, afirmando o aprendizado em oposição à retenção, lógica que orientava o antigo sistema de seriação.

A organização da escola em ciclos, por ampliar o tempo dos aprendizados, pode conduzir a uma diluição ou uma procrastinação de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Para isso, é necessário que ocorra uma mobilização coletiva dos profissionais das escolas, pois se muda o modo de organização escolar, com o objetivo de se criar mecanismos para: a) *coletivamente*, diagnosticar os problemas de ensino-aprendizagem; b) fazer face a eles, por meio de processos dinâmicos de reagrupamento; c) alterar procedimentos de ensino que se mostrarem inadequados para os alunos em dificuldade. Com isso, é necessário romper com a cultura do trabalho individualista que sempre orientou o antigo sistema de seriação: na maior parte das vezes, cada professor tende a fazer sozinho *seu* trabalho, com *sua* turma, com *seu* modo de ensinar, com *suas* expectativas em relação às habilidades a serem dominadas por *seus* alunos.

Além disso, ao incluir no Ciclo Inicial de Alfabetização a faixa etária de seis anos, o sistema adotado amplia o direito dessa criança a uma escolarização mais extensa e a uma alfabetização ressignificada com a ênfase defendida nas propostas do PNAIC, isto é, de se alfabetizar as crianças na idade certa.

O *espaço*, igualmente ao tempo, é algo muito relevante. Podemos definir o espaço como o lugar físico no qual se realizam os processos de ensino e aprendizagem. Pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidades de utilização e condições de apropriação, o espaço pode facilitar ou inibir a relação pedagógica.

A OTP, para Jolibert (2006), principalmente no que diz respeito à utilização do espaço, precisa criar um ambiente agradável e estimulante, onde as crianças sintam a necessidade de se comunicar e que sirva como meio para as aprendizagens. Um espaço pensado para comunicação entre os alunos, que as mesas e as cadeiras estejam dispostas a atender a necessidade e a variedade de atividades, promovendo um espaço evolutivo na qual há liberdade de movimento em relação às atividades que serão realizadas.

Frank (1999), citado por Ribas (2015), corrobora com a ideia de Jolibert (2006) quando apresenta que é preciso ler a sala de aula enquanto ambiente de constituição de saberes. Isso significa, por exemplo, que os trabalhos dependurados nas paredes, a disposição das carteiras, o número de alunos, a quantidade de livros disponíveis, os materiais lúdicos utilizados, dentre outros fatores, são os elementos que auxiliam na constituição de estruturas interacionais, suas rotinas e normas que subjazem as ações dos alunos e suas relações sociais em sala de aula. Na área da alfabetização, a organização do espaço da sala de aula apoia-se nos seguintes aspectos: a criação de contextos físicos que favorecem o contato e a familiarização com a leitura e a escrita e as formas de agrupamentos dos alunos.

Para que esse ambiente seja um espaço rico de fonte de experiências para os alunos, é preciso que haja textos e usos diversificados, como a realização em sala de escrita de cartazes ou bilhetes; escrita de regras num grande cartaz, criação das regras de uso dos livros didáticos. O docente cria um ambiente alfabetizador ao propor o uso da língua escrita na escola e em sala de aula. Desse uso vai decorrer a seleção dos textos a serem lidos e escritos: etiquetas, listas, calendário, fichas de identificação, bilhetes, cartas, placas, murais, dentre outros. Para Jolibert (2006), a intenção de ter uma sala textualizada é fazer com que os alunos tenham à mão ou à vista todos os textos advindos do cotidiano escolar, que além de rótulos e etiquetas, dentre outros, possam ter acesso a textos que se espalhem pela sala de aula, nas paredes ou nos recantos, nas pastas pessoais e nos cadernos.

É preciso, também, que o professor seja uma espécie de “guia” dos alunos no mundo da escrita, não apenas propondo a utilização desse artefato que os seres humanos inventaram, mas também levando o aluno a refletir sobre esses textos e usos, lendo e explicando os livros, os jornais e as revistas para as crianças, mostrando as razões de organizarmos os textos de formas diferentes, evidenciando as necessidades que nos levam a registrar coisas por escrito, demonstrando como, em certas situações, a fala não é suficiente para fazermos o que temos de fazer (RIBAS, 2015).

Pensar as formas de *agrupamentos* em sala é uma forma de organizar os alunos, durante a realização das atividades que serão propostas em sala de aula, é outro aspecto importante que deve ser considerado na organização do trabalho pedagógico. Partindo da constatação de que toda a turma de alunos é heterogênea, o docente poderá, por exemplo, considerar o trabalho dos alunos em parceria como uma modalidade frequente de organização do seu trabalho pedagógico. Esta seria uma boa alternativa para fazer face as suas diferenças de aprendizagem, cabendo ao docente decidir sobre os encaminhamentos mais adequados para a execução das tarefas a serem propostas a cada agrupamento de alunos, sempre considerando:

- a) se todos os alunos realizam a mesma proposta;
- b) se grupos de alunos realizam tarefas diferentes, diante de uma mesma proposta ou material; e
- c) em quais situações os grupos podem ter tarefas ou propostas diferentes, em função do que estão precisando aprender no momento;
- d) em que situações será mais adequado formar grupos homogêneos e que situações será melhor trabalhar com grupos heterogêneos.

Decisões dessa natureza precisam se apoiar nos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos e nas avaliações processuais ao longo do ano letivo, uma vez que a forma de realização das tarefas poderá ser decisiva no avanço das aprendizagens dos alunos e no sucesso da implementação do planejamento pedagógico.

Outro aspecto importante refere-se aos critérios utilizados para agrupamento dos alunos, pois devem ser flexíveis e variados, mas sempre decorrentes da observação da professora em torno das possibilidades de sua realização por todos os alunos. Embora as propostas de atividades anteriormente apresentadas permitam, em geral, que os alunos trabalhem sempre mediados pela professora e aprendam na medida de suas possibilidades, em cada situação concreta devemos assegurar que todos, ao realizarem a tarefa, se esforcem para resolvê-la, aprendam algo novo e avancem em seu processo de aprendizagem.

Além de colaborar e intervir na aprendizagem dos alunos, selecionando conteúdos pertinentes, planejando atividades adequadas e formando agrupamentos produtivos, o professor tem um papel fundamental durante a realização das atividades propostas. Esse papel se realiza quando circula pela classe, quando apresenta aos alunos perguntas que os ajudem a pensar, quando problematiza suas respostas, pede que um

outro leia algo para os demais, apresenta informações úteis e, sempre que for apropriado, socializa respostas, questiona e discute como foram encontradas. Muitas vezes, também, torna-se necessário montar um esquema de acompanhamento pedagógico mais sistemático e intensivo junto aos alunos cujo desempenho está se distanciando da média da classe (RIBAS, 2015).

O terceiro eixo estruturante da OTP refere-se aos procedimentos didáticos que serão adotados e colocados em desenvolvimento pelos docentes. O planejamento é o principal instrumento por meio do qual a escola e os professores asseguram o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação. Não é uma mera formalidade e não pode ser delegado a um método de ensino ou a um livro didático, por melhores que sejam. Não pode tampouco ser delegado a outro profissional.

O planejamento também é imprescindível porque o trabalho pedagógico deve ser sempre um trabalho sistemático para que possa ter efeitos (e efeitos duráveis) sobre o aluno. É preciso que haja uma continuidade entre uma aula e outra, entre um ano e outro de escolarização e entre os ciclos; conhecimentos complexos para o aluno devem ser abordados depois daqueles menos complexos; o que é mais próximo da realidade da criança ajuda a dominar o que é mais distante. Em outras palavras, uma prática de ensino assistemática é pouco favorável ao aprendizado do aluno e é o planejamento que pode assegurar que essa prática assuma um caráter sistemático (RIBAS, 2015).

2.2 O ensino da leitura e da escrita em sala de aula

A partir dessa seção, buscaremos tecer uma discussão a respeito do ensino da língua escrita, apresentando alguns conceitos referentes à alfabetização e suas facetas, bem como apresentar aspectos que levaram a sua desinvenção, alertando para questões que envolvem a necessidade de sua reinvenção.

2.2.1 Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita: Uma questão metodológica?

Durante anos, as práticas de ensino da língua escrita vêm passando por transformações, tanto de natureza didática como pedagógica. Essas transformações trouxeram implicações e reflexões diretas sobre a forma de ler e escrever na escola,

ocasionando, segundo (SOARES, 2011), um cruzamento de vários aspectos: social, político, antropológico, linguístico e pedagógico.

Para Magda Soares (2015, p.27), “Os elos entre língua escrita, sociedade e cultura podem ser objeto de análise sob diferentes pontos de vista”. Diante desta complexa realidade, hoje não se enxerga a leitura e a escrita no âmbito escolar por meio de uma só lente; essa atenção na atualidade se constitui por meio de vários “olhares” que precisamos estar atentos a interpretar e procurar compreendê-los.

Na busca de compreender tais fenômenos que envolvem o ensino da língua escrita na sala de aula, traremos uma discussão sobre alfabetização e letramento levantada por Magda Soares. Antes mesmo de partirmos para a discussão direta do conceito de alfabetização, ora defendido nesse estudo, torna-se relevante destacar alguns outros significados atribuídos à alfabetização ao longo do tempo.

Para Magda Soares (2014), a concepção ou conceito de alfabetização dependerá do contexto e da situação em que o fenômeno está inserido. As concepções de alfabetização e de alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo (MORAIS, 2012). Geralmente os critérios ou condições utilizados para definir ou considerar uma pessoa alfabetizada em um país ou em uma sociedade específica não serão os mesmos utilizados em outro país ou lugar, a análise dependerá de diversos fatores. Para Soares (2014, p. 55), existe “[...] a imprecisão do conceito de alfabetização – pessoas ou grupos têm conceitos diferentes, o conceito varia de acordo com a situação, com o contexto”, tal afirmativa pode ser comprovada por meio de estudos históricos que documentam as mudanças no conceito ao longo do tempo, já que pesquisas de caráter antropológico e etnográfico atestam os diferentes usos da leitura e da escrita, dependendo das crenças, dos valores e das práticas culturais e da história de cada grupo social.

Graff (1987) apresenta que em algumas sociedades apenas a habilidade de assinar o próprio nome era suficiente para ser considerado alfabetizado; enquanto que em outras sociedades só seria considerado alfabetizado aquele capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Morais (2012), também usando de uma comparação temporal sobre as mudanças ocorridas na concepção de alfabetização, mostra que nas últimas seis décadas ocorreram mudanças radicais sobre esse tema. Se nos anos de 1950, no Brasil, tomava-se por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de poder produzi-los. Outras concepções, por outro lado, buscam atribuir um significado demasiadamente abrangente, considerando a

alfabetização como um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES 2015).

É possível perceber que, de fato, o conceito de alfabetização varia de acordo com o tempo e com o contexto de determinada sociedade. Mas, existem aspectos do ato de alfabetizar que precisam ser preservados; referente à última concepção de alfabetização apresentada anteriormente, Soares (2015) nos mostra que de alguma forma a aprendizagem da língua materna (seja escrita ou oral) é um processo permanente, nunca interrompido. No entanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral ou escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral ou escrita); este sim, sem dúvidas, nunca é interrompido. Ainda segundo a autora, não parece apropriado nem etimologicamente e muito menos pedagogicamente que o termo alfabetização englobe simultaneamente a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita; etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa os significados de levar à aquisição do alfabeto, isto é, de forma mais clara, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Pedagogicamente atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e de escrita, na definição da competência para alfabetizar.

Diante do exposto, para essa pesquisa utilizaremos o conceito de “alfabetização” referente à inserção do indivíduo no mundo da escrita por meio da aquisição da “tecnologia da escrita”, cujo processo refere-se ao aprendizado de técnicas que seriam os procedimentos e habilidades, e o uso de ferramentas necessárias para a prática de leitura e de escrita, tais como as habilidades de decodificação de fonemas em grafemas e vice-versa, isto é, o domínio do sistema de escrita alfabético, as habilidades de manipular instrumentos para escrever, tais como lápis, borracha, régua, caneta etc., bem como equipamentos que possuem essa função – máquinas de escrever, computador, a aquisição de distintos modos de ler e escrever, como por exemplo, a habilidade de ler e de escrever seguindo a direção correta da escrita na página, dentre outras habilidades. “Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita” (SOARES 2015, p.15). Sendo assim, a alfabetização é o processo no qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, isto é, o domínio da tecnologia (do conjunto de técnicas), seria então “exercer a arte e a ciência da escrita” (SOARES, 2010).

Ainda se tratando do mundo da escrita em nossa sociedade, principalmente no que se refere aos estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita, tem-se que a partir de meados dos anos de 1980 surgem novas concepções de ensino e, sobretudo, novas preposições sobre como a criança constrói seu percurso de aprendizagem da escrita alfabética defendida por Ferreiro e Teberosky (1985). Nessa concepção, a aprendizagem ocorre por meio da interação do aprendiz com o objeto de ensino, dessa forma o estudante é considerado sujeito ativo que elabora, constrói e reconstrói hipóteses acerca da natureza e funcionamento da língua escrita. Para Emília Ferreiro (1995), o objeto de conhecimento intervém no processo, mas não como uma entidade única, mas como uma tríade na qual temos, por uma lado, o sistema de representação alfabética da linguagem – a escrita – com suas características específicas e, por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto.

A teoria da psicogênese apresenta que para a criança chegar a se apropriar da língua escrita e dominá-la como nós adultos a dominamos, ela precisa passar por algumas fases: a primeira, pré-silábica, caracteriza-se por a criança não conseguir estabelecer relações entre a escrita e a pronúncia. Nesta fase, ela expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente. Na segunda fase, a silábica, a criança descobre a lógica da escrita, percebendo a correspondência entre a representação gráfica das palavras e as propriedades sonoras das letras, mas pensa que cada letra representa uma sílaba oral, ou seja, usa ao escrever uma letra para cada emissão sonora (cada sílaba). Já na fase silábica alfabética, a criança passa a perceber que ao invés de escrever colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso colocar mais letras. Por fim, na alfabética, a criança faz a correspondência entre fonemas e grafemas, compreendendo a organização e o funcionamento da escrita, percebendo que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma ou mais letras, havendo nessa fase muitos erros ortográficos (MORAIS, 2012).

Nessa perspectiva, os conhecimentos prévios elaborados pelas crianças sobre o objeto de conhecimento passaram a ser considerados e tomados como pontos de partida no processo de alfabetização, sob essa mesma perspectiva o professor passa a exercer o papel de mediador dessa aprendizagem, podendo ele intervir, organizando situações didáticas as quais favoreçam a criança construir seus próprios conhecimentos acerca do objeto estudado (a escrita), criando inicialmente suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. A partir desse momento, o sistema de escrita alfabético

passou a ser entendido como um sistema notacional, um sistema de representações e não mais como um conjunto de códigos a serem decifrados (SOUZA, 2016).

No entanto, com a chegada dessa concepção teórica, a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, houve também, no Brasil, a partir da mesma década de 1980, um processo de “desinvenção” da alfabetização, de acordo com Soares (2003), por haver uma teoria que explicava como estudantes se apropriavam do sistema de escrita alfabético, muitos acreditavam que identificar as hipóteses de escrita seria suficiente para a criança se apropriar do sistema sozinha. Com a chegada dessas novas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita, na psicologia, teorias da enunciação e do discurso, na linguística), levantaram-se questionamentos a respeito dos velhos métodos de alfabetização, aqueles baseados na visão empirista/associacionista da aprendizagem. Com isso, muitos educadores passaram não somente a questionar e negar o uso de tais métodos, mas a apostar em uma “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de ação e atividades intencionalmente concebidas (MORAIS, 2012). E que através de um ensino espontâneo, fundamentado no contato com textos escritos sem maiores intervenções didáticas/pedagógicas, ou seja, ausente de um ensino sistemático do sistema de escrito alfabético com suas convenções e especificidades, faria as crianças se alfabetizarem.

Além disso, muitas dúvidas e inseguranças surgem sobre “o que fazer” e “que metodologia seguir” para os estudantes se apropriarem do sistema de escrita alfabético. Já que grandes discussões entre aqueles que defendiam o retorno dos métodos tradicionais de alfabetização e aqueles que se colocavam na direção contrária a eles, fizeram com que os professores se vissem em uma “encruzilhada”, uma vez que utilizando os métodos tradicionais de alfabetização implicaria na rotulação desses profissionais como antiquados e desinformados, dessa forma, professores passam então a negar o uso dos métodos na sala de aula, assumindo “erroneamente” uma postura “socioconstrutivista” para o ensino da escrita. É aí, segundo Soares (1998), que se dá a precariedade do domínio da leitura e da escrita na perda da especificidade do processo de alfabetização. Se antes os professores se sentiam seguros de ensinar usando métodos materializados nas cartilhas ou nos manuais a eles destinados, orientando o seu fazer pedagógico (embora sem uma teoria que embasasse), nesse momento eles passaram a vivenciar uma situação inversa: pois se tem uma teoria construtivista, mas há também uma “ausência” de métodos, metodologias, estratégias de ensino pensadas e elaboradas à luz das considerações teóricas sobre como o aluno aprende.

Segundo Morais (2012), ainda tratando dessa temática, além da má interpretação da teoria da psicogênese da escrita, outro fator pôde contribuir para o processo da “desinvenção” da alfabetização no Brasil: a “hegemonia do discurso do letramento”, esses dois fenômenos teriam levado à conclusão, como já referenciado anteriormente, de que não era preciso ensinar de forma sistemática e planejada a escrita alfabética, pois os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de textos. Para o autor, essa problemática aparenta ser um fenômeno brasileiro e apresenta inquietações quando aponta:

[...] “desinventamos” o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças “descobre”, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. Na realidade, esta “descoberta sem ensino” não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos. Mesmo a maioria dos filhos da classe média e da burguesia só se alfabetiza recebendo um ensino específico sobre a escrita alfabética (MORAIS, 2012, p.25).

Outra dificuldade encontrada frente ao processo de “desinvenção da alfabetização” foi a tentativa de ressuscitar os métodos fônicos e silábicos, como formas adequadas para a solução das dificuldades em alfabetizar. Isso, provavelmente tenha se dado justamente pela insegurança e pela ausência de “metodologias” que fundamentassem a prática sob um novo e diferente olhar referente a como os estudantes se apropriam do sistema de escrita (MORAIS, 2012).

Diante deste cenário com o qual nos deparamos, entre más interpretações e ressurgimento de antigas formas de alfabetizar, é necessário que “reinventemos” a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para alfabetizar e essas não devem ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização, pois eles têm fundamento que pouco condizem com a concepção de aprendizagem a qual defendemos; na concepção dos velhos métodos, defende-se que o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos sobre o alfabeto recebendo informações prontas do exterior (MORAIS 2012).

O fato de se conceber que o ensino da leitura e da escrita ocorra a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento não significa descartar o uso de métodos para alfabetizar. Para Chartier (2000), a ideia subjacente (ao mesmo tempo

paciente e otimista) é de que aqueles que estão na prática acabarão sempre, com o correr do tempo, por selecionar as formas de ensinar mais eficazes e cômodas. As inovações não devem, então, ser justificadas de forma dogmática, nem impostas autoritariamente, é o acúmulo dos saberes práticos que vai traçar, por si próprio, as direções pedagógicas que convém dar aos mestres. Com isso, é que se defende que sejam criadas “metodologias” de alfabetização, pois o acesso ao mundo letrado, ao mundo da leitura e da escrita, dá-se por meio de dois caminhos que o professor em sua diversa experiência prática poderá percorrer: o primeiro diz respeito à aprendizagem da técnica, referente à aquisição da escrita, de suas habilidades para leitura e escrita; e a segunda, as chamadas práticas de linguagem.

Referente ao primeiro caminho, o código alfabético precisa ser ensinado às crianças de forma sistemática, porque é a partir desse momento em que elas começam a ler e a escrever qualquer texto da língua materna que o universo dos textos a serem lidos se amplia consideravelmente (SOARES 2010), fazendo com que as crianças não mais se satisfaçam com a leitura de pequenas partes de palavras ou frases, mas sim, passado pelo processo de apropriação do sistema de escrita, ou seja, após entender o que a escrita nota (a pauta sonora das palavras que pronunciamos) e como se dá a escrita (suas convenções), a criança então adentrará com autonomia e eficiência nas práticas de leitura e de escrita. Esse processo só poderá ser efetivado por meio de um processo reflexivo e sistemático, mediado pela ação prática do professor com suas crianças (MORAIS, 2012).

Ainda no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, percebemos diversas mudanças nos documentos que regem esse ensino desde o período dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – até as orientações dos documentos em vigência, como é o caso da BNCC – Base Nacional Comum Curricular de 2017, para o ensino fundamental.

O documento apresenta como elemento norteador do ensino da língua, o texto, bem como os eixos organizadores de aprendizagem das práticas de linguagem e, por fim, as competências do ensino da língua escrita. A seguir, veremos um quadro que sintetiza as principais competências de leitura e de escrita para todo o curso do ensino fundamental:

Figura 4 - Síntese da BNCC de algumas principais competências para o ensino da língua escrita

<p>Alfabetização até o 2º ano</p>	<p>Compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (apreensão do princípio da correspondência grafema-fonema), seguindo, nos demais anos, com a aprendizagem dos padrões de escrita que consolidam o domínio desse sistema. Nos dois primeiros anos, portanto, espera-se que a criança domine os princípios organizadores do sistema alfabético de escrita, que é a correspondência entre fonema e grafema (regularidades diretas e algumas regularidades contextuais), aprimorando nos demais anos o domínio dos padrões de escrita (regularidades contextuais e irregularidades).</p>
<p>Texto como objeto de conhecimento</p>	<p>Compreender o texto como “centro das práticas de linguagem”, concebendo-o como enunciado e não apenas como “modelo” de gênero textual para enfatizar a unicidade de cada texto e dos processos enunciativo-discursivos e contextuais que o constituem. Isso significa que o texto verbal (oral e escrito) e o verbo-visual (com articulação entre o verbal e o não verbal) são os organizadores das atividades didáticas a serem desenvolvidas, vinculando, assim, os eixos de Leitura, Escrita e Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária. O texto não servirá de modelo, mas sim de objeto de conhecimento que possibilita refletir sobre as práticas sociais envolvidas, considerando o tempo e o espaço de produção, recepção e circulação, bem como os aspectos composicionais, temáticos, estilísticos, enunciativos e linguísticos envolvidos.</p>
<p>Conhecimentos linguísticos e gramaticais</p>	<p>Promover o vínculo entre a aprendizagem da língua e as práticas de leitura, escrita e oralidade, corroborando o caminho do uso-reflexão-uso, que considera as questões de variação linguística e de adequação aos múltiplos contextos de uso. Propõe-se um trabalho com os conhecimentos linguísticos e gramaticais necessários para a compreensão e a produção de textos orais e escritos, como a reflexão sobre o léxico, intertextualidade, conteúdo temático, forma composicional, aspectos ligados à organização textual e aos procedimentos coesivos, padrões de escrita, características da conversação espontânea etc. Assim, aspectos da tradição gramatical ganham outro tratamento, sendo abordados no momento em que se analisa o funcionamento da linguagem em suas variações.</p>

Fonte: Editora Moderna

Por meio do que se pode observar através do quadro de síntese referente às competências em leitura e escrita, a BNCC (2017) orienta que os professores planejem seus momentos de ensino da leitura escrita, propondo como meta que a criança se aproprie do sistema de escrita até o 2º Ano do ensino fundamental. E apresenta que durante o curso dos anos iniciais, o ensino da leitura e da escrita seja fundamentado no texto como objeto de conhecimento, a partir de seu estudo em contextos e práticas de usos reais. Considerando, ainda, os aspectos de conhecimento linguísticos e gramaticais, competências desenvolvidas durante todo o curso do ensino fundamental.

2.3 O fazer Cotidiano, Prática e Saberes Docentes

Frente aos conhecimentos elencados acima pensados pelo PNAIC para subsidiar e orientar a prática de diversos professores, buscaremos a seguir discutir questões referente ao fazer cotidiano, que aspectos envolvem a fabricação de táticas de professores no cotidiano de suas escolas e salas de aula na tarefa de ensinar seus alunos a ler e escrever, bem como entender como se constituem seus saberes, e que elementos são eleitos na construção de suas práticas.

2.3.1 O fazer cotidiano

O cotidiano pode ser compreendido como um fato social, logo os detalhes de cada instante que nele se efetuam (visíveis ou ocultos), a banalidade, a repetitividade de todos os dias (a rotina), o sentido e a força que os grandes eventos que cristalizam os pontos de inflexão dos itinerários sociais se tornam pontos-chaves, indispensáveis para se refletir sobre como se constitui e funciona o mesmo; as sociologias do trabalho, política do estado, urbana, rural, a mobilidade social, a institucionalização de sistemas de poder, os movimentos sociais e culturais, dentre outros, portanto, formam a trama das dimensões interpretativas da sociologia da vida cotidiana (CERTEAU, 2014).

Ao conceber a leitura como uma ação por meio da qual sujeitos comuns constroem seus significados, Certeau, citado por Chartier e Hébrard (1998), indica uma via: não fazer então o inventário do espaço textual do mundo, mas seguir os caminhos da cultura cotidiana. Certeau não pretende ignorar as contribuições nem denunciar a legitimidade dos modos de abordagem clássica, todavia ele sublinha a incoerência de se acreditar na possibilidade de abranger um fazer através das metalinguagens do feito. Certeau lembra que cada novo dispositivo estratégico produz, inapelavelmente, novas artes táticas de fazer: elas só precisam de tempo para serem inventadas no dia a dia.

Para Chartier (2002), um dispositivo (sua configuração, seu funcionamento, sua eficácia) não se revela senão na história longa: no momento no qual o disposto é atualizado, reformado, repensado ou “desmobilizado”, as mudanças induzidas sempre provocam acontecimentos, discursos, resistências, imprevisto, conflitos. Dessa forma, o que se pode atingir, por meio dos dispositivos, não é a *episteme* de um tempo, a história dos saberes discursivos, mas sim a história das práticas sociais.

É nesse sentido, pois, que Certeau (2014) nos alerta para a constituição de uma omissão perigosa por parte das Ciências Sociais em não considerar as questões mais rotineiras que ocorrem no dia a dia, se o que se deseja é compreender como os indivíduos (re) significam os acontecimentos diários da vida e como estes “fabricam” as suas “táticas” de sobrevivência em um cotidiano tão carregado de contradições e que eles (os indivíduos) apresentam formas singulares de apropriarem-se dos rituais e representações que lhes são impostos pelas instituições. Diferente disso, corre-se o risco de se criar apenas um retrato das situações e dos indivíduos, concebendo-os como pessoas passivas e sujeitas às culturas, vindo a desconsiderar, desse modo, o fato de que o cotidiano é resultado de ações praticadas pela sociedade e da influência de fatores externos, os mais diversos (SOUZA, 2016). Ainda sobre essa questão, Certeau (2014, p.92):

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas “táticas” desvencionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. Os que as distingue são os tipos de operações nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as “táticas” só podem utilizá-los, manipular e alterar.

As táticas, isto é, o fazer diário, resistem às estratégias que impõem modelos e regras a serem seguidas, desviando a ação, a intenção docente segue aspectos pertinentes ao interesse de quem executa a ação, “maneiras de fazer”, no caso do contexto escolar, a prática docente, resiste, recriando, pensa e realiza novas ou outras possibilidades de ação.

É preciso, portanto, especificar esquemas de operações, podendo se distinguir “estilos” ou “maneiras de fazer”, de caminhar, ler, produzir, falar etc. Essas maneiras de fazer criam um jogo mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes. Da mesma forma, as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) no sistema que lhe é imposto na construção de um conjunto residencial popular, por exemplo. Ele os superpõem e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo, maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar, onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura “pluralidade e criatividade”. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos (CERTEAU, 2014). Ainda se tratando desse espaço criativo, as “táticas” funcionam como:

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A “tática” não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a “tática” é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, e no espaço por ele controlado (CERTEAU 2014, p.100).

As “táticas” não têm autonomia, quer dizer, não é dada autonomia, ela age diante dessa negação, mas ao mesmo ao tempo não se recusa, nem é indiferente aos problemas existente em sua realidade. E, por isso, organiza e pensa o espaço em que se é planejado estrategicamente, e aí as táticas são fabricadas.

Elas aproveitam as ocasiões e delas dependem, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ganha não se conserva. Este não-lugar permite-lhe, sem dúvida, mobilidade e dinamicidades, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo, as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um golpe (CERTEAU, 2014).

Essa sua proposição justifica-se pelo fato de esse autor entender que os indivíduos manobram as situações nas quais se encontram imersos, manipulam os objetos, mesmo estando no “campo do outro”, e modificam as regras que lhe são impostas, a partir daquilo que entendem como legítimo e que deem conta de satisfazer, sobretudo, as vontades, os desejos, os sonhos, as esperanças e os anseios. É exatamente nesse momento que os indivíduos “fabricam” as suas táticas de sobrevivências para “burlar” as estratégias (SOUZA, 2016).

O “estratégico” diz respeito às instituições em geral, reconhecidas como autoridade que se manifesta através das coisas que produz, podendo obter o status de ordem dominante ou ser imposta pelas forças dominantes, manifestando-se por meio dos seus sítios de operação – escritórios, matriz ou quartel-general – e nos seus produtos – leis, linguagens, rituais, produtos comerciais, literatura, arte, invenção, discurso, documentos (CERTEAU, 1994).

As “táticas”, ao contrário das estratégias, surgem sutilmente e são criadas pelos indivíduos como maneira de atender às necessidades que enfrentam constantemente no

seu dia a dia, as quais são dependentes de uma economia de presentes, do tempo – espera por recursos que não possui –, dos momentos, das oportunidades e da exploração dos furos no sistema (CERTEAU, 1994).

Desta forma, propomo-nos, neste estudo, investigar as *táticas* de tratamento da heterogeneidade realizadas pela professora, identificando como a mesma as fabrica (em relação ao ensino da leitura e da escrita). Com isso, buscamos na verdade, “desvendar”, entre outros aspectos, as ações sociais dos sujeitos em movimento, ou seja, as representações que a professora e seus estudantes construíram e continuam a construir diariamente, em relação ao meio social em que vivem e compartilham experiências todos os dias. Identificando o pensamento em relação às atividades que exercem e às ações postas em prática no exercício diário em relação ao tratamento da heterogeneidade existente na turma quando a professora ensina a ler e a escrever. Captando as lógicas das suas ações. É nessa perspectiva, pois, que a invenção do cotidiano descrito por Certeau nos ajuda a compreender como a professora apreende e (re)cria, em sua sala de aula, a cultura que lhes é imposta; podendo nos ajudar, ainda, a desvelar os fatores que influenciam e, por vezes, determinam a “fabricação” das táticas utilizadas por ela ao construir a sua prática pedagógica.

2.3.2 Professor: saberes e construção de sua prática docente

Quando nos propusemos a investigar a prática de uma professora no ensino da língua escrita em uma turma multisseriada do campo, incluímos nesse objetivo, por meio da discussão no referencial teórico, reflexões sobre os saberes docentes, mobilizados todos os dias pelos vários professores e professoras que compõem as diversas redes e instituições de ensino do nosso país.

Ser professor não se constitui apenas em chegar à sala de aula, cumprir com horários, obrigações e objetivos de ensino e aprendizagem. Para que se chegue a tal ação, o professor passa por muitos processos, situações, vivências que, com o tempo, vão se moldando, amadurecendo. Esses saberes são constituídos a partir de distintas experiências. Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Ademais muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação

universitária, muitas vezes, não consegue transformá-la nem muito menos abalá-la (TARDIF, 2014).

Ao tratar sobre saberes docentes, Tardif (2014) nos apresenta que os saberes de um professor são uma realidade social materializada, muitas vezes, por uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são ao mesmo tempo os saberes dele. Diante dessa dualidade, o próprio autor apresenta questionamentos acerca de como se pode pensar essa articulação entre o que sabe “um ator em atividade” e o fato do seu próprio saber individual ser, ao mesmo tempo, um componente de um gigantesco processo social de escolarização que afeta milhões de indivíduos. Para tanto, o autor procura situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.

Baseando-se assim em diversas vertentes, Tardif (2014) procura explicar que um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações postas a eles, ou seja, muitas vezes, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Sendo assim, as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar problemas.

Referente à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social – formação, currículos, instrumentos de trabalho etc. (TARDIF, 2014). O professor age com seus saberes individuais acompanhado de outros saberes, provenientes de diversos segmentos sociais. O trabalho pedagógico, segundo Chartier (2007), nutre-se frequentemente da troca de “receitas”, das graças aos encontros e aos acasos. As receitas, que são validadas pelos próprios colegas de trabalho, com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para aumentar variações pessoais, são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

Uma pesquisa realizada por Chartier (2010), referente a guias de orientação de livros didáticos, fez a pesquisadora compreender que os esclarecimentos teóricos

sempre precedem as proposições de atuação prática. Isto faz supor, então, que sistemas de ensino consideram que a prática “decorre” da teoria ou até mesmo, às vezes, que ela é uma aplicação da teoria.

Contudo, os saberes forjados pelos pesquisadores em qualquer que seja a disciplina, raramente, ou dificilmente, incluem as expectativas dos professores que atuam no cotidiano escolar, como apontam muitas pesquisas. Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos (CHARTIER, 2010).

Dessa forma, segundo a autora, esses manuais contribuíram para difundir uma visão reducionista e contestável do que é “ensinar a ler e escrever a alunos principiantes”. Hoje esta concepção parece bem compartilhada pelos responsáveis das políticas escolares, pela mídia, pelos pais e pelos estudantes que irão ensinar. Ela é mesmo imposta aos professores que podem, por um lado, adotar o “discurso legítimo” sobre aprendizagem e, por outro lado, ter práticas sem relação evidente com tais discursos. Alguns professores eficazes, cujos alunos aprendem a ler de forma bem tranquila, às vezes, veem suas certezas práticas fundamentadas em seus anos de experiência serem abaladas por tais discursos: porque não reconhecem sua prática no interior das atividades enaltecidas pelos teóricos. Outros docentes, menos seguros a respeito de suas competências, adotam as propostas “científicas” dos especialistas, esperando que elas produzam milagres. Como o milagre não chega, eles têm que escolher entre pensar que são maus profissionais ou que a teoria não vale nada.

Com isso, é perceptível que não basta que um saber seja teoricamente válido para que ele possa produzir instrumentos de trabalho eficazes. Na direção inversa, as situações pedagógicas ricas estimulam, simultaneamente, atividades mentais tão heterogêneas, tão díspares, que elas não interessam aos pesquisadores. Geralmente, as práticas pedagógicas de professores decorrem de “disposições incorporadas” por cada sujeito, esquema de ação, hábitos profissionais. Os dispositivos constituiriam o quadro estável e objetivado dessas “disposições” e são eles que se descreveriam frequentemente, sem muitas vezes se dar conta disso, sempre que se designasse uma prática em sua generalidade, ou seja, quando se fala da prática ideal ou simplesmente típica que não é atribuível a ninguém, pois não tem autor, mesmo que ela não exista senão por seus atores, os “praticantes”. É aí que reside a eficácia de um dispositivo

quando se inscrevem os saberes nas relações de forças naturais, cotidianas e portanto invisíveis (CHARTIER, 2002).

É na constituição dessa rede de relações que os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares vão se incorporando às práticas dos professores e nela se efetivam, na maioria das vezes, sem terem sido produzidos e/ou legitimados por eles. Já os saberes que possuem, ou seja, seus saberes específicos, seriam um saber da pedagogia ou pedagógico relacionado com os procedimentos pedagógicos que deles fazem uso para transmitir os saberes escolares (TARDIF, 2014).

A distinção entre os conhecimentos, “el saber pedagógico y el saber docente” Rockwell (2011, p. 27), compreende um conhecimento integrado à prática, “el Know em lugar del Knowthat” (o saber em lugar do saber que). O saber pedagógico, percebido como conteúdo em pedagogia como disciplina acadêmica, é tradicionalmente um discurso prescritivo atendendo a diferentes fontes, filosóficas e experienciais, discussões políticas e ideológicas, contribuições diversas da psicologia e das ciências sociais, bem como a reflexão de grandes educadores. Historicamente, sua função tem sido definir os objetivos da educação e dar repostas práticas aos problemas de ensino, recomendar o que fazer para melhorar a qualidade da educação, projetar a estrutura ideal de conteúdos, métodos ou práticas de avaliação e resultados. De acordo com uma definição, a pedagogia é o desenvolvimento intencional de um método geral ou instrução particular de educação. Da mesma forma, a pedagogia se expressa em documentos, em livros, em espaços acadêmicos e institucionais não vinculados necessariamente à docência (ROCKWELL, 2011).

Desde já, também, entra no espaço da sala de aula na formação docente, nos programas e nos seus textos, na reflexão e no discurso do professor e nas noções que os pais e alunos têm sobre o que deve ser o trabalho escolar. Nesse sentido, existe um espaço de interesse entre o saber pedagógico e o saber docente, mas podem ser distinguidos um do outro (ROCKWELL, 2011).

Com a ideia de saber docente se valoriza um conhecimento com outra existência social, que se objetiva de outra maneira: não está mais no discurso da pedagogia, mas no trabalho diário dos professores, de qualquer professor. Ao afirmar que qualquer professor tem um saber docente não se tem a intenção de qualificar este saber, mas de salientar a dimensão local do conhecimento integrado a qualquer prática, mesmo aquelas que transgridam as regras da educação. O saber docente corresponde à prática de ensino, mas inclui também outras habilidades, outros conhecimentos necessários

para o trabalho do professor, saberes que, às vezes, subvertem ou distorcem as funções formais de educação, mas que também podem enriquecer o ensino. (ROCKWELL, 2011, p.27 e 28).

Este conhecimento local se constrói no processo do trabalho docente, na relação entre as biografias particulares dos professores e na história social e institucional em que vivem. É expresso e existe em condições reais de trabalho, ou seja, em diferentes condições que permitam a expressão do conhecimento pedagógico. Alguns elementos destes conhecimentos são mais velhos do que a escola ou especialização da profissão docente. Por exemplo, os professores incorporam em seu conhecimento social prática de como interagir com as crianças, o conhecimento cultural da língua e da relação com o escrito, junto com o saberes cotidianos e científicos disseminados por diversos meios. Estes conhecimentos sustentam o desempenho diário do docente e não provém da pedagogia. Os conhecimentos integrados à prática docente não são exclusivos da escola, embora a educação progressiva das sociedades tenha contribuído para isso. Esses conhecimentos, marcados pelas sociedades, contribuíram para isso. Esses conhecimentos, marcados pela pequena história de cada escola, são usados pelos professores em suas práticas diárias e adquirem sentido dentro do contexto de cada sala de aula. Eles também são uma matriz que reelabora o conhecimento pedagógico transmitido durante a formação inicial e contínua dos professores e as disposições oficiais que chegam às escolas (ROCKWELL, 2011).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, será apresentado o desenho metodológico que traçamos para a construção dos dados empíricos desta pesquisa. Para tal, apresentaremos primeiro as características do estudo e a opção em relação à abordagem investigativa. Em seguida, serão expostos os sujeitos e o campo da pesquisa, bem como os instrumentos que foram utilizados para a coleta e a análise dos dados empíricos e as etapas de realização.

3.1 Abordagem investigativa

Optou-se nesse estudo por uma investigação direta dos dados em seu espaço real. O foco da pesquisa destinou-se à observação da prática de uma professora que ministrava aulas em uma turma multisseriada no campo, localizada no município de Lajedo, no agreste do interior pernambucano.

Nesse estudo, foram utilizados os preceitos da abordagem qualitativa da pesquisa, sendo efetuada *in loco*. Essa abordagem é definida por Oliveira (2005) como um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão minuciosa do objeto de estudo em seu contexto histórico, segundo sua estruturação. Seguindo a sequência da abordagem investigativa, esta pesquisa fez uso também do estudo de caso, através do qual foi possível efetuar um estudo empírico que assumiu o papel de investigar um fenômeno atual dentro do seu contexto da realidade (GIL, 2008). Assim essa abordagem possibilitou que entrássemos em contato direto com a prática da professora investigada e através do seu campo de atuação profissional, a sala de aula, pudéssemos entender como a mesma fabrica suas táticas para o ensino da leitura e da escrita em uma turma tão heterogênea como é a turma multisseriada. O estudo empírico, adotado para esta pesquisa, pôde proporcionar um estudo mais aprofundado acerca dessa temática, cujas categorias e instrumentos de pesquisas necessários à compreensão do tema pesquisado foram construídos após a realização da coleta de dados (OLIVEIRA, 2008).

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Para realização dessa pesquisa, foi necessário fazer uso de dois principais instrumentos de pesquisa que puderam contribuir efetivamente na compreensão dos fenômenos vivenciados na sala de aula, através da prática da professora. Foram eles:

- (1) Observação das aulas, utilizando-se de gravação em áudio e anotações no diário de campo e registro fotográfico;
- (2) Entrevistas, também gravadas em áudios.

3.2.1 Observação

A opção pela realização de observações justifica-se por esse procedimento que nos permitiria ter acesso de forma mais direta aos fenômenos estudados, sendo assim, imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa (SEVERINO, 2007). Segundo Minayo (2008), a observação oportuniza que o observador esteja face a face com o fenômeno pesquisado ao participar do seu universo, de sua vida e da sua cultura. Ao observar a prática de ensino, tornou-se possível ter uma visão clara de todos os objetivos que esse estudo se propôs a realizar.

A observação se constituiu, portanto, como um instrumento importante e primordial para a coleta dos dados, uma vez que esse instrumento não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar de acordo com os objetivos de pesquisa. Segundo Gil (2008), a principal vantagem da técnica da observação é a possibilidade de o pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação de outros sujeitos.

Nesse sentido, a partir dos objetivos traçados para esse estudo, procuramos identificar aspectos da prática da professora no que diz respeito a) às competências de leitura e de escrita que a professora pretendeu que seus estudantes alcançassem no desenvolvimento das aulas e durante as atividades propostas; b) à postura, sistematização, organização e formas de agrupamento que a professora pensou frente à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a heterogeneidade, isto é, o nível de conhecimento de cada aluno; c) a como ocorreu a dinâmica dos alunos, verificando a participação e envolvimento nas atividades propostas; d) a que materiais didáticos e recursos a professora recorreu; e) a se era ela ou não quem produzia os materiais; f) a

quais critérios foram utilizados para seleção dos textos em suas aulas; g) a com que objetivos trabalhava esses textos; h) a quais situações/estratégias de leitura são fomentadas pela professora em sala para compreensão e discussão dos textos pela turma e que tipos de escrita e momentos de leitura são construídos em sala e com qual objetivo.

Essas e outras questões foram os aspectos que nortearam o olhar investigativo de observação sobre a aula da professora. Além desses aspectos de observação, puderam ser observados outros de acordo com os fenômenos que foram ocorrendo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Também, buscamos com a observação encontrar aspectos da prática da professora que nos surpreendessem, que mesmo não estando nos critérios prévios de análise, pudessem trazer contribuições à nossa reflexão, materializados no relatório final após a observação. Sobre a observação, Lahire (1995) pontua que quanto mais se conhece seu objeto, mais se aprende a conhecer as questões que não devem ser feitas e aquelas que são necessárias se quisermos observar ou gravar outra coisa que o simples jogo ou efeito das categorias de percepção dominante. Através da observação, podemos enxergar o não dito, o não reconhecido, mas que é realizado todos os dias. Por meio da investigação, pode-se realmente reduzir consideravelmente a distância entre a “ordem do fazer” e a “ordem do dizer sobre o fazer”.

Uma vez observados os fenômenos em sala de aula, seus registros ocorreram tanto através de anotações no diário de campo, como também por meio de gravações em áudio e de registros de imagens das práticas e situações promovidas em sala; utilizou-se do registro fotográfico, para posteriormente, de forma organizada, analisarem-se as sessões.

As sessões de observação ocorreram durante dois meses, em duas semanas consecutivas e quatro dias de observação no mês de agosto de 2018, contabilizando 14 (quatorze) dias; e uma semana e dois dias no mês de dezembro do mesmo ano, contando 7 (sete) dias também seguidos. A diferença de quantidade de dias se deu porque ao iniciar a observação no mês de agosto, a professora começou um projeto didático e, para não perdermos a sequência de atividades pensadas para o desenvolvimento do projeto, prolongamos os dias de observação de 7 (sete) para 14 (quatorze) dias; já em dezembro o que foi programado no projeto de pesquisa, nas observações realizadas em 7 (sete) dias, pudemos contemplar os nossos objetivos, por não surgir nenhum fenômeno que exigisse o prolongamento dos dias de pesquisa. Para cada dia de observação de aula, foi

produzido um protocolo de observação de análise da prática docente, que no total contabilizaram-se 21 (vinte e um) protocolos de observação de aulas. As observações duravam todo o período de aula, iniciando às 7h30min da manhã e finalizando às 12h. Foram 21 observações: 14 em agosto e 7 em dezembro.

3.2.2 Entrevistas

Fizemos uso em nossa pesquisa da entrevista semiestruturada e também das minientrevistas que foram usadas para esclarecer algum aspecto da prática não compreendido durante as observações, bem como apreender os sentidos e objetivos atribuídos pela professora às suas ações. Acreditamos que por meio da entrevista pudemos favorecer um espaço em que a professora pudesse falar sobre suas “práticas de profissão (maneiras de fazer profissionais)”, não se restringindo aos discursos sobre as “práticas identificadoras coletivas” ou “oficiais” sobre sua concepção e fazer pedagógico (LAHIRE, 1998, p.10). Tais entrevistas, apesar de possuírem um roteiro, compuseram-se como semiestruturadas, uma vez que adaptações ao final de cada aula fizeram-se necessárias, de acordo com as atividades realizadas no dia. Para tanto, usamos como apoio para o momento de entrevista um roteiro com 15 perguntas que serviu para levantar o perfil profissional da professora logo no início da pesquisa. E outro roteiro com 24 tópicos que pediam à professora que falasse sobre as atividades propostas e momentos observados para o ensino da leitura e da escrita realizado no final da pesquisa.

Para esta pesquisa, adotamos também as minientrevistas, que ocorreram durante as aulas quando havia dúvidas ou quando a professora por si só iniciava uma conversa que tratasse de sua prática, ajudando na compreensão de suas ações em sala. Além das perguntas previamente planejadas, com a entrevista semiestruturada foi possível fomentar um espaço de conversa em que foram surgidas outras perguntas que oportunizaram a compreensão do pensamento da professora quando a mesma organizava e planejava suas situações didáticas.

As perguntas e respostas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Já as minientrevistas ocorreram, como já dito, quando houve a necessidade de esclarecimentos de algum fenômeno percebido em sala que não estava claro e que precisou de maiores explicações da professora. Esse tipo de entrevista pôde ajudar a coletar informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre, podendo-se perceber, não

só pela observação, mas também por meio da fala dos sujeitos investigados, as concepções e situações de leitura e de escrita durante o desenvolvimento das aulas (SEVERINO, 2007).

3.3 Sistematização dos dados coletados

Ao término da coleta de dados, baseamo-nos em Bardin (2000) para analisarmos os dados à luz da análise do conteúdo, possibilitando-nos descrever o conteúdo das mensagens.

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos. No primeiro momento, foi realizado um contato inicial com a escola e com a professora, por meio do qual foi apresentado como se daria a pesquisa, marcando-se ainda nessa fase os dias e a forma de como seriam coletados os dados. No segundo momento, ocorreram as observações e a entrevista, bem como o registro em câmera fotográfica dos materiais, recursos e momentos de organização e ensino da língua escrita. E, por fim, a sistematização e análise dos dados coletados.

Assim, foi dado início ao trabalho de análise dos dados considerando cada uma das etapas a que essa pesquisa se propôs estudar: (1) transcrição e análise do registro em áudio das aulas observadas, das imagens adquiridas por câmera fotográfica e das anotações realizadas no diário de campo, (2) análise das atividades propostas pela professora e, também, das situações de ensino em que se registrou, momentos de leitura e de escrita propostos durante as aulas; e, por fim, (3) análise das entrevistas realizadas com a professora.

3.4 Diagnoses de escrita de palavras, leitura e produção de textos

As diagnoses foram realizadas com todos os alunos e apresentavam a mesma proposta para todos, independentemente do ano de curso ou da idade. A intenção da aplicação dessa diagnose foi a de conhecer os conhecimentos dos alunos acerca da escrita, da leitura e da produção textual e estabelecer possíveis relações dos níveis de conhecimento apresentados por cada aluno à prática de ensino da leitura e da escrita da professora. As diagnoses de escrita e produção de texto se deram em dois momentos, uma no mês de agosto, em que fizemos o perfil inicial; e a outra no mês de dezembro com perfil final, após a observação da prática da professora. A diagnose de escrita se

deu por meio da proposta de um ditado mudo, em que as crianças, sem intervenção, teriam que escrever da forma que sabiam o nome de 12 (doze) figuras; essas figuras foram as mesmas em agosto e em dezembro. Já a diagnose de produção textual solicitava dos alunos, por meio de enunciado, a produção de dois relatos de experiência: um no mês de agosto, em que o contexto de produção era o relato sobre o que fizeram de legal durante as férias do meio do ano, e a outra em dezembro, que pedia a produção de um relato referente aos melhores momentos do ano vivenciados na escola. Propusemos também a diagnose de leitura de palavras, frases e texto. Na diagnose de palavras, as crianças deveriam acertar o nome de oito figuras, os nomes das figuras encontravam-se junto a três outras palavras escritas de maneira semelhante. Na segunda diagnose, a de leitura de frases, os alunos teriam que fazer a leitura de duas imagens da personagem Mônica, da turma da Mônica, e, a partir disso, ler as frases que correspondiam ao que a personagem estava fazendo na cena. A terceira diagnose foi a de leitura de texto em que os alunos teriam de responder a três questões sobre o texto lido. Já a quarta diagnose de leitura foi solicitado que os alunos lessem em voz alta um trecho da história lida por eles anteriormente. As diagnoses realizadas foram baseadas no modelo elaborado por Cruz (2012) em sua pesquisa de doutorado.

Os níveis de escrita das crianças foram analisados de acordo com a teoria da psicogênese da escrita. E a da produção de texto, procuramos considerar os aspectos da textualidade, organização e conhecimento sobre o gênero.

3.5 Campo de pesquisa e seus Sujeitos

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu em uma sala multisseriada composta por 13 alunos de uma escola do campo localizada em um sítio do município de Lajedo, no agreste, interior do estado de Pernambuco.

3.5.1 O Município: Lajedo

Lajedo é um município que se sustenta economicamente a partir da agricultura, mais especificamente, por meio da produção e principalmente da venda do feijão (Lajedo é um entreposto, isto é, um polo comercial do feijão). Outra atividade econômica preponderante é a produção da farinha, através do cultivo da mandioca e de seu processamento, havendo no município cerca de 40 casas de farinha. Outra atividade

econômica é o cultivo de verduras e frutas, comercializadas nas feiras livres que ocorrem nos dias de quarta-feira, de sábado e nos supermercados. Outro fator de renda existente dentro do município são os contratos oferecidos pela prefeitura: boa parte da população possui vínculo empregatício com a mesma. Além desses, o comércio é uma das atividades que dinamiza a economia local em razão da localização estratégica em relação às cidades circunvizinhas, já que Lajedo é cortada pela BR-423 e pela PE- 80, o que viabiliza a vinda de pessoas de outros municípios como Jupi, Calçado, São Bento do Uma, Jurema, Cachoeirinha e Canhotinho. A cidade possui 36.628 habitantes: 26.391 são da área urbana e 10.215 são da área rural. O município possui 189 Km² de extensão territorial (IBGE, 2010).

No contexto educacional, em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública do município obtiveram nota média de 6.5 no IDEB. Já entre os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava o município na posição 1 de 185 municípios. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 53 de 185 (IBGE, 2010).

3.5.2 A escola

Foto 1 - A escola campo de pesquisa.



Fonte: Águida Silva, 2018.

A escola campo de pesquisa é composta por duas salas de aula com turmas multisseriadas, uma delas composta por estudantes da educação infantil do pré I, II, III e 1º Ano do ensino fundamental (turma de alfabetização). A outra turma, sala em que

ocorreu a pesquisa, era composta por crianças do da leitura e da escrita do ensino fundamental. Por haver essa contínua escolaridade, parte dos jovens e adultos que moram nas proximidades cursaram sua escolarização nessa escola até o 5º Ano ou antiga 4ª série do ensino fundamental, precisando, após esse período, deslocarem-se para a cidade para terminar o ensino fundamental e médio. A escola possui aproximadamente 43 anos. Além das duas salas de aula, a escola tem um pátio coberto, uma cozinha com dispensa para armazenamento da merenda, dois banheiros, uma sala de secretaria e, acoplada a ela, uma sala de vídeo com alguns computadores e um pequeno acervo de livros literários e didáticos, entre outras coisas. Possui também um espaço aberto na frente do prédio (terreiro) bem amplo com árvores, das quais as crianças aproveitavam a sombra para as brincadeiras na hora do recreio; ao lado esquerdo da escola, existe um curral onde um homem mantém alguns animais como boi, vaca, galinhas e galo.

A escola possui três funcionárias: uma auxiliar de serviços gerais que além da limpeza da escola prepara a merenda para as crianças, a professora da turma de Educação Infantil e Alfabetização e, por fim, a professora cuja prática está sendo investigada nesse estudo, juntamente com seus 13 alunos. Além de ser professora, ela também soma as suas funções, o trabalho de secretaria e outras demandas administrativas da escola.

3.5.3 A sala de aula

A sala de aula era bem ampla, arejada e iluminada. Ao fundo da mesma há um armário com alguns livros da literatura infantil, livros didáticos, dicionários, jogos de montagem e encaixe, alfabeto móvel e silábico, ábaco, material dourado, jogo de dama, quebra-cabeça, dominó e uma caixa de jogos do CEEL/MEC. A utilização dos materiais desse armário era livre para os alunos, como também era direcionada pela professora. Muitas vezes, sozinhos, sem a solicitação da professora, os estudantes direcionavam-se até a estante e pegavam tanto material para auxiliar nas resoluções das atividades, como também pegavam livros para lerem em suas mesas antes e após a realização das suas atividades.

Foto 2 - A sala de aula

Fonte: Águida Silva, 2018.

Na parede acima da lousa branca, há o alfabeto e junto a ele imagens de animais, objetos e comidas que a primeira letra de seus nomes corresponde à letra representada no alfabeto. Na mesma parede, há um varal onde são expostos livros, denominado como Varal Literário. Ainda ao fundo da sala, encontra-se um armário de ferro, nele ficam as atividades impressas, recortes de enunciados, figuras, livros, cadernos de leitura – material produzido pela própria professora –, apagador, folhas de papel ofício, lápis de quadro e lápis colorido para uso das crianças.

Foto 3 - O quadro e a mesa da professora.

Fonte: Águida Silva, 2018.

No lado esquerdo da sala de aula, em frente aos estudantes, encontra-se a mesa da professora, nela passava parte do tempo corrigindo e planejando atividades.

3.5.4 A professora Ariane

A professora Ariane tem 44 anos de idade e reside no município de Lajedo, no campo, em um povoado com cerca de 2.000 habitantes. Ela ministra aulas em uma escola rural municipal vizinha ao seu povoado. A professora soma à sua experiência docente na rede municipal 23 anos. Conseguiu seu cargo por meio de concurso público. Durante seus anos de experiência, atuou em salas seriadas, multisseriadas, supervisão de programas de alfabetização (alfabetizar com sucesso)² coordenação e gestão de escola. Sua formação docente iniciou com o curso de normal médio (antigo magistério), em seguida, fez pedagogia, especializando-se posteriormente em psicopedagogia, chegando a ministrar aulas em uma faculdade de pedagogia, privada, em seu município, a FADIRE (Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional). A professora selecionada para investigação é reconhecida em seu local de trabalho como uma profissional empenhada, dedicada e preocupada com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de seus alunos. Esses dados foram apreendidos através de conversas informais com funcionárias da escola e principalmente pela supervisora da Secretaria de Educação do Município. Tais informações foram tomadas como critério de seleção da mesma para esse estudo.

3.5.5 Os estudantes

Os estudantes que compunham a sala de aula somavam 13 alunos no total. A maioria estuda nessa escola desde a Educação Infantil. Os estudantes participavam ativamente das aulas e das atividades propostas pela professora, demonstravam muita atenção e entusiasmo, eram bastante disciplinados e concentrados durante o decorrer de todas as aulas observadas. Quando solicitada a participação dos mesmos nas atividades propostas de acordo com a organização pretendida pela professora, as crianças se organizavam de diversas formas: em duplas, trios, em grupos ou de forma individual.

² Gostaríamos de ter apresentado informações referentes ao programa Alfabetizar com Sucesso, mas por não haver informações oficiais acessíveis não foi possível.

Muitas vezes, esses agrupamentos se davam também sem a solicitação da professora; davam-se espontaneamente pelos alunos.

Era perceptível o ambiente de colaboração entre os alunos na sala de aula, ação desenvolvida por eles próprios, mas bastante fomentada pela docente. Era um hábito comum que fazia parte do próprio momento de atividade, a ajuda partia dos colegas e era sempre finalizada com a intervenção da professora. Muitas vezes, durante a observação, a professora criava um espaço de colaboração, mas em outros, cobrava dessas crianças autonomia e concentração. Ela costumava dizer: “Faça você consegue”, “quero ver você fazer sozinho hoje”, “mostre-me como você fez sem a ajuda do colega”, “você é muito inteligente”, dentre outras frases de motivação.

A ajuda mútua entre colegas se dava por parte dos colegas de anos mais avançados para com os que estavam no início do curso do fundamental; a ajuda era distribuída principalmente àqueles que se encontravam no início do processo de alfabetização. Além desse tipo de agrupamento percebido em sala, verificaram-se também outros perfis: existia um grupo que compreendia o enunciado, sabia escrever, mas se dispersava de forma muito rápida, havia interesse na atividade proposta, isso era percebido, mas as crianças faziam de forma lenta, sendo necessária a intervenção dos colegas e professora para que fosse agilizado o desenvolvimento da atividade. Outros ainda realizavam de forma muito rápida, mas sempre precisava que algo fosse modificado, corrigido pela professora ou até mesmo pelos colegas. O que não foi visto durante a pesquisa foi desmotivação ou falta de interesse na turma, pelo contrário, todos apresentavam grande nível de interesse nas atividades e tinham muita responsabilidade sobre o que faziam em sala.

No ano de 2017, ano em que foi realizado o estudo piloto, fomos informadas pela funcionária de serviço gerais e supervisora da secretaria de educação que os alunos dessa turma multisseriada do da leitura e da escrita chegaram até a professora com grandes problemas em leitura e de escrita. E, segundo as mesmas, a turma no decorrer de nove meses do ano de 2017 avançou muito nessas habilidades, motivo pelo qual aumentou ainda mais o nosso interesse de sondar o nível de aprendizagem e investigar a prática da professora frente aos níveis de conhecimento de cada aluno da turma. Por questões éticas, não foram revelados nesse estudo os nomes dos alunos e da professora, sendo atribuídos nomes fictícios aos mesmos ao longo de todo o estudo.

A seguir, iniciaremos a análise dos dados apresentados com o perfil inicial dos alunos.

***PRÁTICA E SABERES MOBILIZADOS
PELA PROFESSORA***

4 PRÁTICA E SABERES MOBILIZADOS PELA PROFESSORA

Para esta pesquisa, antes de adentrarmos na análise da prática da professora, decidimos inicialmente realizar um levantamento do perfil dos alunos que compõem a turma multisseriada, com o intuito de conhecê-los no que diz respeito a suas idades, ao ano do ensino fundamental a que pertencem, a que níveis de conhecimento se encontram referente à leitura e à escrita, buscando estabelecer possíveis relações desse levantamento com a prática da professora que será descrita e discutida no tópico posterior.

4.1 Perfil Inicial dos Estudantes da Professora Ariane

Para que pudéssemos fazer o levantamento do perfil dos estudantes referente às suas idades, fizemos minientrevistas com a professora, por meio das quais ela nos informava a idade, o ano de curso e o grau de parentesco existente entre seus alunos. Para o levantamento do perfil sobre os níveis de leitura e de escrita de cada aluno da turma, usamos seis tipos de diagnoses diferentes³. A primeira tratava-se da diagnose de escrita de palavras; nela as crianças foram solicitadas a escreverem do jeito que sabiam o nome de quinze figuras, compostas por sílabas simples, sílabas complexas, monossílabas, dissílabas e palavras compostas. A segunda diagnose foi a de leitura de palavras que, formadas por oito figuras, os alunos teriam que identificar seus nomes entre outras três palavras escritas de maneira parecida. A terceira destinou-se a conhecer as habilidades de leitura de frases a partir de imagens. Já a quarta diagnose sondava dos alunos seus conhecimentos referentes à leitura de textos, se os mesmos eram capazes de: localizar e inferir informações e identificar assunto do texto. A quinta diagnose foi a solicitação de leitura em voz alta de um trecho do texto utilizado na quarta diagnose. E, por fim, os alunos puderam produzir um texto, trazendo um relato sobre suas férias do meio do ano, ao retornarem às suas atividades escolares no segundo semestre de 2018.

Na realização da diagnose, todos os elementos compostos nas páginas serviram de sondagem, sozinhos eles escreveram os dados de identificação presente no cabeçalho; em nenhuma das diagnoses foram lidos os enunciados, os alunos sozinhos tinham que ler e responder ao que se pedia. Dois estudantes do 2º Ano que estavam se

³Ver todas as diagnoses usadas no ANEXO - A

apropriando do sistema de escrita não conseguiram ler o enunciado que contextualiza a diagnose de produção de texto, assim com o intuito de fazer os dois participarem junto aos seus colegas de classe, nós lemos para eles o enunciado para que produzissem os seus textos.

Quadro 1 - Perfil dos Estudantes

Alunos	Idade- Meio do ano	Idade -Final do ano	Ano	Repetentes
1 - Amadeu	7 anos	7 anos	2º Ano	
2 - Arthur	7 anos	8 anos		
3 - Ellen	7 anos	7 anos		
4 - Janaína	7 anos	7 anos		
5- Amanda	9 anos	9 anos	3º Ano	
6-Arnaldo	8 anos	9 anos		
7- Romário	8 anos	8 anos		
8- Eduardo	11 anos	12 anos	4º Ano	Eduardo (repetente em outra escola)
9- Eliane	9 anos	10 anos		
10- Elias	9 anos	9 anos		
11- Elma	10 anos	10 anos		
12- Maria	10 anos	10 anos		
13-Ana	11 anos	11 anos	5º Ano	

Fonte: Águida Silva, 2019

Inicialmente, por meio do levantamento do perfil da turma, algo que nos chamou atenção: foi o grau de parentesco entre os estudantes em todos os anos, exceto no 5º Ano. Quase metade da turma, ou seja, seis estudantes dos treze que compõem a turma, são irmãos e duas são primas de 1º grau. Outro elemento importante apresentado no perfil dos alunos foi que apenas um dos estudantes foi reprovado e mesmo assim sendo reprovado em outra escola. Eduardo do 4º Ano foi expulso de uma outra escola localizada em um povoado e foi destinado pela secretaria municipal de educação a estudar na escola e na turma da professora Ariane.

- Conhecimentos dos Alunos sobre leitura e escrita: o que revelam as primeiras diagnoses de leitura e de escrita?

Nessa seção, apresentaremos como os estudantes se encontravam em relação aos seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Para tanto, realizamos as diagnoses: uma no meio do ano e outra no final do ano de 2018. O interesse principal desse estudo foi investigar a prática da professora, no entanto consideramos que a diagnose realizada com os alunos pôde nos ajudar a compreender os caminhos escolhidos pela professora nessa prática.

Quadro 2 - Conhecimentos referentes à escrita dos alunos no início do 2º semestre letivo.

Turma /Ano	Níveis de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético. 2º Ano	Escrita com ausência de Relação som-grafia	Escrita com início de Relação som -grafia	Escrita com Relação som - grafia convencional com muitos erros ortográficos	Escrita com Relação som - grafia convencional com poucos erros ortográficos
2º Ano	1- Amadeu		X		
	2-Arthur		X		
	3-Ellen			X	
	4-Janaína				X
3º Ano	5-Amanda			X	
	6-Arnaldo			X	
	7-Romário			X	
4º Ano	8-Eduardo			X	
	9-Elma				X
	10-Elias			X	
	11-Eliane			X	
	12-Maria			X	X
	13-Valéria			X	
5º Ano	14-Ana				X

Fonte: Águida Silva, 2019.

A partir dos dados apresentados acima, percebemos que quase todas as crianças na primeira diagnose conseguiam fazer a relação som-grafia de maneira convencional. Apenas os estudantes Amadeu e Arthur do 2º Ano estavam iniciando a relação som-grafia na escrita de palavras.

Na primeira diagnose de palavras, foram propostas oito imagens, a partir das quais os estudantes teriam que identificar os seus nomes (PANELA, LEÃO, DENTE, MACACO, BANANA e TELEVISÃO) entre outras quatro palavras escritas de forma parecida do nome que correspondia às imagens e assinalar a que considerasse correta.

Quadro 3 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de palavras.

2º Ano Alunos	Nº de Acertos	3º Ano Alunos	Nº de Acertos	4º Ano Alunos	Nº de Acertos	5º Ano Alunos	Nº de Acertos
Amadeu	5/8	Amanda	8/8	Eduardo	8/8	Ana	8/8
Arthur	6/8	Arnaldo	8/8	Elma	8/8		
Ellen	8/8	Romário	8/8	Elias	8/8		
Janaína	8/8			Eliane	7/8		
				Maria	8/8		
				Valéria	8/8		

Fonte: Águida Silva/2018

Identificamos, por meio da diagnose de leitura de palavras, a consolidação desta capacidade na maioria dos alunos, ocorrendo mais uma vez uma diferença com os dois estudantes que ainda estavam em processo de apropriação do sistema de escrita, Amadeu e Arthur do 2º Ano.

Amadeu e Arthur entraram no ano de 2018, são considerados novatos, porque a professora acompanha a turma há mais de um ano, tendo assumido em março de 2017. Amadeu era aluno da outra turma da escola que é também multisseriada, a qual atendia estudantes do pré-I, II, III e 1º ano do ensino fundamental, enquanto que Arthur veio de uma escola de outro município e ainda é mais novo na sala que Amadeu, chegando à escola no mês de junho de 2018. Amadeu estuda na mesma turma da irmã Amanda, do 3º Ano. Os dois são irmãos de Ávila estudante que concluiu o 5º Ano em 2017 na mesma turma, com a mesma professora e que hoje estuda na cidade por não haver o fundamental II próximo a sua casa.

A segunda diagnose de leitura que fizemos foi a leitura de imagens; nessa atividade os alunos iriam identificar informações explícitas através da leitura das frases referente a uma história muda da personagem Mônica, da turma da Mônica. A diagnose foi realizada por meio da leitura de duas imagens, quem acertasse o que representava nas duas imagens teria 100% de acerto, quem acertasse o que havia em apenas uma imagem teria 50%.

Quadro 4 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de frases.

2º Ano Alunos	Nº de Acertos	3º Ano Alunos	Nº de Acertos	4º Ano Alunos	Nº de Acertos	5º Ano Alunos	Nº de Acertos
Amadeu	0%	Amanda	100%	Eduardo	100%	Ana	100%
Arthur	0%	Arnaldo	100%	Elma	100%		
Ellen	100%	Romário	100%	Elias	50%		
Janaína	100%			Eliane	100%		
				Maria	100%		

				Valéria	50%	
--	--	--	--	---------	-----	--

Fonte: Águida Silva, 2019.

O quadro acima nos apresenta que Amadeu e Arthur foram os únicos alunos que não tiveram nenhum aproveitamento na primeira diagnose referente à leitura de frases. Além deles, dois estudantes do 4º Ano, Elias e Valéria, tiveram acerto de 50%. Contudo, mais uma vez, em sua maioria, os estudantes da turma tiveram acertos de 100%.

Algo a ser observado no quadro acima diz respeito mais uma vez ao nível de conhecimento de toda a turma e entre os anos. Percebemos que os estudantes do 3º Ano e duas alunas do 2º Ano tiveram 100% de acerto na diagnose de leitura de frases no início do ano, e que dois estudantes, sendo eles do 4º Ano, deveriam ter tido a mesma porcentagem de acerto do restante dos colegas, inclusive do 3º e 2º Anos, por serem mais velhos em idade e em anos de curso de escolarização.

Além da diagnose de leitura de frases, propusemo-nos a fazer a diagnose de leitura e produção de textos. A diagnose de leitura de textos baseou-se em questões de interpretação que iriam sondar das crianças as habilidades de localizar informações, identificar o assunto do texto e inferir informações; a diagnose estava organizada em três perguntas cujos acertos nós contabilizamos da seguinte forma: quem acertasse as três questões teria 100% de acertos, quem acertasse apenas duas questões teria 70% de acertos e quem acertasse uma das três questões teria 33%.

Quadro 5: Conhecimento sobre a capacidade de leitura de texto.

2º Ano Alunos	Nº de acertos	3º Ano Alunos	Nº de acertos	4º Ano Alunos	Nº de acertos	5º Ano Alunos	Nº de acertos
Amadeu	0%	Amanda	70%	Eduardo	33%	Ana	100%
Arthur	0%	Arnaldo	70%	Elma	100%		
Ellen	70%	Romário	100%	Elias	33%		
Janaína	70%			Eliane	70%		
				Maria	33%		
				Valéria	0%		

Fonte: Águida Silva, 2019.

Na diagnose de leitura de texto, foi possível identificar resultados bem diversos, apenas 3 (três) estudantes na turma tiveram o máximo de aproveitamento obtendo 100% de acerto nas questões de leitura. Romário do 3º Ano, Elma do 4º Ano e Ana do 5º Ano, 5 (cinco) obtiveram 70% de acerto, fizeram parte desse quantitativo estudantes de todos

os anos exceto o 5º Ano. 33% foi o número de acertos apresentado por 3 (três) crianças que cursavam o 3º Ano. Enquanto que 0% foi o número de acerto apresentado pelos dois estudantes do 2º Ano, Amadeu e Arthur, que estavam em processo de apropriação do Sistema de Escrita, e por Valéria do 4º Ano que, tendo acertado 50% na diagnose de leitura de frases, não conseguiu acertar nenhuma questão na leitura do texto.

Além das diagnoses de leitura e de escrita, pedimos que os estudantes realizassem a leitura em voz alta de um trecho do mesmo texto utilizado para a diagnose de leitura com o intuito de observarmos o nível de fluência na leitura em voz alta.

Quadro 6 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura em voz alta.

Ano	Aluno	Leitura sem fluência	Leitura com pouca fluência	Leitura com fluência
2º Ano	Amadeu	X		
	Arthur	X		
	Ellen		X	
	Janaína			X
3º Ano	Amanda		X	
	Arnaldo			X
	Romário			X
4º Ano	Eduardo			X
	Elma			X
	Elias		X	
	Eliane			X
	Maria			X
	Valéria			X
5º Ano	Ana			X

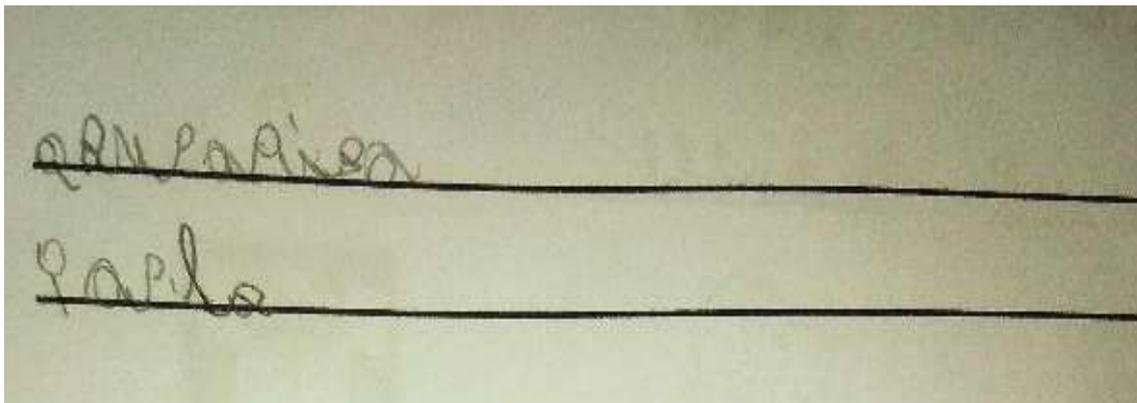
Fonte: Águida Silva, 2019.

O quadro nos apresenta que a partir da primeira diagnose em fluência na leitura, poucas foram as crianças que não liam fluentemente. Apenas duas crianças do 2º Ano, Amadeu e Arthur, não conseguiram ler em voz alta o trecho solicitado. Já as outras duas alunas do mesmo ano apresentaram diferentes resultados: Janaína lia com fluência e Ellen lia com pouca fluência.

Outros estudantes apresentaram um pouco de dificuldade na leitura em voz alta do texto, foram eles Amanda do 3º Ano, irmã de Amadeu, e Elias do 4º Ano, irmão de Eduardo também do 4º Ano.

Finalizando as diagnoses, propusemos às crianças que produzissem um texto sobre as férias do meio do ano, as produções das crianças apresentaram diversos formatos, vejamos:

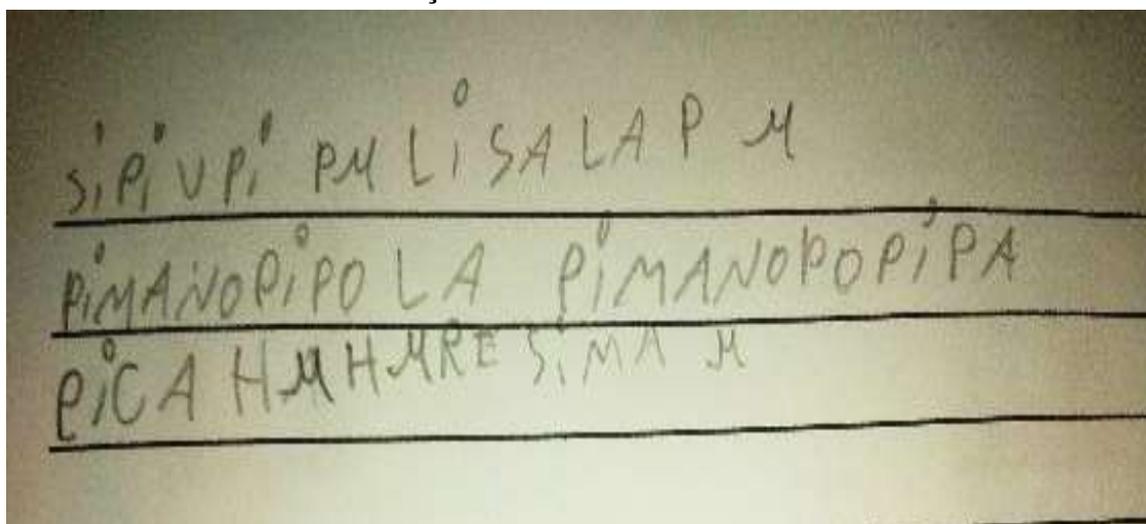
Foto 4 - Alunos 2º Ano – Produção I - Amadeu



Características da produção: produz texto com sequência de letras aleatória, sem espaçamento entre as palavras e não apresenta sentido.

Fonte: Águida Silva, 2019.

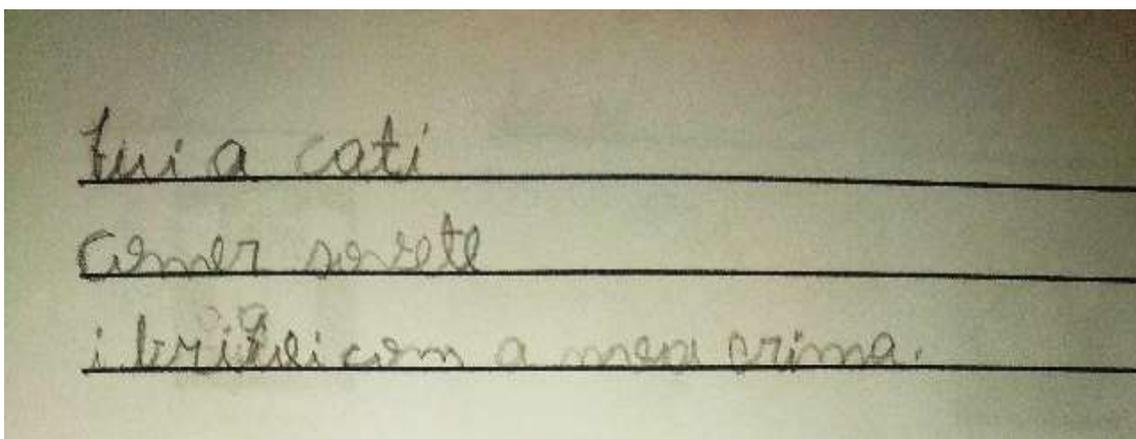
Foto 5 - Alunos 2º Ano – Produção I - Arthur



Características da produção: produz texto com sequência de letras aleatória, sem espaçamento entre as palavras e não apresenta sentido.

Fonte: Águida Silva/2019

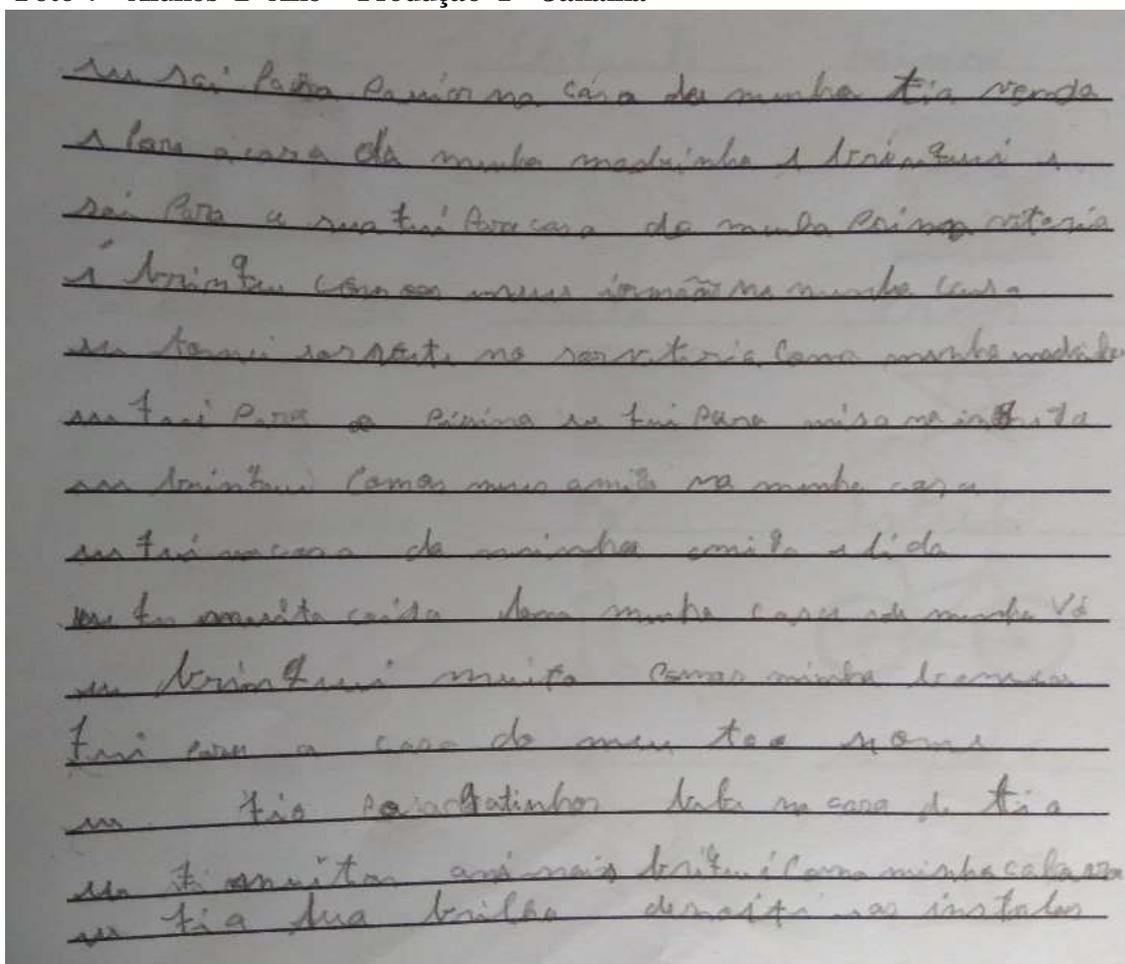
Foto 6 - Alunos 2º Ano – Produção I - Ellen



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras, pouco legível no modelo de escrita de frases, apresentando um pouco de sentido, apresentando também muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 7 - Alunos 2º Ano – Produção I – Janaína



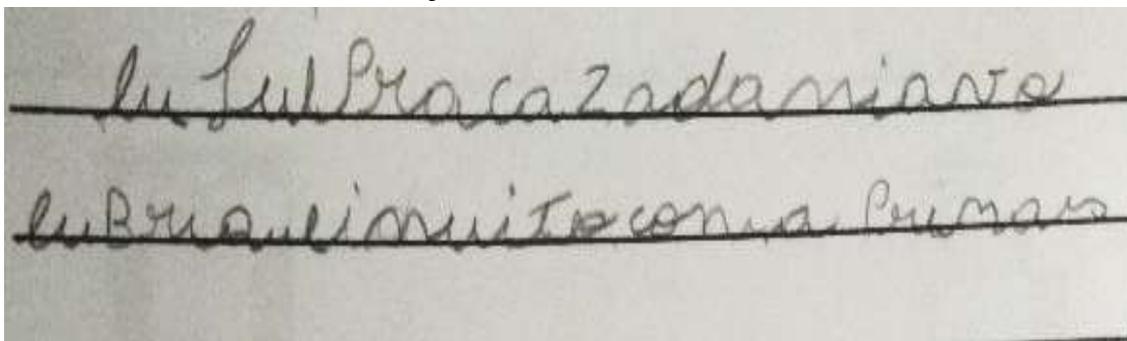
Características da produção: produz texto com espaçamento entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, mas sem apresentar muitos elementos coesivos, com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Observando as produções feitas pelas crianças do 2º Ano, percebemos uma heterogeneidade específica desse grupo, alunos da mesma idade com níveis de aprendizagem tão diversos. Cada um deles apresentou características diferentes ao produzirem seus textos; Amadeu do 2º Ano, que ainda se encontra no processo de apropriação da escrita, escreve de forma incompreensível, percebemos que as letras que mais se repetem em seu texto é a letra A e a letra P, provavelmente porque a letra A é uma das letras que compõem o seu nome próprio. Amadeu estava passando pelo processo de transição da letra bastão para cursiva, muitas foram as atividades nesse sentido que a professora pediu durante o andamento das aulas como veremos nas próximas seções. Além de Amadeu, Arthur também passava pelo mesmo processo de transição da letra bastão para cursiva, pudemos ver isso na produção de seu texto. Arthur igualmente escreve de forma incompreensível, usando um padrão sem muitas opções de letras, repetindo algumas delas como o I, P e S. Para os alunos Amadeu e Arthur, foi lido o enunciado pela pesquisadora para que os mesmos pudessem produzir seus textos e participar das atividades propostas como os demais colegas.

Para as estudantes Ellen e Janaína, também do 2º Ano, não foi lido o enunciado, elas mesmas leram o que era solicitado e produziram seus textos. A estudante Ellen produziu seu texto utilizando o modelo de lista, atribuindo valor sonoro às sílabas. Já a estudante Janaína escreveu usando toda a pauta da página e em todas as linhas propostas, utilizando também de elementos coesivos. Não usou lista de palavras nem de frases, entendendo o que foi solicitado no enunciado, narrando acontecimentos de sua vida pessoal.

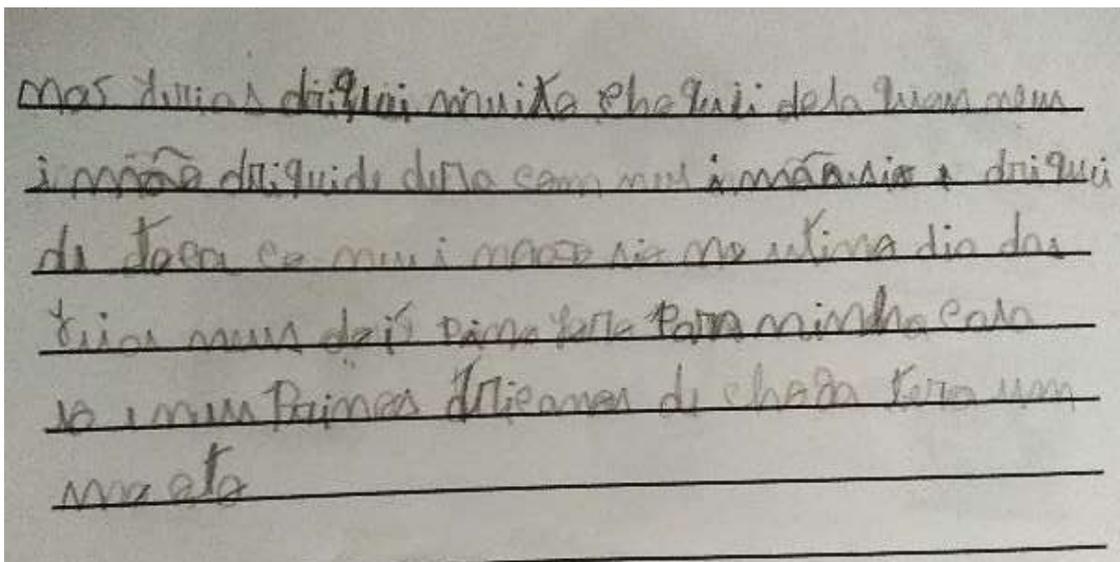
Foto 8 - Alunos 3º Ano – Produção I - Amanda



Características da produção: produz texto sem segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de frase apresentando sentido sem elementos coesivos, com erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

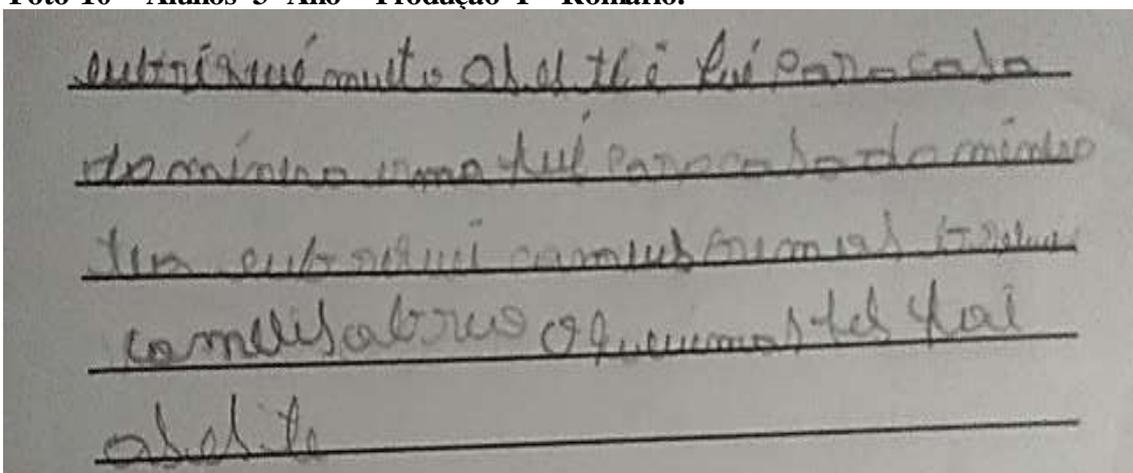
Foto 9 - Alunos 3º Ano – Produção I – Arnaldo



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e pouco legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido e elementos coesivos, com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 10 - Alunos 3º Ano – Produção I – Romário.



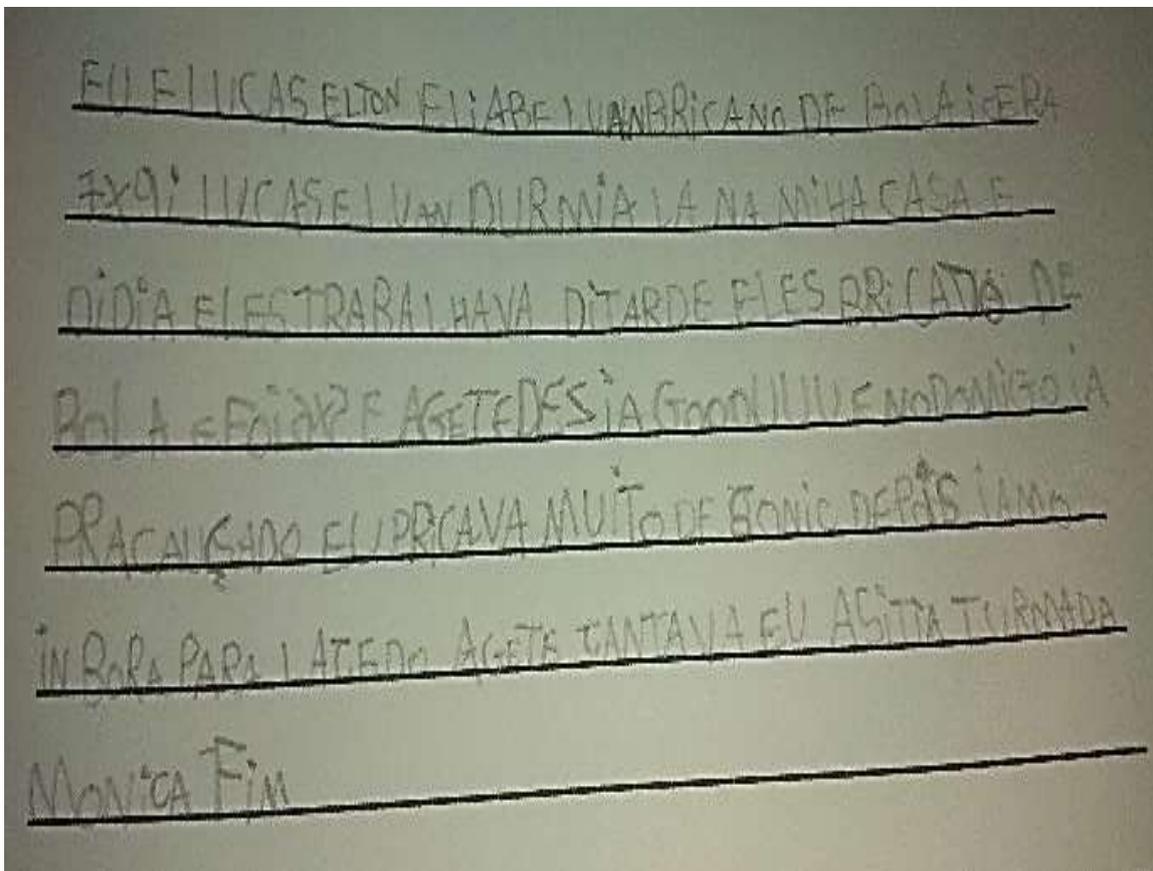
Características da produção: produz texto com dificuldade de segmentação entre as palavras, pouco legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando pouco sentido, sem elementos coesivos, com erros ortográficos

Fonte: Águida Silva, 2019.

As crianças do 3º Ano apresentam estar no mesmo nível de produção de texto, visto que a estrutura, a organização e a forma que pensaram o texto são semelhantes entre todos eles. Nenhum deles fugiu ao que o enunciado pedia, todos relataram acontecimentos vivenciados em suas férias do meio do ano. Segundo Moraes (2012) e como sugere o PNAIC (2012), ao chegar ao terceiro ano, as crianças precisam estar

iniciando produção de pequenos textos com autonomia, a turma do 3º Ano apresenta estar caminhando bem nesse aspecto.

Foto 11 - Alunos 4º Ano – Produção I - Eduardo



Características da produção: produz texto com pouca segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos, com erros ortográficos escrito com letra bastão.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 12 - Alunos 4º Ano – Produção I – Elma

eu fui para a casa da minha avó.
e depois eu fui em para e eu fui
para um casal Badaca com meu
pai e depois eu fui em para
para minha casa e depois eu fui
Brinca e sono outro dia eu sou a
ia sistindo.

Características da produção: produz texto com dificuldade de segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos, com poucos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva/2019.

Foto 13 - Alunos 4º Ano – Produção I - Elias

passa de como tuq waio do pirrima
rda de bicicleta i pirrima rda
holl qui Paia si adura e tu para casa
daniiti Jorica com meu irmão

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras pouco legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido e elementos coesivos, com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 14 - Alunos 4º Ano – Produção I - Eliane

eu fui na piscina gostei
muito da piscina depois
fui pra casa da minha amiga
da minha mãe

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos e com erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

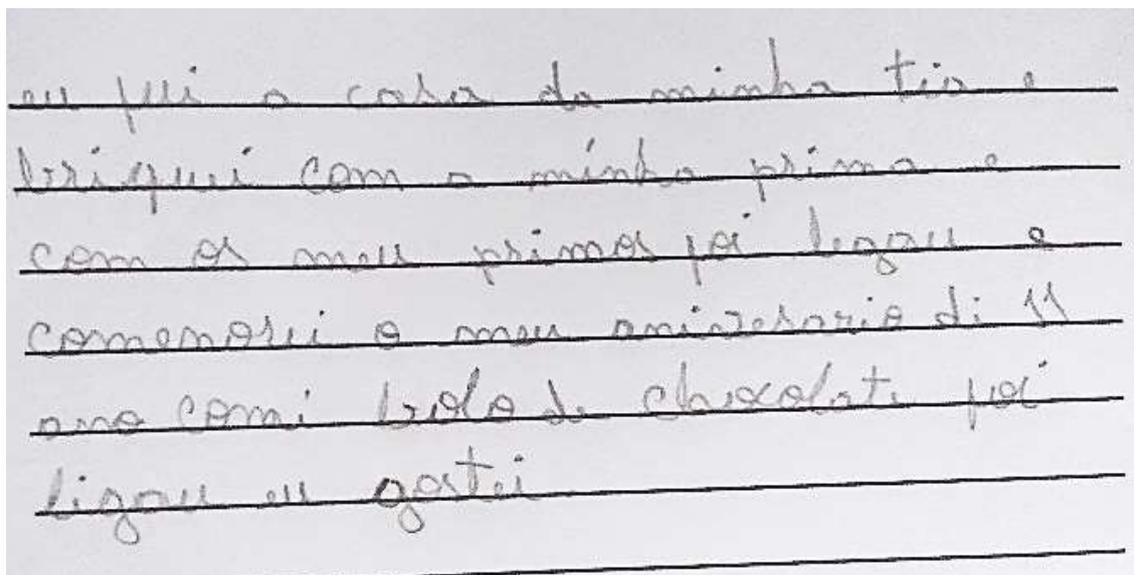
Foto 15 - Alunos 4º Ano – Produção I - Maria

eu fui a festa e lá foi muito
legal e eu brinquei com meu primo
e depois eu fui para calçada e lá
foi muito legal e brinquei
com minha irmã e depois eu
fui para igreja e quando terminei
na a missa e Tio um palete com
um conta e quando mor lá para
casa quase cheguei um cara mor
fora para cada coisa um nome e
ele deu nomes que eu e Na Palopala
e mor diu que eu e nome abreu a pata
para mor e mor e mor e depois mor para casa

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos e com erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 17 - Alunos 5º Ano – Produção I - Ana



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos e com erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Ana escreve de forma legível com segmentação entre as palavras e com poucos erros ortográficos.

A partir desse mapeamento dos estudantes, referente a seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita da sala multisseriada da professora Ariane, no tópico seguinte, buscaremos analisar a sua prática cotidiana a partir da análise da sua rotina, das formas de organização, das atividades propostas e dos materiais utilizados para o ensino da leitura e da escrita.

4.2 A Prática pedagógica da professora Ariane: rotina e táticas fabricadas para o ensino da leitura e da escrita

Nessa seção, apresentaremos como a professora fabricava as suas táticas de ensino da leitura e da escrita. Para isso, durante a pesquisa, observamos como a professora organiza sua *rotina* para esse fim, bem como tem pensado e organizado momentos e atividades que contemplem os diferentes níveis de aprendizagem dos seus alunos, e os momentos de atividades comuns a todo o grupo classe.

A partir da análise da rotina da sala de aula, dos recursos utilizados e das atividades propostas, analisaremos como a professora organizava os momentos de ensino no sentido de entender:

- 1) Quais eram as formas de agrupamentos para a realização das atividades?
- 2) Como ela orientava e acompanhava seus alunos nas atividades propostas?
- 3) Quais dispositivos eram utilizados para trabalhar com todo o grupo classe e com os estudantes individualmente?

Após esse momento, seguiremos com a discussão fundamentada na análise das *entrevistas* realizadas com a professora, finalizando a discussão dos dados com os avanços dos alunos no tocante aos seus conhecimentos referentes à leitura e à escrita.

4.2.1 Organização da Rotina em Sala de Aula

Quadro 7 - Organização da Rotina na escola

Categories	Descrição dos Momentos
Acolhimento	Brincadeiras realizadas no terreiro (pátio) da escola com a professora: pula-corda, toca (pega-pega), esconde-esconde, queimado e futebol. Educação Física (nas quartas-feiras)
Atividades permanentes antes do recreio	Correção do Para Casa, leitura silenciosa, leitura em voz alta para a professora de textos. Escrita e cópia do cabeçalho. Atividades de Língua Portuguesa
Merenda/Recreio	Merenda realizada na sala de aula por não haver refeitório na escola e Recreio realizado em todo o entorno da escola.
Atividades permanentes após o recreio	Correção das atividades realizadas antes do recreio, atividades envolvendo as disciplinas de História, Ciências da Natureza e Matemática. Atividade para Casa.
Atividades esporádicas	Leitura de histórias, jogos, atividades de colagem, apresentações em datas comemorativas, uso de material dourado, empréstimo de livros para casa.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Observando o quadro de Rotina da professora, é possível perceber que ela estabelecia uma rotina organizada e sistemática. Pelo que pudemos observar, não se tratava de uma rotina com grandes variações ou muitos momentos. Sua rotina era simples e clara, fato que convidava as crianças a organizar o espaço e as situações junto com ela. Quando faltava vivenciar alguma atividade prevista, ou ela resolvia antecipar ou protelar algum momento, os alunos estranhavam e logo perguntavam: “professora a senhora não vai pegar a leitura hoje?” “E hoje num era Língua Portuguesa?” “O Para Casa a senhora não vai corrigir hoje?”

Era na organização de sua rotina, nos momentos de atividades específicas ou não que a professora preparava seu espaço e seu tempo para ensinar a seus alunos os conhecimentos pretendidos, planejando sistematicamente formas de aprofundar e consolidar os conhecimentos propostos para toda a turma. Essa rotina, logo compreendida pelos alunos, é como se fossem apresentadas a eles as prioridades de ensino, ou seja, os alunos logo entram na lógica da rotina, adequando-se e procurando desenvolver as propostas pensadas.

Corroborando com essa ideia, Leal (*et. al.*,2016) apresenta que o trabalho pedagógico ajustado aos distintos conhecimentos das crianças pressupõe, dentre outras

coisas, um planejamento sistemático da prática docente. Nesse sentido, a rotina pode constituir-se como importante fator de articulação e reflexão sobre a prática, favorecendo a organização didática, a predisposição das crianças para as atividades, bem como a autonomia destas em sua realização.

Muitas vezes, no início da manhã, antes mesmo da aula iniciar, as crianças juntas escolhiam a brincadeira e comunicavam a professora antes do momento da acolhida. Em seguida, enquanto a professora ia até a cantina ou a biblioteca, os alunos se organizavam em sala e já abriam os cadernos para a escrita do cabeçalho, como ela havia pedido, principalmente aos alunos que já sabiam escrever sem precisar olhar pelo quadro. Após a escrita do cabeçalho, sem a professora precisar solicitar, as crianças sozinhas abriam os cadernos para leitura dos textos, seguindo com abertura nas atividades propostas “Para Casa” para correção. Algumas vezes, a professora anunciava a disciplina que iria trabalhar quando mudava seu planejamento ou mesmo para seguir o que já se fazia.

4.2.1 O ensino da leitura e da escrita a partir das outras áreas do conhecimento

Nessa seção, apresentaremos como a professora organizava sua prática para abordagem de assuntos e conteúdos de outras áreas do conhecimento. O que pudemos perceber logo de início foi que, para abordagem dos conteúdos de matemática, a professora organizava os assuntos e atividades por meio de dois agrupamentos, com propostas diferentes: um grupo formado pelos alunos do 2º Ano e o outro formado pelos alunos do 3º, 4º e 5º Anos. A professora abordou várias vezes as quatro operações, sequência numérica, números ordinais, problemas, mudando de um grupo para o outro a complexidade das continhas. Já nas outras disciplinas, a professora planejava os momentos para toda a turma.

Quadro 8 - Atividades envolvendo outras áreas do conhecimento

ATIVIDADES COM OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO									
Disciplinas	Nº de aulas	Assunto	Tipos de atividades	Quem fez?				Agrupamentos diferenciados	Condução da professora
				2º	3º	4º	5º		
Matemática	8	Números ordinais; Composição dos números;	Uso do quadro e caderno	X				Todos	Colagem nos cadernos de imagem
		Adição; Divisão; Adição com uso do material dourado; Subtração e adição;	Atividades realizadas no caderno	X					Leitura e exposição do conteúdo por meio da atividade e acompanhamento individual
		Bingo	Uso de cartelas	X	X	X	X	Todos em círculo	Chamada do bingo
		Sequência numérica Multiplicação Multiplicação Multiplicação	Atividade realizada no caderno	X					Uso do quadro para exposição, cópia e resolução de atividades
8	8	Adição e multiplicação	Leitura de atividade do quadro para o caderno		X	X	X	Todos	Resolução dos algoritmos realizados pelos estudantes no quadro enquanto os demais acompanham nos seus cadernos e Orientação individual
		Adição	Uso do material dourado						
		Multiplicação Divisão Multiplicação e divisão Multiplicação, divisão e escrita por extenso do número 21.709 Divisão e subtração	Atividades realizadas no caderno						Correção no quadro realizada pelos estudantes e pela professora

Ciências	4	Leitura silenciosa de um texto sobre cuidados com o corpo colado no caderno de Ciências			X	X	X	Todos	A professora pede que cada um faça em suas mesas individualmente.
		Bactérias			X	X	X	Todos	Utilização de imagens no quadro para explicação do conteúdo
		A importância da água		X	X	X	X	Todos	Utilização de imagens no quadro e discussão
		-Os negros e algumas doenças no período de escravidão "Anemia"			X	X	X		
		Fungos e Cactos	Leitura de texto e resposta a questões sobre o texto	X	X	X	X	Todos	
Arte	5	Técnica de dobradura;	Fazer peixes de papel e colorir;	X	X	X	X	Todos	Individualmente os estudantes seguem as instruções orais da professora para confecção do peixe de papel e da Joanhina
		Confecção de uma joanhina com CD;	Usando papel, lápis colorido e CD	X	X	X	X	Todos	
		Técnica com papel para confecção de objetos;	Uso de papel de revista para confecção	X	X	X	X	Todos	
		Produção de um pavão em uma folha para os estudantes colorir e montar o pavão com colagem e dobradura	Papel com a imagem de um pavão, lápis para colorir e cola	X	X	X	X	Todos	
		Confecção de guirlandas de Natal com papel	Folha de revistas e cola	X	X	X	X	Todos	

História/ Geografia	5	Zumbi dos Palmares	Leitura de texto e resposta a questões sobre o texto	X	X	X	X	Todos	Acompanhame nto das questões sobre o texto
		Comidas típicas afro- brasileiras. Chegada dos Europeus e Africanos no Brasil	Leitura de texto e resposta a questões sobre o texto	X	X	X	X	Todos	Explicação oral com a turma organizada em círculo
		Direitos da criança e do adolescente	Uso de caderno	X	X	X	X	Todos	Explicação e uso do quadro
		MST – Movimento sem terra, INCRA e Reforma Agrária	Livro Didático e Atividade escrita	X	X	X	X	Todos	Explicação com uso do quadro e do livro
		Relação Campo e Cidade	Livro Didático e Atividade escrita	X	X	X	X	Todos	Leitura do assunto no livro

Fonte: Águida Silva, 2019.

Como podemos perceber no quadro apresentado, durante as aulas observadas a professora promoveu a mesma quantidade de aulas na disciplina de matemática, oito para cada agrupamento. Mesmo organizando momentos comuns para abordagem das outras disciplinas, a professora propôs atividades com o mesmo assunto ou texto para todos os alunos, porém com a vivência de atividades diferentes, como foi o caso das aulas em que a professora abordou os assuntos “Bactérias”, “Anemia”, “Direitos da criança e Conquistas dos povos do Campo”:

Às 9h23min, a professora inicia a aula. Escreve no quadro: SER CRIANÇA. Então as crianças vão falando as características do ser crianças e conforme as crianças falavam a professora escrevia em forma de tópico no quadro.

P: Ser criança pode o que?
Elma: Brincar!
P: O que mais?
Janaína: Estudar!
Ana: Isso, estudar!
Elma: Aprender!
P: Aprender tá dentro de estudar. O que mais? Tem mais, o que é que uma criança tem que ter?
Elma: Alegria!
Janaína: Casa!
P: Casa e o que mais?
Janaína: Se não teria que morar na rua.
P: Isso, Janaína, se não a criança teria que morar na rua. E todas as crianças têm casa?
Algumas crianças: Sim!

P: Todas?

Alguns estudantes: Não!

P: Vocês conhecem ou já viram alguém que não tem casa?

Janaína: Eu já vi perto da Igreja.

P: E foi, Janaína, você já viu? Eles não têm casa?

Janaína: Não!

Eliane: Eu também já vi perto da Igreja.

P: Será que todas as crianças de Lajedo têm casa?

Ana: Eu acho que não.

P: Que mais? Tem outra coisa que é necessária pra vida da gente?

Tem que estudar, brincar, morar e o que mais?

Janaína: Mãe!

Amanda: Pai!

P: Não, isso ainda não. O que mais?

Janaína: Saúde!

P: Alimentação, toda criança precisa se alimentar, num é?

Tem mais alguma coisa?

Elias: Dormir!

Todos riem...

P: Isso, dormir, brincar, eu quero mais, que mais?

P: Ter amigos, tem outra

coisa que a criança tem que ir...

Janaína: Igreja!

P: Igreja também, mas tem outra coisa que a criança precisa ir.

Elias: Festa!

P: Não!

Eduarda: Saúde!

Janaína: Saúde eu já disse.

P: Para ter saúde precisa ir para onde?

Janaína: Médico!

Elma: Hospital!

P: No médico né? Então a criança tem direitos de ter o que? Como é a palavra certa, quem tem saúde vai para o médico, então a criança tem que ter?

Janaína: Assistência social!

P: A médica (escrevendo no quadro).

Todas as crianças leem no quadro: ASSISTÊNCIA MÉDICA

P: A agente de saúde sempre num passa na casa de vocês?

Todos: Passa, sim!

P: Como é o nome da agente de saúde de vocês?

Todos: Josélia!

P: Josélia, num é? Ela passa na casa de vocês para saber se algum de vocês está precisando de médico, fazer algum exame. O que mais? Então por essas a gente já vê que a criança tem o direito de ter: assistência médica, a uma boa alimentação, de ter amigos que é brincar, que eu sempre falo pra vocês, vocês aqui só se encontram na escola, todo mundo aqui só se encontra na escola, nem todo mundo aqui vai brincar na casa do outro, Janaína brinca com Valéria, Elma vai pra casa de Ana, a gente tem que ter amigos, a criança precisa brincar. Aí, eu sempre falo aqui na escola o que é que não pode? O que não pode?

Todos: Brigar!

P: Não fazer a tarefa, num é?

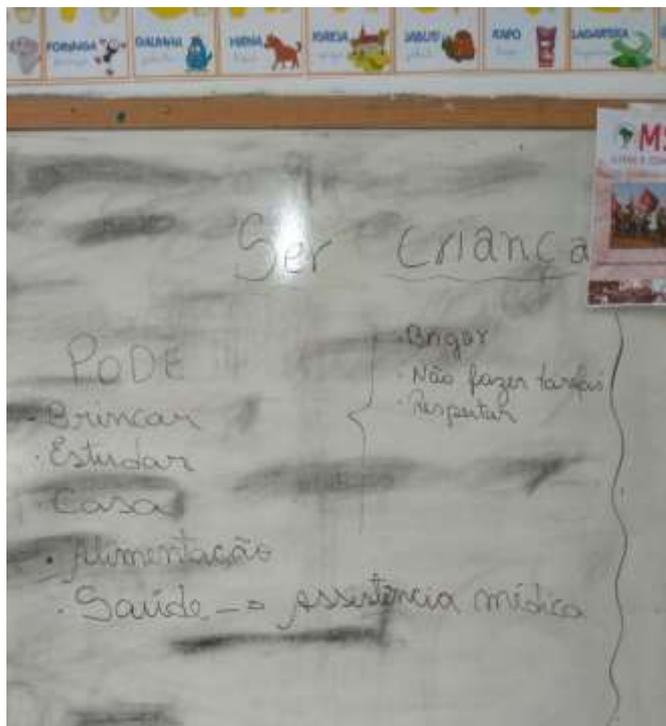
Janaína: Não responder.

P: Não responder quem Janaína?

Janaína: A professora.

Todos: A professora.

Foto 18 - Palavras escritas no quadro pela professora



Fonte: Águida Silva, 2018.

P: Os mais velhos também, né? Então vou colocar aqui, a criança precisa respeitar (escrevendo no quadro) e precisa também ser respeitada. Se na casa de vocês alguém gosta de chamar palavrão, ou está tratando mal, não está respeitando, precisamos sempre respeitar uns aos outros. Que mais?

P: O que é que a criança não pode?

Crianças pensam...

P: A criança pode ficar na rua?

Todos: Não!

P: Então são várias coisas que a criança não pode, né, aqui nós temos os direitos da criança e aqui o que a criança não pode fazer, então nós temos nossos direitos, mas também temos nossos deveres. Precisamos fazer com que esses direitos sejam respeitados.

P: Aí lá no livro de história de vocês no comecinho nós vamos trabalhar... lá no comecinho abram.

P: Quem já viu essa foto aqui? Essa bandeira? A professora cola uma imagem da bandeira do MST no quadro.

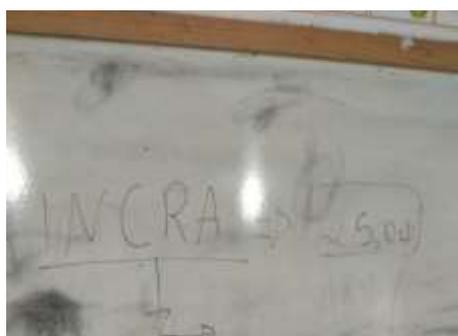
Elma: Eu tenho uma

Foto 19 - Imagem utilizada pela professora para explanação do conteúdo.



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 20 - Escrita da palavra INCRA no quadro



Fonte: Águida Silva, 2018.

P: Tu tem uma, Elma, essa bandeira aqui, só quem viu foi Elma foi? Você tem qual?

Elma: A vermelha

P: Diz aí Elma que bandeira é essa?

Elma: É a bandeira dos sem-terra.

P: Bandeira do sem-terra.

A professora mostra que os primeiros tópicos são os direitos das crianças e o segundo os deveres. (EM SEGUIDA, A PROFESSORA FAZ UM GANCHO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM O DIREITO A TERRA). E começa outro momento na aula, mostrando às crianças a imagem de um cartaz com a imagem do MST (Movimento sem Terra).

P: Nós temos a bandeira do nosso país, dos estados, do município e dos movimentos.

Elma: Essa é a bandeira do MST.

P: Seu tio participa do movimento num é, Elma? São um ou dois que participam?

Elma: Um!

A professora começa a falar sobre a história do Brasil, a vinda dos portugueses ao Brasil, do domínio dos portugueses para com os índios, a vinda dos escravos para trabalhar.

P: Naquele tempo, as terras brasileiras foram divididas em quantas partes?

Romário: Sete lotes.

P: Depois da escravidão, se prometeu pedacinhos de terras aos escravos libertos, mas nunca foi dado, por isso que surgiu o MST. Só quem tinha a posse da terra eram as pessoas muito ricas. Hoje para poder ter a posse de terra, os pais de vocês precisam pagar o INCRA (O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) ao governo. No caso dos fazendeiros ricos, muitas vezes não pagam ao governo o INCRA. Então as pessoas que coordenam o movimento exige que cobre o INCRA dos fazendeiros, caso os fazendeiros não paguem, as terras devem ser repartidas para quem não tem terra para trabalhar. E não são poucas terras, aí fica lá as terras sem ser plantadas, improdutivas. Então o governo compra a grande terra e reparte com os que não têm.

Às 9h50min, a professora interrompe a aula para as crianças lancharem e irem para o intervalo. Após o recreio, às 10h16min, a professora propõe uma atividade de história sobre a discussão feita anteriormente. No lado esquerdo do quadro, a professora escreve para o 2º Ano:

1º) Escreva o que não pode acontecer na vida de uma criança;

2º) Complete as frases de acordo com os direitos da criança escritos abaixo:

Escola – casa – alimentação – amada

- Toda criança precisa ser _____
- Toda criança precisa de uma _____ para morar
- Toda criança precisa ir à _____ para estudar e aprender mais
- Toda criança tem direito à _____ saudável

3º) Observe o quadro e responda:

TODA CRIANÇA TEM DIREITO A SE ALIMENTAR BEM

- O que você e sua família comem nas refeições abaixo:

Café da manhã: _____

Almoço: _____

Jantar: _____

- Quem prepara as refeições?

4º) Liste outros alimentos que você e sua família comem durante o dia:

As crianças do 3º, 4º e 5º Anos respondem sobre questões referentes à reforma agrária no livro didático, e as do 2º Ano respondem questões sobre os direitos e deveres das crianças. São 10h52min, Janaína e Ellen do 2º Ano finalizam a atividade e continuam a fazer os canudos de papel para confecção dos objetos. Amadeu e Arthur também do 2º Ano ainda continuam a responder a atividade. Amadeu vai até a mesa da professora e pede ajuda:

P: Você vai ler essas palavras aqui (apontando para o caderno) e completar com a certa. Arroche!

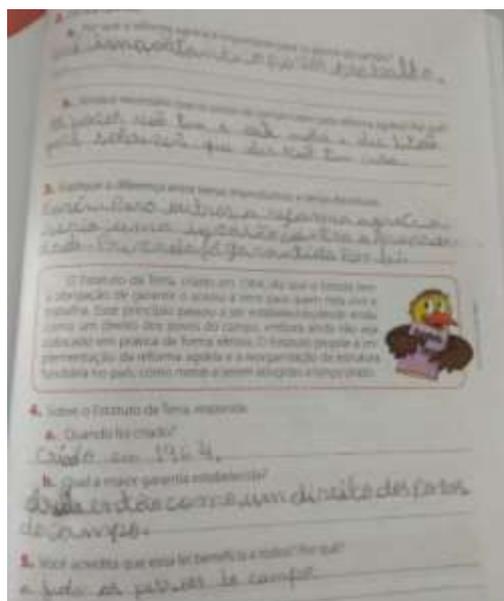
Professora chama Arthur e Amadeu do 2º Ano para ir até a sua mesa para ela ajudar. Antes das atividades no livro didático, a professora pede aos estudantes que levem o caderno até sua mesa para ela corrigir de caneta os cadernos enquanto os estudantes respondem questões em seus livros. A professora ajuda na atividade Amadeu e Arthur que leem as palavras devagarinho e preenchem as lacunas. A professora lê os quesitos com os dois estudantes e no final ela pergunta o que a criança precisa? e eles vão identificando sozinhos a partir da leitura das palavras. E assim os dois estudantes finalizam a atividade. Já a correção com o 3º, 4º e 5º Anos se deu de forma oral. Inicialmente os alunos fizeram a leitura silenciosa e em seguida a leitura coletiva das respostas, o que é colônia? Terras produtivas? Terras improdutivas? A professora discutiu a partir do texto no livro didático.

Foto 22 - Texto indicado para leitura



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 21 - Atividade de compreensão



Fonte: Águida Silva, 2018.

A professora, muitas vezes, usou os textos pensados para abordar conteúdos e assuntos de outras disciplinas para ensinar a ler e a escrever, quando solicitava de seus alunos leitura silenciosa e em voz alta, bem como estudo do texto por meio de questões de localização de informações implícitas e explícitas nos textos, respostas escritas de questões em seus cadernos e livros didáticos.

4.2.2 Atividades de ensino da leitura e da escrita no 2º Ano

O quadro abaixo apresenta as atividades pensadas pela professora para o 2º Ano, como costumava agrupar essa turma para as atividades e momentos de ensino da língua escrita. É importante destacar que a professora não limitou a turma apenas a esses momentos e atividades. O 2º Ano não só fez as atividades apresentadas a seguir, mas também realizou e participou ativamente de momentos e atividades comuns a toda a turma. No entanto, o próximo quadro apresenta atividades e momentos propostos somente a alguns, especificamente, ou na situação em que outros alunos dos outros anos foram incluídos em atividades pensadas para o 2º Ano. Posteriormente, na última subseção, apresentaremos os momentos e atividades realizadas comumente a toda a turma, ou seja, aos outros anos: 3º, 4º e 5º Anos.

Quadro 9 - Momentos/Atividades para o 2º Ano de leitura e de escrita e de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético

Aulas/Datas	Momentos/Atividades – Início do 2º semestre	Quem fez?	Agrupamentos
01 ⁴ 30/07/2018 (Segunda-feira)	Cópia do cabeçalho da lousa para o caderno; Cópia do texto: “ A Babá e o Bebê ” retirado do livro para o caderno em letra cursiva; Cópia de palavras escritas com a letra B em folha; Leitura em voz alta das palavras escritas com a letra B para a professora.	Amadeu	Individualmente
	Cópia do texto: “ Era uma vez uma fazenda linda ” do quadro para o caderno; Leitura em voz alta e coletiva do texto: Era uma vez uma fazenda linda”; Cópia de questões e respostas sobre o texto.	Ellen e Janaína	Individualmente
02 31/07/2018 (Terça-feira)	Reescrita de substantivos de banco de palavras para colunas que classificam substantivos masculinos e femininos;	Todos	Individualmente
	Leitura em voz alta para professora dos substantivos colocados nas colunas.	Amadeu e Arthur	Individualmente
03 01/08/2018 (Quarta-feira)	Momentos/Atividades realizadas em comum a toda a Classe: Produção de texto-Palhaço Serelepe		

⁴ O aluno Arthur faltou nesse dia.

04 02/08/2018 (Quinta-feira)	Transposição do texto: “ Os ratinhos bagunceiros ” de letra de imprensa para letra cursiva; Resposta a questões de interpretação do texto escrito	Todos	Individualmente
	Divisão silábica de palavras escritas com “ão” Pesquisa e recorte de palavras escritas com “ão”	Todos	Em dupla
05 ⁵ 03/08/2018 (Sexta-feira)	Completar o alfabeto com letras minúsculas no caderno; Pesquisa, recorte e colagem no caderno de palavras escritas com PR e CR; Divisão silábica das palavras	Todos	Em dupla
	Leitura em voz alta para a professora de um texto do caderno de leitura;	Arthur	Individualmente
06 06/08/2018 (Segunda-feira)	Momentos/Atividades realizadas em comum a toda a Classe: Montagem de um cartaz – O Cabelo de Lelê.		
07 07/08/2018 (Terça-feira)	Escrita do nome das figuras que iniciem com a sílaba Le – de Lelê, personagem da história: “ O cabelo de Lelê ” lida pela professora.	Todos	Em dupla
	Leitura em voz alta de textos no caderno de leitura para a professora	Todos	Individualmente
	Preenchimento de um silabário e leitura de palavras com sílabas simples no caderno;	Amadeu	Individualmente
	Leitura oral de frases e cópia dessas frases ao lado das imagens que correspondem a ação apresentada pelas frases;	Todos	Individualmente
	Leitura oral das frases na mesa da professora e em seguida realização da proposta da atividade anterior.	Arthur	Individualmente
	Leitura de palavras contidas no caderno.	Amadeu	Individualmente
	Formação de palavras com a letra M antes de P e B, por meio de um banco de sílabas. Formação de palavras com a letra M antes de P e B, por meio da escrita do nome de figuras;	Todos	Individualmente
08 08/08/2018 (Quarta-feira)	Cópia do texto: “ A galinha da Angola ” do quadro para o caderno; Leitura coletiva e compartilhada do texto: “A galinha da Angola” no quadro - a leitura de palavras compostas por sílabas complexas foi realizada por Janaína e Ellen, as palavras escritas com sílabas simples eram realizadas por Arthur e Alisson; Cópia e resposta de questões sobre o texto; Identificação no texto “A Galinha da Angola” de palavras escritas com FR - PR e TR e copiadas para o caderno;	Todos	Em grupo
	Leitura oral de texto no caderno de leitura na mesa da professora	Amadeu Arthur e AMANDA do 3º Ano	Individualmente
09 09/08/2018 (Quinta-feira)	Cruzadinha com palavras da culinária afro-brasileira	Todos	Individualmente
10 10/08/2018 (Sexta-feira)	Comemoração do dia do estudante - Atividade de colorir - Bingo	Todos	Em grupo
11 ⁶ 13/08/2018 (Segunda-feira)	Leitura e cópia do texto “ Sônia Sapeca ” no quadro. Identificação de palavras escritas com a letra S e SS no texto “Sônia Sapeca” e cópia delas no caderno;	Todos	Individualmente

⁵ O aluno Amadeu faltou nesse dia.

⁶ Amadeu nesse dia faltou

	Leitura em voz alta para turma do texto “Sônia Sapeca” escrito no quadro	Ellen e Janaína	Individualmente
	Leitura em voz alta do texto “Sônia Sapeca” na mesa da professora	Arthur	Individualmente
12 14/08/2018 (Terça-feira)	Cópia no caderno e Leitura em voz alta do texto “ Cátia e o Cão ”.	Amadeu e Arthur	Individualmente
	Produção de texto a partir de imagens, completando espaços de um texto já existente; Leitura em voz alta para a professora das produções feitas; Leitura em voz alta do texto “ Era uma vez uma ovelha ” Cópia de conteúdo do quadro para abordagem do conteúdo substantivo feminino e masculino;	Ellen e Janaína	Individualmente
	Ditado de frases	Todos, junto a MARIA e EDUARDO do 4º Ano	Individualmente
13 15/08/2018 (Quarta-feira)	Produção de frases a partir de imagens; Formação de palavras a partir de diferentes sílabas	Todos	Individualmente
Aulas/Datas	Momentos/Atividades – Final do ano	Quem fez?	Agrupamentos
14 26/11/2018 (Segunda-feira)	Leitura Oral para professora de dois textos: “ Cabe na Mala ” e “ Gato levado ”; Escrita das letras na ordem alfabética e escrita do nome dos objetos: bola-vela-panela-violão-bexiga-abacaxi; desenhados no quadro.	Todos	Individualmente
15 27/11/2018 (Terça-feira)	Ditado mudo com imagens de animais e objetos;	Amadeu e Arthur	Individualmente
	Resposta a questões sobre o ditado de texto realizado pela turma e por todos os anos;	Ellen e Janaína	Individualmente
	Recorte de palavras escritas com a letra X de um livro e colagem nos cadernos.	Amadeu e Arthur	Em dupla
	Completar as frases com as palavras que trazem duas características dos cactos: AQUÁTICOS E TERRESTRES	Todos	Individualmente
16 28/11/2018 (Quarta-feira)	Completar as frases de acordo com os direitos da criança	Todos	Individualmente
17 29/11/2018 (Quinta-feira)	Completar palavras com encontros vocálicos Leitura em voz alta de palavras e cópia com letra cursiva do livro para o caderno; Leitura oral para professora das palavras.	Amadeu e Arthur	Individualmente
18 30/11/2018 (Sexta-feira)	Leitura do enunciado em voz alta para a professora. Leitura e cópia de palavras com letra cursiva no livro;	Amadeu e Arthur	Individualmente
19 03/12/2018 (Segunda-feira)	Palavras Cruzadas	Amadeu e Arthur	Individualmente
20 04/12/2018 (Terça-feira)	Baseado no texto: “ O trenzinho de Nicolau ”, formação de palavras	Amadeu e Arthur	Individualmente

Fonte: Águida Silva, 2019.

Observando de forma geral a organização pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, identificamos que a professora agrupava sua turma multisseriada em dois grandes grupos: a turma do 2º Ano e o grupo do 3º, 4º e 5º Anos.

Inicialmente vamos analisar os momentos e atividades destinados à turma do 2º Ano, de sorte que a professora dividia os alunos em dois grupos. A professora não organizava seu grupo classe em apenas dois grupos, mas sim em três. Deixando claro que um dos grupos criado dentro do 2º Ano era o que estava iniciando seu processo de alfabetização, o grupo formado pelos alunos Amadeu e Arthur, que estavam se apropriando do sistema de escrita alfabética (SEA) e suas convenções.

Tal tática pensada pela professora corresponde ao nível de aprendizagem apresentado na 1ª diagnose, realizada durante a pesquisa, à qual a professora não teve acesso aos resultados. No entanto, não significa dizer que ela não tivesse conhecimento do nível de aprendizagem de seus alunos. A professora agia buscando atender ao nível de aprendizagem dos seus alunos. Amadeu e Arthur eram os únicos alunos da classe que se encontravam em processo de apropriação do SEA e caminhavam na consolidação dos conhecimentos referentes à grafia-som das sílabas nas palavras, principalmente as complexas, transição da letra bastão para cursiva, organização e rapidez na escrita de palavras no espaço utilizado para as atividades escritas no seu caderno, produção e leitura de textos pequenos, dentre outros. Ao identificar esse nível de aprendizagem comum aos dois alunos, possivelmente antes mesmo da realização da 1ª diagnose, a professora decide agrupá-los e propõe aos dois atividades iguais ou semelhantes pelo fato deles apresentarem estar no mesmo nível de conhecimento.

Ao observarmos o quadro, percebemos que a professora propunha atividades diversificadas. Em quase todos os dias de aula, a professora trabalhou com seu grupo classe um texto escrito. Nas 20 aulas planejadas para a turma do 2º Ano, a professora utilizou 11 textos diferentes para leitura coletiva, abordagem de diferentes conteúdos, reflexão do sistema de escrita ou para explorar questões de interpretação de texto, ortografia e gramática. Somado a esses textos em que a professora trabalhava de forma mais coletiva, ela usou ainda 8 outros textos pensados especificamente para leitura em voz alta a qual era realizada em sua mesa, somando no total 19 textos, o que corresponderia, aproximadamente, a um texto por aula. Havia dias em que a professora chegava a trabalhar dois textos por aula, isso sem contar com os textos em que ela propôs em comum a toda a turma e os que usavam para outros fins, como cópia de texto

em letra cursiva, leitura compartilhada, textos para fundamentar atividades envolvendo algum conteúdo ou estudo das sílabas nas palavras.

Identificamos, por meio do quadro exposto anteriormente, que a professora priorizou o trabalho com texto para a leitura em voz alta, tanto para Amadeu e Arthur, como para as estudantes Ellen e Janaína, diferenciando em alguns aspectos para as duas duplas. Para Amadeu e Arthur, ela pedia leitura em voz alta na sua mesa e individualmente, os textos propostos para os dois eram compostos, na sua maioria, por palavras com sílabas simples. Além dos textos, a professora solicitava, principalmente a Amadeu, leitura em voz alta de palavras. Para Ellen e Janaína, os textos eram maiores, compostos de sílabas mais complexas, muitas vezes, a professora propôs às duas que realizassem a leitura em voz alta para toda a turma, pois elas liam com mais fluência. Foi possível perceber também que a professora possibilitou momentos em que os quatro alunos juntaram o conhecimento das duas duplas em um texto compartilhado e lido em voz alta pelos quatro alunos, no quadro, para toda a turma, mas atendendo ao nível de conhecimento de cada um. Vejamos no extrato da aula a seguir:

As duas crianças do 2º Ano, Janaína e Ellen, há algum tempo que terminaram de copiar e esperam o colega Amadeu finalizar. Algum tempo depois, Arthur finaliza, em seguida, a professora começa a **leitura coletiva do texto “A Galinha d’Angola”**, apontando com uma régua para cada palavra, onde havia palavras com sílabas complexas, a professora solicitava a leitura de Janaína e Ellen, as palavras escritas com sílabas simples a professora pedia para Amadeu e Arthur lerem. Os quatro compartilharam leitura em voz alta.

Foto 23 - Texto para leitura coletiva

Professora chama os alunos

P: Vamos

Junto com a professora...

Alunos: A gali-nha...

P: Mais alto!

P: de An?

Alunos: Angola...

P: Vamos lá, Arthur, tente ler aqui pra gente, Arthur.

E apontando para a palavra coitada a professora diz: vamos

P: Que letrinha é essa aqui, Arthur?

P: Como é T A?

Arthur: TA

P: Então vamos lá, coi?

Athur: Coi- ta-da

Janaína: Coitadinha da galinha da Angola

P: Vai Arthur, Não... essa aqui Arthur, Não...

Arthur: Anda!

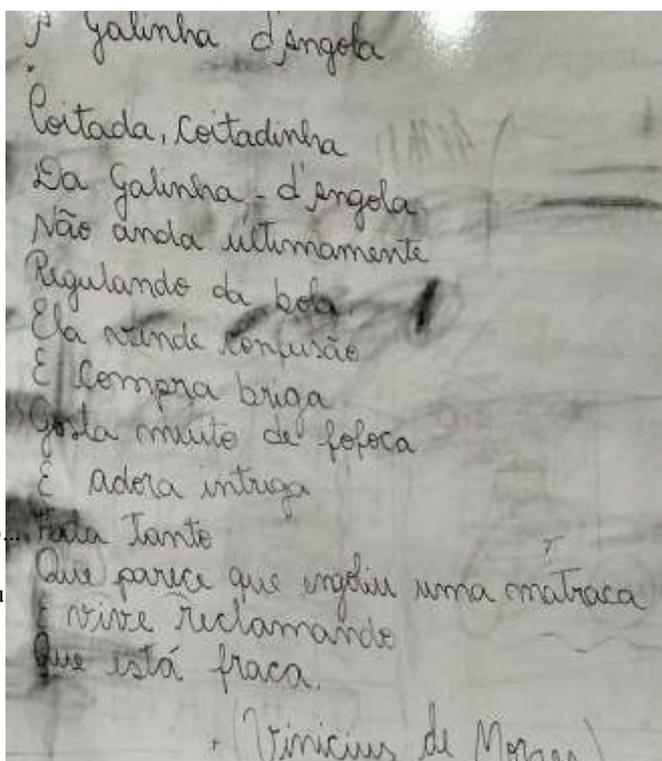
P: Ultimamente, regulando, vamos Amadeu

Amadeu: Da bola

P: Regulando da?

Amadeu: Bola

P: Vamos, ela...



Fonte: Águida Silva. 2019.

P: Só é Janaína que vai ler
Alunos: e
P: e?
Ellen: compra briga
Janaína e Ellen: Gosta muito de...
 Professora interrompe espera aí, Arthur, vai Arthur
P: Que palavra é essa, Arthur?
Arthur: PO.
P: Que PO Arthur?
Arthur: FO.
P: Sim!
Arthur: Fofoca.
P: E o que é fofoca?
Janaína: Aquele que gosta de fofocar
P: Aquele que fica falando da vida dos outros
P: Vamos lá, e adora
Janaina e Ellen: Intriga, fala tanto que parece que engoliu
P: Engoliu, Arthur...
Janaina e Ellen: Uma matraca e vive reclamando que está fraca.
PROCOLO 8 DE OBSERVAÇÃO EM 08/08/2018

Além da leitura compartilhada, no mesmo dia, a professora fez a leitura oral no caderno de leitura com as crianças do 2º Ano em sua mesa e, nesse dia, solicitou também a presença da aluna Amanda do 3º Ano. Da mesma forma, no dia 14 de agosto, a professora propôs para o 2º Ano um ditado de frases e solicitou a presença de Eduardo e Maria do 4º Ano para fazerem juntos ao 2º Ano a atividade proposta. Outra tática fabricada pela professora foi solicitar a presença de outros colegas de ano em atividades que a professora julgava necessárias à aprendizagem de outros alunos.

4.2.3 Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita no 2º Ano

A professora sempre demonstrou preocupação no uso de seus materiais para ensinar seus alunos a ler e a escrever, através de recursos simples que não tinham custo alto – inclusive a professora sempre comentava que precisava de uma lousa nova, pois a que tinha em sua sala estava manchada e arranhada, prejudicando a visão do que ela escrevia, por isso, muitas vezes, ela solicitava que os estudantes copiassem textos, conteúdos e atividades de folhas e livros.

Seguiremos a ideia do tópico anterior, apresentaremos a seguir os recursos e materiais destinados apenas ao 2º Ano e, em seguida, os materiais e recursos pensados para o 3º, 4º e 5º Anos e, por fim, apresentaremos o que foi pensado e usado em comum

a toda a turma. A seguir, por meio de um quadro, apresentaremos os materiais que a professora mais utilizou no 2º Ano:

Quadro 10 - Materiais e recursos utilizados na turma do 2º Ano

Materiais e recursos didáticos	Total
Quadro	25 vezes
Folha xerografada	8 vezes
Caderno	33 vezes
Livros didáticos antigos e revistas para recorte	4 vezes
Caderno de leitura	2 vezes
Livro didáticos	2 vezes
Cruzadinha	1 vez
Palavras Cruzadas	1 vez
Imagens para produção de frases e textos	3 vezes

Fonte: Águida Silva, 2019.

Com base nas informações que constam no quadro acima, verificamos que os materiais mais utilizados pela professora foram o quadro e o caderno das crianças; no quadro ela propunha textos e atividades a serem copiados por eles. A professora costumava dividir o quadro em duas partes, de forma que direcionava do lado direito atividades para o 2º Ano e do lado esquerdo atividades para o 3º, 4º e 5º Anos. Em seguida, o material que a professora fez mais uso foram as folhas xerografadas, as quais a professora pedia que ao final da atividade as colassem nos cadernos.

O quadro, as folhas xerografadas, os cadernos e livros didáticos das crianças eram utilizados para abordagem dos conteúdos de gramática e de ortografia, escrita de textos para serem lidos coletivamente e individualmente, ditados de palavras, de frases e de textos, formação de palavras e produção de textos.

Além disso, a professora usava o caderno das crianças para orientá-las e acompanhá-las individualmente. Ela costumava corrigir cada atividade com marcas (vistos) de caneta azul ou preta. Era uma maneira de acompanhar a aprendizagem de cada aluno, indicando em que eles precisavam melhorar ou corrigir algo, além de indicar também que a atividade tinha encerrado e que se preparassem para iniciar a próxima atividade. A professora propunha também correção no quadro realizada por ela e pelos próprios alunos, mas essa opção ocorria em número bem menor que o acompanhamento individual.

4.2.4 Atividades destinadas ao 2º Ano

Destinamos esse tópico a apresentar as imagens de algumas atividades propostas pela professora para seus alunos. Primeiro serão apresentadas as atividades pensadas para Amadeu e Arthur, em seguida, apresentaremos algumas atividades pensadas para as estudantes Janaína e Ellen e, por fim, algumas atividades pensadas para os quatro conjuntamente.

a) Atividades pensadas para Amadeu e Arthur

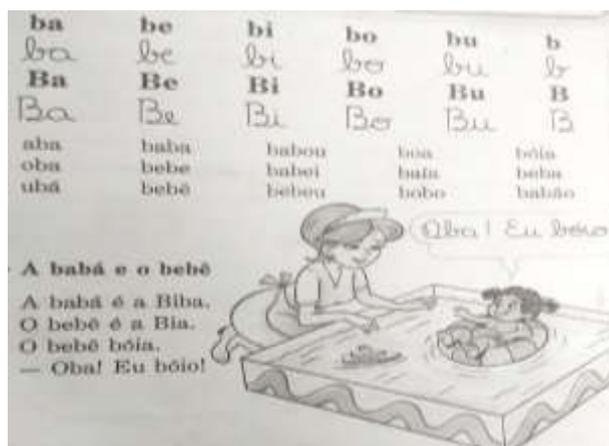
Abaixo estão atividades que a professora propôs aos estudantes Amadeu e Arthur como atividades adicionais ao que foi planejado na manhã.

Foto 25 - Silabário feito no caderno pela professora e palavras para leitura em voz alta



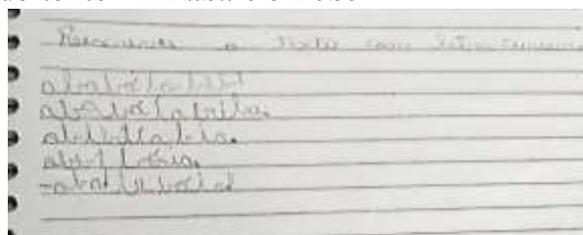
Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 24 - Atividade xerografada com palavras escritas com a letra "B" e sua família silábica



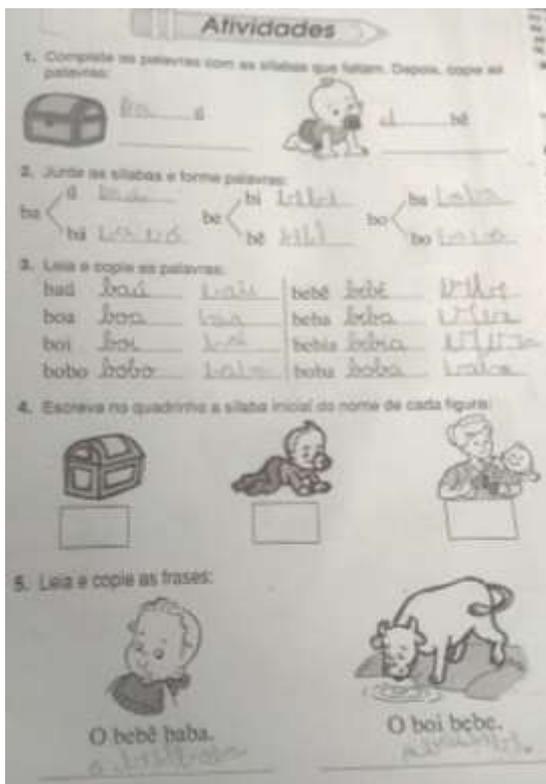
Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 26 - Cópia do texto com letra cursiva do texto "A Babá e o Bebê"



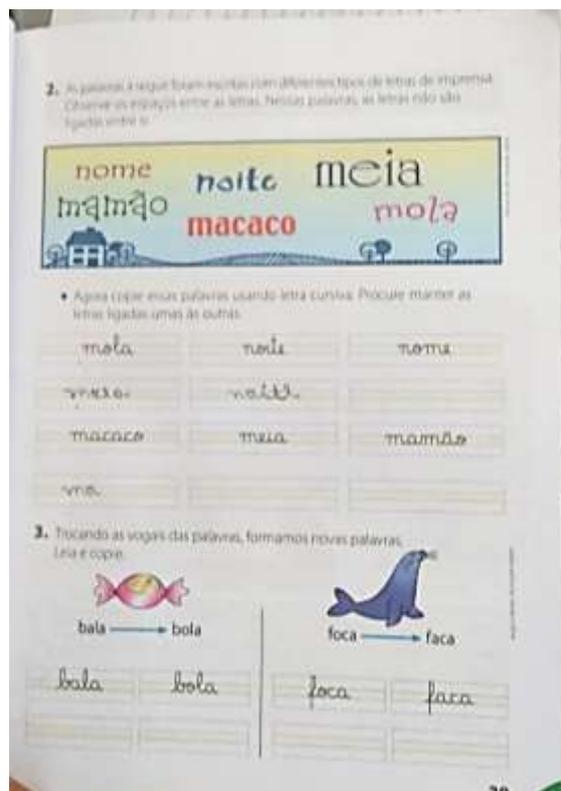
Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 27 - Continuação da atividade com palavras e imagens iniciadas com a letra “B”.



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 28 - Atividade para exercício da letra cursiva.



Fonte: Águida Silva, 2018.

A partir das imagens percebemos que a professora buscava associar essas atividades junto a outras que ela propôs todos os dias a seus alunos. O intuito da professora com essas atividades era que, a partir da cópia de textos no caderno e exercício da letra cursiva, os alunos pudessem se organizar na escrita de atividades e textos nos seus cadernos, obedecendo a pauta e as linhas. Além do fato de esse tipo de exercício possibilitar o desenvolvimento de uma letra legível, uma vez que os mesmos estavam no processo de apropriação do sistema de escrita e precisavam entender o que escreviam, como também a professora, o outro aspecto que motivava o trabalho da professora com essas atividades era o fato de que, ao memorizar sílabas e palavras, os alunos poderiam fazer uso desses conhecimentos em outros tipos de atividade. Como foi proposto na leitura coletiva e compartilhada do texto “A Galinha D’angola”, quando pedia a Amadeu e Arthur que lessem palavras com sílabas e palavras já trabalhadas anteriormente.

Foto 29 - Texto para leitura em voz alta

Fonte: Águida Silva, 2018.

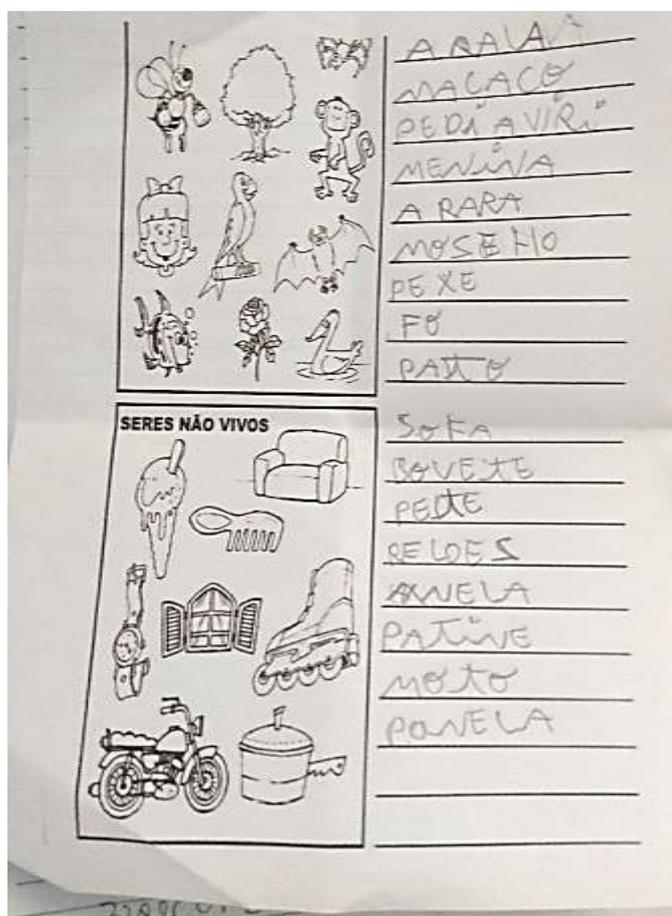
O texto posto acima era o que a professora usava para que os dois pudessem fazer a leitura individual e em voz alta para ela em sua mesa. O texto seguia o modelo de cartilha e era composto, em sua maioria, por palavras com sílabas simples e algumas outras palavras com sílabas complexas. Da mesma maneira que nas atividades anteriores, a professora costumava alternar momentos de leitura com esse tipo de texto com a leitura de outros textos lidos e trabalhados em comum com a turma. Além da leitura em voz alta de textos específicos como os da foto 28, a professora sempre pedia que eles lessem os enunciados das questões que eram copiadas do quadro para o caderno, além de ler em voz alta e para ela as respostas das questões.

Outra proposta de atividade realizada com frequência pela professora eram os ditados de palavras, de frases e de textos.

Às 9h, a professora propõe um ditado de texto para toda a turma, exceto para os alunos Amadeu e Arthur do 2º Ano. Embora Janaína e Ellen fossem também do 2º Ano, as mesmas foram solicitadas a fazerem o ditado de texto junto com toda a turma. Para os estudantes Amadeu e Arthur a professora cola uma folha em seus cadernos com um ditado mudo com imagens de animais e objetos para escreverem seus nomes.

Foto 30 - Ditado mudo realizado por Arthur

P: Vamos, podemos?
Guardando, guardando.
A professora se direciona a Arthur e Amadeu e diz:
P: Olha aqui os dois, prestem atenção!
Eu vou entregar uma atividade a vocês e vocês vão escrever o nome desses animais que estão aqui como figurinhas, tá certo?
Amadeu e Arthur: Tá certo!
P: Vocês sabem como escrever, E, vocês, vamos lá. Ditado de texto.
A professora inicia o ditado de texto com Ellen e Janaína do 2º Ano e com os alunos do 3º, 4º e 5º Anos.



Fonte: Águia Silva, 2018.

PROTOCOLO 15 DE OBSERVAÇÃO EM 27/11/2018

Observando a proposta do ditado mudo, percebemos que o estudante escreveu o nome de todas as imagens, e que a grafia das sílabas faz referência ao som delas, possibilitando a escrita das palavras e tornando-as compreensivas, mesmo com muitos erros ortográficos. Um fato curioso foi Arthur escrever o nome das imagens da forma que costuma falar, por exemplo, na imagem da árvore, esperava-se que ele estivesse escrito árvore e ele escreveu pé de árvore que é como as pessoas que moram no campo costumam falar: pé de caju, pé de manga, pé de acerola, pé de alface, dentre outros. A essa altura, Arthur percebeu que o que a escrita nota é a pauta sonora das palavras que pronunciamos.

b) Atividades para Ellen e Janaína

As atividades destinadas a Ellen e Janaína requeriam delas a consolidação da leitura e da escrita, eram atividades simples de localização de informações do texto que as duas costumavam fazer sozinhas.

Às 9h30, para as estudantes do 2º Ano, Janaína e Ellen, a professora copiou um texto no quadro e pediu para que as duas copiassem em seus cadernos, enquanto elas copiam, a professora passou na mesa delas para orientação.

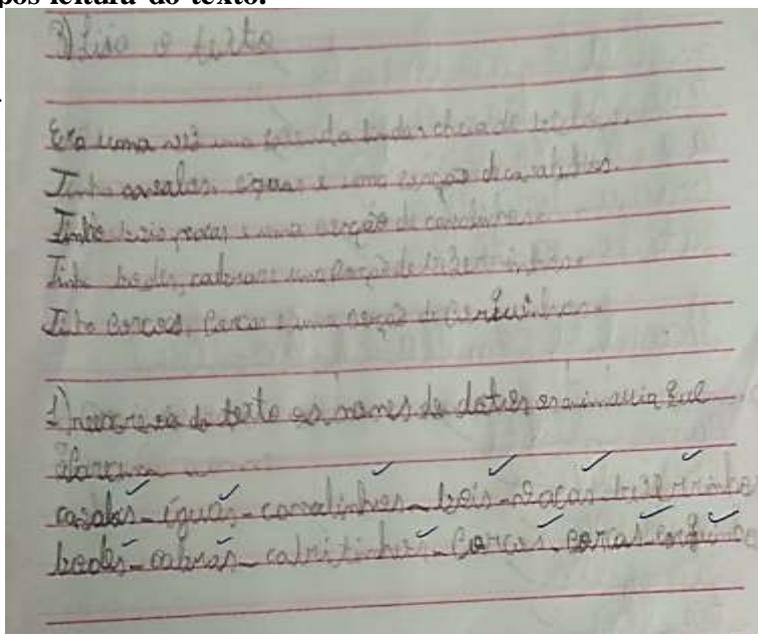
P: Janaína, cuidado com a letra, faça ela menor e deixe o caderno organizado.

Foto 31 - Texto escrito no quadro e copiado pelas crianças do 2º Ano nos cadernos e proposta de atividade pós leitura do texto.

Leia o texto

“Era uma vez uma fazenda linda, cheia de bichos. Tinha cavalos, éguas e uma porção de cavalinhos. Tinha bode, cabras e uma porção de cabritinhos. Tinha porcos e porcas e uma porção de porquinhos”

1) Reescreva do texto o nome de todos os animais que aparecem:



Fonte: Águida Silva, 2018.

A professora pediu a Janaína e Ellen do 2º Ano que lessem o texto escrito no quadro em voz alta. Em seguida, pediu às duas que lessem o enunciado. Após a leitura, as crianças começam a responder procurando os nomes dos animais no texto.

PROTOCOLO 01 DE OBSERVAÇÃO EM 30/07/2018

A professora propôs às duas alunas situações em que elas pudessem identificar informações no texto lido; na proposta apresentada acima, elas leram e identificaram nomes de animais sem nenhuma dificuldade. Outra coisa que percebíamos na prática da professora era pedir sempre de seus estudantes o cuidado com a letra e com a organização do caderno.

c) Atividades realizadas em comum pelo 2º Ano

Foto 32 - Atividade de reflexão escrita da letra “L”



Fonte: Águida Silva, 2018.

Para as crianças do 2º Ano, a professora entregou uma folha de atividade contendo figuras cujos **nomes iniciam com a letra L – de Lelê**. Lelê era a personagem principal da história “**O cabelo de Lelê**” lida pela professora antes da atividade. Para a atividade, a professora agrupa os estudantes em duplas.

Amadeu apresenta-se muito empolgado para fazê-la. Ellen, estudante do 2º Ano, pergunta a Amadeu:

Ellen: Como se escreve GA?

Amadeu: H!

Ellen olha e percebe que não, Ariel não respondeu certo.

Ellen: GA, GA, como se escreve? De galinha, de gato, olha lá (apontando para a parede acima do quando onde fica o alfabeto).

Ellen: Vamos lá para o próximo: e LE? Como se escreve LE?

Amadeu: LE, L e E.

PROTOCOLO 07 DE OBSERVAÇÃO EM 07/08/2018

Diante da proposta da professora posta acima, percebemos a ajuda mútua entre as crianças, pois para Ellen e Janaína a atividade era realizada sem dificuldade, mas para Amadeu e Arthur era exigido um pouco mais deles. Era notório ver no rosto de Amadeu motivação para realização da atividade, mesmo com um pouco de dificuldade; era como se ele sentisse que alcançaria a proposta, além de envolver a questão de estar fazendo a mesma atividade proposta a suas colegas de ano que já sabiam ler e escrever. Com a atividade, os estudantes puderam refletir sobre o som e grafia da letra inicial das palavras escritas com a letra L.

Já na atividade a seguir, as estudantes Janaína e Ellen conseguiram fazer a cruzadinha, mas com um pouco de dificuldade. A turma demorou mais que o de costume na realização da cruzadinha, mas mesmo com o nível de dificuldade mais elevado, fez com empolgação e apresentou estar se divertindo com a proposta.

As duas propostas, a das palavras escritas com a letra “L” e a cruzadinha, faziam parte de uma sequência de atividades que a professora vinha desenvolvendo em um projeto referente à influência dos negros na cultura do povo brasileiro.

Além da cruzadinha, havia outro gênero colocado na mesma folha de atividade, a receita, mais especificadamente a parte de ingredientes, era o texto base que fundamentava o preenchimento da cruzadinha.

Foto 33 - Cruzadinha



Fonte: Águida Silva, 2018.

Maria do 4º Ano ajuda Amadeu do 2º Ano a fazer a cruzadinha e ajuda também Arthur do mesmo ano. Já Ellen ajuda Janaína também do 2º Ano.

PROTOCOLO 09 DE OBSERVAÇÃO EM 09/08/2018

A partir dos extratos de aula, podemos perceber que nas duas propostas para o 2º Ano, a professora buscava criar um equilíbrio quando pensava nos momentos e atividades de ensino da leitura e da escrita. Havia momentos em que a professora elevava um pouco o nível da proposta para Arthur e Amadeu, facilitando, e ao mesmo tempo contando com a ajuda de Ellen e Janaína na realização da atividade, como também aumentava o nível de dificuldade para que as duas pudessem avançar nas suas aprendizagens, e para além do acompanhamento da própria professora, a mesma contava com a ajuda das crianças dos outros anos, como foi o caso de Maria do 4º Ano, que ajudou Amadeu, e Ellen, que ajudou Janaína. O que é também muito importante para que as crianças avancem cada uma a partir do seu nível.

A professora segue o pensamento de Vygotsky (2003), no que tange à zona de desenvolvimento proximal, as atividades pensadas tanto para Amadeu como para

São 8h, as crianças em sala abrem seus cadernos com a atividade do Para Casa. Na ocasião, as crianças conversam sobre os tipos de receitas trazidas de casa para a aula de hoje.

A professora inicia a aula revisando a história dos personagens lidos na semana, como também revisa alguns aspectos da vida dos afro-brasileiros; trazendo aquilo que os africanos deixaram como herança cultural para o Brasil. A professora fala sobre costumes, como pular corda, comidas típicas, como a pamonha, e várias outras heranças deixadas por eles. Mostrando a atividade, a professora diz:

P: Nós nos alimentamos de muitas coisas que os negros trouxeram da África para o Brasil.

Janaína: Eu quero pintar primeiro.

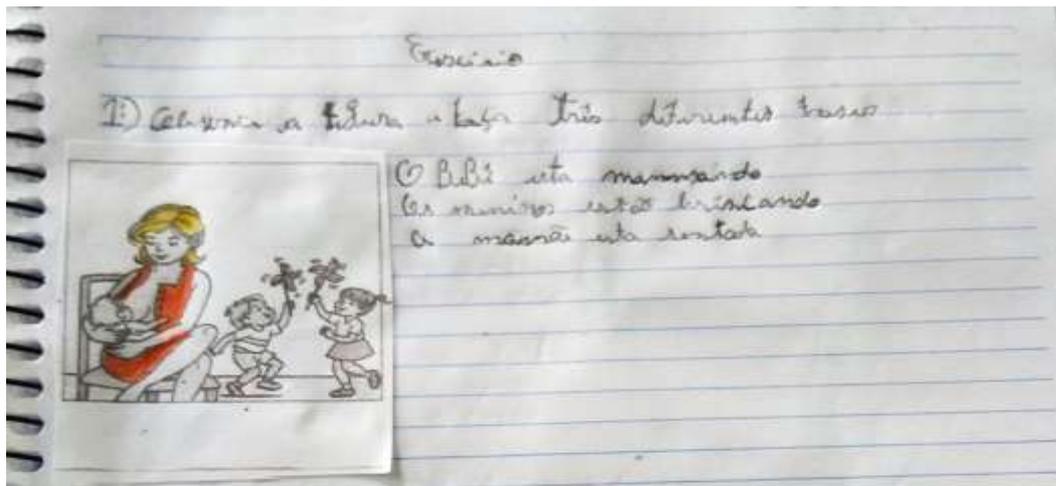
P: Não! Primeiro vamos responder, depois pinta e cola no caderno.

P: Vocês quatro vão preencher a cruzadinha, com as palavras; vocês só vão conseguir preenchê-la se lerem os ingredientes que a gente precisa ter para fazer uma feijoada. Vejam essas palavras que estão mais escuras no texto, como feijão e lingüiça; vocês vão encaixar na cruzadinha, certo? Pronto! Prestem atenção na quantidade e posição das letras nas palavras!

Todos: Certo!

Arthur, assim como para Ellen e Janaína, consideram o nível desenvolvimento real, que seria o conhecimento que os estudantes possuem sobre a língua escrita. E, por meio das atividades propostas e da ajuda da professora e dos colegas de ano e de sala, é incidido no nível de desenvolvimento potencial, possibilitando avanços na aprendizagem de novos conhecimentos referentes à língua escrita. Criando um espaço de cooperação e respeito à diversidade de níveis de conhecimento entre os alunos em sala.

Foto 34 - Produção de frases a partir de imagens



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 35 - Atividade de completar textos com palavras

PRODUÇÃO DE TEXTO

GUTO

ESTE É O Guto.....

ELE TEM DOIS.....

GUTO LEVANTA BEM celos.....

E VAI ATÉ O.....

ELE VAI DAR carne.....

E FOLHAS PARA ELES.

OS COELHINHOS SÃO BEM FOFINHOS.

UM DELES SE CHAMA caze..... E O OUTRO Burba.....

OS COELHINHOS TEM UMA paralela..... DE MADEIRA.

coelhinhos SALTA PARA LÁ E PRA CÁ.

..... CORRE ATRÁS DE GUTO.

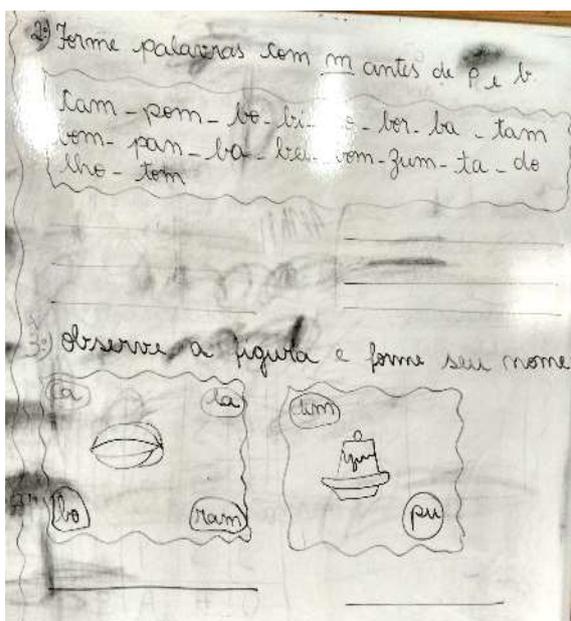
GUTO SABE CUIDAR DELES COM MUITO.....

Fonte: Águida Silva, 2018.

A professora propôs também atividades de escrita com o auxílio de imagens para completar uma história com palavras pensadas e selecionadas pelas próprias crianças, ou fazendo uso de palavras encontradas dentro do próprio texto. Como as apresentadas na foto 30. Para Moraes (2012), pedir às crianças principiantes para ler frases é uma oportunidade para verificar como ela começa a compreender que as palavras escritas se encadeiam em relações que definem os planos sintáticos e semânticos. Dessa forma, sem transformar a leitura e produção de frases numa meta em si, julgamos que esse tipo de atividade promove num nível microtextual que seria a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas. O desafio de ordenar frases de um texto curto, que aparecem embaralhadas, é outra modalidade em que a leitura de frases já fica subordinada à construção de um sentido global para composição de um texto aceitável (MORAIS, 2012).

Outra preocupação aparente da professora era que além de procurar atender as necessidades de aprendizagem de seus estudantes por meio das atividades de apropriação do sistema de escrita, bem como as de leitura, produção e cópia de palavras, frases e textos, a professora preocupava-se em seguir com os conteúdos de ortografia e gramática:

Foto 37 - Atividade de ortografia e formação de palavras



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 36 - Atividade de Gramática



Fonte: Águida Silva, 2018.

Nas imagens acima, podemos identificar dois tipos de atividades: a primeira envolvendo ortografia das palavras e formação de palavras e a segunda o estudo dos substantivos feminino e masculino. Na primeira proposta, tanto a professora pôde abordar regras ortográficas como pôde abordar a formação de palavras, contemplando diversos conhecimentos possíveis de serem realizados por todo o 2º Ano. As regras ortográficas além de serem conhecimento para toda a turma, também se tornam ainda mais efetivas e necessárias para Ellen e Janaína, que caminhavam bem com a escrita, produzindo textos legíveis, mas com muitos erros ortográficos; e a formação de palavras que contribuía na reflexão dos conhecimentos sobre o sistema de escrita para Amadeu e Arthur, trabalhando simultaneamente ortografia.

A partir das imagens, pudemos perceber a diversidade de atividades pensadas para o 2º Ano; essa diversidade ainda se amplia quando analisamos os momentos e atividades pensadas em comum a toda a turma, que foram em quantidade bem maior que as apresentadas anteriormente. A maioria das atividades destinadas a Janaína e a Ellen eram realizadas junto com o 3º, 4º e 5º Anos, pois as mesmas caminhavam bem com a leitura e produção de textos. Esse fato não ocorreu de forma imediata, mas sim de forma gradativa: no meio do ano as duas realizavam poucas atividades com o a turma do 3º, 4º e 5º Anos, mas conforme as duas se apropriavam da leitura e da escrita, a professora as incluía nas atividades, no final do ano, percebemos que as atividades para Ellen e Janaína, em sua maioria, foram incluídas de forma efetiva no grupo do 3º, 4º e 5º Anos por acompanharem sem dificuldades esse grupo.

4.2.5 Atividades e momentos de ensino da leitura e da escrita no 3º, 4º e 5º Anos

Nesta seção, serão analisados os momentos e as atividades de leitura e de escrita pensados apenas para o 3º, 4º e 5º Anos, o que a professora propôs e como ela encaminhava as propostas pensadas para esse grupo.

Quadro 11: Momentos/Atividades de leitura e de escrita do o 3º, 4º e 5º Anos

Aulas/Datas	Momentos/Atividades – 2º semestre	Quem fez?	Agrupamentos
01 30/07/2018 (Segunda-feira)	Cópia de conteúdo sobre Gênero e Substantivo do caderno Leitura do conteúdo substantivo e gênero para responder as questões sobre o conteúdo	Todos	Em dupla: Arnaldo do 3º e Eduardo do 4º Ano; Ana do 5º Ano e Elma do 4º Ano; Valéria e Eliane

			do 4º Ano; Elias e Romário do 3º Ano.
02 31/07/2018 (Terça-feira)	Leitura coletiva do enunciado e de frases com os substantivos Reescrita das frases substituindo do masculino para o feminino	Todos	Individualmente
	Leitura oral, indicada pela professora, do texto “ Bactéria ”	Todos	Individualmente
03 01/08/2018 (Quarta-feira)	Momentos/Atividades realizadas em comum a toda a Classe		
04 02/08/2018 (Quinta-feira)	Responder questões de interpretação do texto “ Os Ratinhos bagunceiros ”.	Todos	Individualmente
	Leitura oral compartilhada para toda a turma do texto “ Aranhas ”	Elma, Maria do 4º Ano e Ana do 5º Ano	Individualmente
	Leitura de informações no texto para responder questões de interpretação;	Todos	Individualmente
	Pesquisa no dicionário referente a algumas palavras encontradas no texto “Aranhas”;	Todos	Em dupla
	Produção de texto a partir de imagens do personagem Homem Aranha coladas no caderno; Palavras-cruzadas iniciadas com as letras S e Z	Todos	Individualmente
05 03/08/2018 (Sexta-feira)	Pesquisa no dicionário	Todos	Em dupla
	Completar frases usando palavras escritas com S e Z	Todos	Individualmente
06 06/08/2018 (Segunda-feira)	Cópia do texto: “ O cabelo de Lelé ” em seus cadernos, lido pela professora Questões de interpretação sobre o texto	Todos	Individualmente
07 07/08/2018 (Terça-feira)	Leitura e Respostas de questões referentes ao texto informativo sobre “ Anemia ”	Todos	Em grupo
	Pesquisa de palavras no dicionário de origem africana	Todos	Em dupla
08 08/08/2018 (Quarta-feira)	Leitura silenciosa do Texto: “ Zumbi dos Palmares ”, cópia de questões interpretativas do quadro para o caderno e resposta das questões	Todos	Em grupo
09 09/08/2018 (Quinta-feira)	Leitura do texto: “ A culinária afro-brasileira ” e organização dos nomes das comidas encontradas no texto em ordem alfabética	Todos	Individualmente
10 10/08/2018 (Sexta-feira)	Comemoração do dia do estudante - Atividade de colorir - Bingo	Todos	Em grupo
11 13/08/2018 (Segunda-feira)	Leitura de um texto menor: “ Vitória Régia ” e resposta a questões sobre o texto;	Todos	Individualmente
	Pesquisa de palavras no dicionário	Todos	Em dupla
12 14/08/2018 (Terça-feira)	Atividade sobre advérbio	Todos	Individualmente

13 15/08/2018 (Quarta-feira)	Leitura compartilhada em voz alta do texto: “A chegada dos europeus e africanos” Resposta de questões sobre o texto	Todos	Individualmente
Aulas/Datas	Momentos/Atividades – Final do ano	Quem fez?	Agrupamentos
14 26/11/2018 (Segunda-feira)	Momentos de atividades realizadas em comum com toda a turma		
15 27/11/2018 (Terça-feira)	Cópia de conteúdo verbo e tempo verbal do quadro para o caderno Leitura do texto: “Características dos Cactos” e resposta a questões sobre o texto	Todos	Individualmente
16 28/11/2018 (Quarta-feira)	Leitura do texto: “Conquistas dos povos do Campo” e resposta a questões do livro no caderno	Todos	Em dupla
17 29/11/2018 (Quinta-feira)	Leitura compartilhada do texto: “Era uma vez uma chave”	Arnaldo- 3º Ano Maria, Elma do 4º Ano e Ana do 5º Ano	Individualmente
	Estudo do vocabulário com as palavras retiradas do texto com pesquisa no dicionário	Todos	Em dupla
18 30/11/2018 (Sexta-feira)	Momentos em que as atividades foram realizadas em comum com toda a turma		
19 03/12/2018 (Segunda-feira)	Momentos em que as atividades foram realizadas em comum com toda a turma		
20 04/12/2018 (Terça-feira)	Baseado no texto: “O trenzinho de Nicolau” resposta a questões de gramática: verbos e tempo verbal	Todos	Individualmente

Fonte: Águida Silva/2019

Para o 3º, 4º e 5º Anos, a professora também pensou em muitos momentos e em diferentes atividades, trabalhando com bastantes textos. Das 20 aulas investigadas, a professora propôs 13 textos, 6 textos a menos do que a turma do 2º Ano. Diferente da turma do 2º Ano, os textos eram lidos silenciosamente e, na maioria das vezes, ao final da leitura silenciosa, seguia-se com a leitura em voz alta individual ou compartilhada, finalizando a proposta com questões de interpretação e localização de informações no texto.

Da mesma forma que as alunas Ellen e Janaína do 2º Ano estavam iniciando nas propostas de interpretação e localização de informações dentro dos textos trabalhados, as propostas para o 3º, 4º e 5º Anos tinham como foco esse objetivo. Dos 13 textos propostos, 8 deles tiveram como finalidade principal o estudo em forma de questões interpretativas. Isso se dava porque todo grupo já sabia ler e escrever e caminhava nos conhecimentos sobre interpretação e produção de texto com mais autonomia. Outra

atividade que a professora propôs foi a leitura compartilhada de textos: foram destinados 4 momentos com essa atividade; nesses momentos, ela indicava diferentes estudantes para realizarem a leitura em voz alta de pequenos trechos do texto para toda a turma. Igualmente outra atividade que a professora propôs foi a pesquisa em dicionário, ocorrendo 5 vezes durante a realização da pesquisa. Durante as vezes em que a professora propôs o trabalho com o dicionário ao 3º, 4º e 5º Anos, as alunas Janaína e Ellen do 2º Ano pediram a professora para participar da atividade. Aos poucos, a professora, em atendimento ao pedido das alunas, foi inserindo as duas no grupo do 3º, 4º e 5º Anos. Das 20 aulas observadas com momentos direcionados ao 3º, 4º e 5º Anos, 3 deles foram planejados para serem vivenciados em comum com todo o grupo classe.

4.2.6 Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita no 3º, 4º e 5º Anos

Houve materiais que a professora usou com o 2º Ano que não foram usados com o grupo do 3º, 4º e 5º Anos. Da mesma forma, a professora usou outros materiais com o 3º, 4º e 5º Anos e não fez uso com o 2º Ano, vejamos:

Quadro 12 - Materiais e recursos utilizados na turma do 3º, 4º e 5º Anos

Materiais e recursos didáticos	Total
Quadro	25 vezes
Folha xerografada	8 vezes
Caderno	24 vezes
Livro didático	2 vezes
Caça-palavras	1 vez
Dicionário	5 vezes
Imagem para produção de texto	1 vez

Fonte: Águida Silva, 2019.

Livros didáticos e revistas para recorte de palavras para o estudo e comparação de diferentes sílabas e cruzadinha não foram incluídos nas propostas de atividades do grupo do 3º, 4º e 5º Anos. Isso nos deixa claro, mais uma vez, que a preocupação da professora com esse grupo não residia no processo de apropriação do sistema de escrita, pois todos já haviam passado por esse processo e estavam alfabéticos.

No uso do quadro, da mesma forma que o 2º Ano, que usou 25 vezes o quadro, o grupo do 3º, 4º e 5º Anos usou também 25 vezes, já quanto ao caderno, o 2º ano usou 33

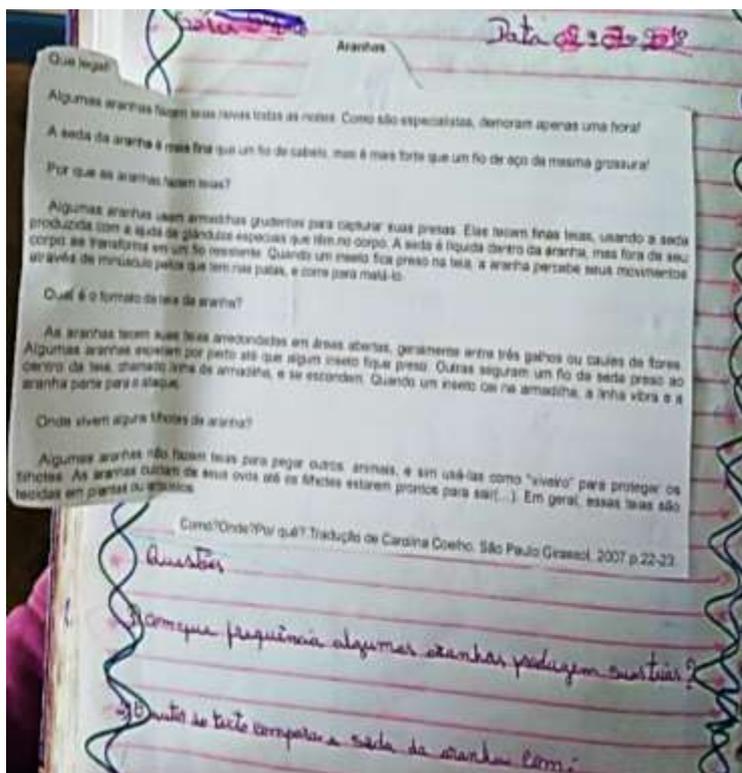
vezes e o grande grupo 24 vezes, livro didático o 2º Ano usou duas vezes e o 3º, 4º e 5º Anos, 1 vez.

Outro aspecto que pode ser pontuado é que a professora não apresentou nas aulas atividades extras, como fazia para Arthur e Amadeu do 2º Ano; não havia atividades específicas para grupos específicos dentro do 3º, 4º e 5º Anos, mas algumas vezes a professora agrupava alguns estudantes do 3º e 4º em momentos com o 2º Ano.

As folhas xerografadas e impressas foram bastante utilizadas, 9 vezes, nelas eram impressos diversos gêneros e tipos de textos: científicos, informativos, poemas, narrativas, dentre outros. Um suporte textual que a professora propôs para o 3º, 4º e 5º Anos 5 vezes foi o dicionário: as crianças estavam aprendendo a manuseá-lo, e a professora usava para que eles conhecessem o significado das palavras novas e aprendessem como se dava a ortografia no estudo de textos e de palavras.

Outra proposta era a produção de textos por meio de imagens xerografadas ou impressas, recortadas e coladas nos cadernos das crianças:

Foto 38 - Texto Aranhas e questões sobre o texto para responder



Enquanto Elma (4º Ano) faz a leitura, a professora pede à estudante que vá fazendo pequenas pausas para ir explicando o conteúdo. Enquanto Elma lê, as outras crianças acompanham a leitura em seus cadernos. Após a leitura de Elma, a aluna Ana (5º Ano) continua com a leitura do texto. Ana, antes da leitura oral, fez a leitura silenciosa do texto. Em seguida, Maria (4º Ano) continua a leitura.

P: Começa a leitura aí, Elma, direitinho e não precisa pressa.

Elma: Aranhas...

Elma lê os três primeiros parágrafos do texto.

P: Olha, espera um pouco! Quanto tempo as aranhas passam pra fazer a teia?

Todos: Uma hora.

P: Elas são rápidas e a gente pensa que é bem fininha. E no texto diz que ela é mais forte que:

Fonte: Águida Silva, 2018.

Todos: Um fio de aço da mesma grossura.

P: Por que elas fazem as teias? E aí, Ana, por que elas fazem as teias? De repente, quando você viaja que chega em casa tá cheia de teias. Nos quartos elas adoram. Diz aí, Ana!

E Ana continua a leitura em voz alta.

Ana: Algumas Aranhas usam armadilhas...

Ana lê o outro parágrafo. Enquanto Ana faz a leitura em voz alta, a professora ajuda na pronúncia de palavras difíceis de ler por Ana.

P: Essa teia dentro da Aranha ela é o que?

Elma: Líquida!

P: Isso, eu mesmo não sabia que era líquida. Aí quando a Aranha solta, fica como um fio da espessura de um fio de cabelo, para que ela faz essa teia?

Elma: Para pegar suas presas.

P: Qual é formato da teia de aranha, Maria? Não leia muito rápido, não!

Maria: As aranhas tecem...

Maria lê o penúltimo parágrafo

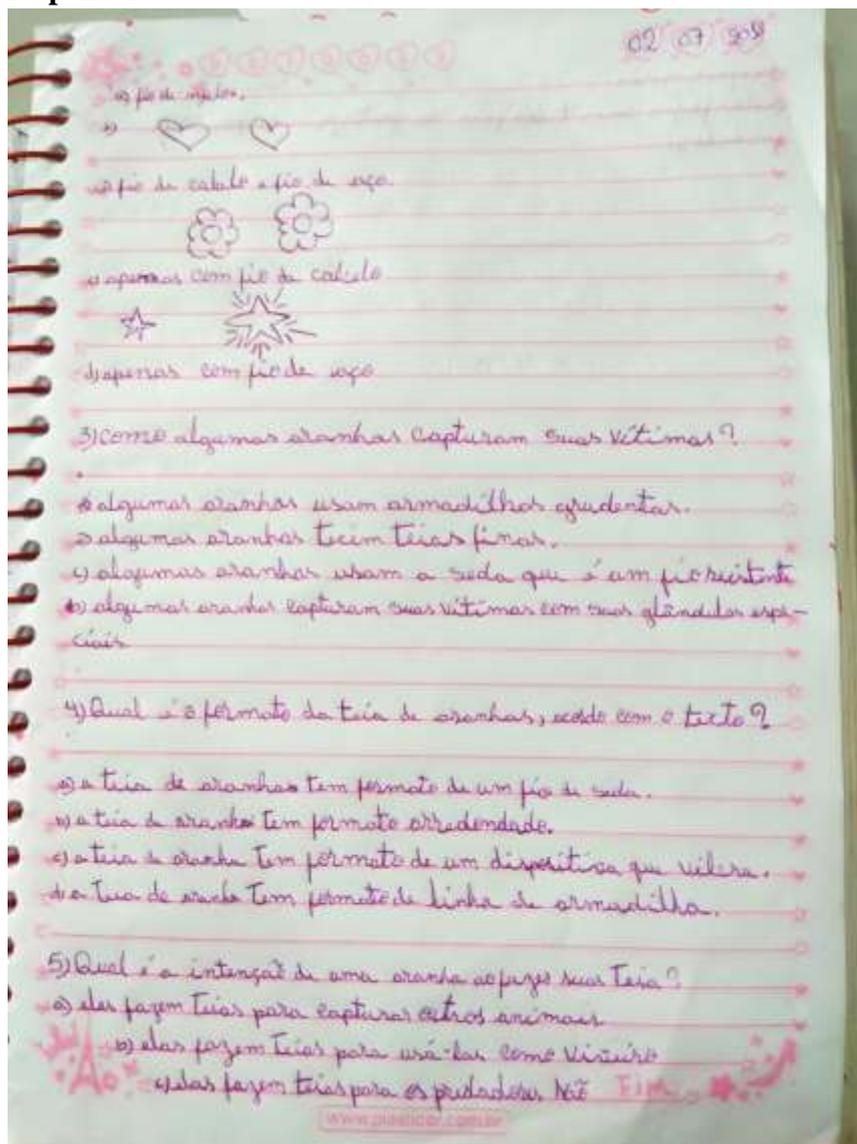
P: Qual o formato da aranha?

Todos: Arredondado!

A professora leu para toda a turma o último parágrafo do texto.

Em seguida, a professora começa a correção coletiva das questões junto com a turma, ouvindo a resposta dos alunos sobre cada questão.

Foto 39 - Continuação das questões sobre o texto para responder



Fonte: Águida Silva, 2019.

Foto 40 - Produção de texto com imagens do personagem "Homem Aranha"

P: Vejam! Vocês vão receber a imagem desse personagem aqui, quem é ele?

Todos: Homem Aranha!

P: Quem já assistiu ao filme do homem Aranha?

Todos: Eu!

P: Ótimo, é bom, né?

Pronto, aí vejam! Vocês vão observar as imagens e, em seguida, vocês vão inventar uma história bem criativa e legal; não precisa ser muito longa, mas precisa ser uma história bem bonita pra ler.

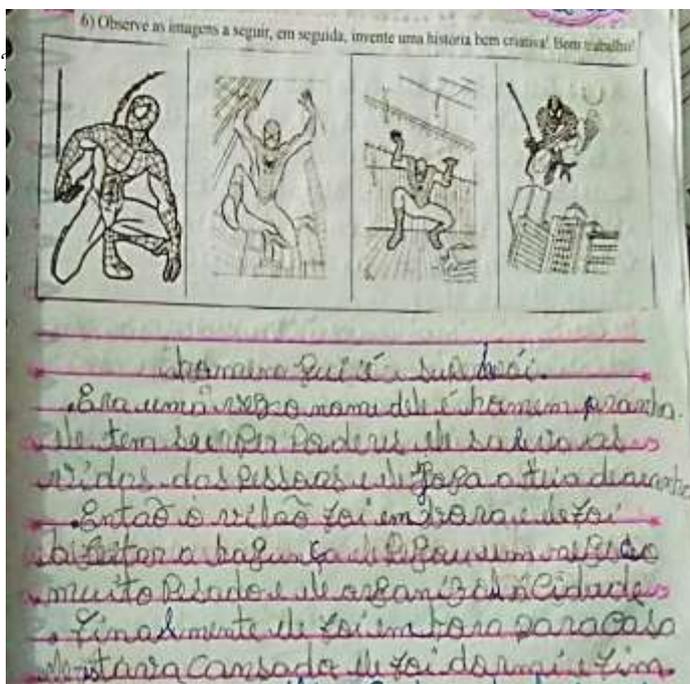
Aí eu vou entregar pra colar no caderno porque depois eu vou corrigir.

Ana: Professora, pode ser seis linhas?

P: Depende do que você fizer.

Maria: Pode não!

A professora disse "estou trabalhando a escrita com eles, porque eles têm muita dificuldade".



Fonte: Águida Silva, 2018.

Em seguida, a professora solicita uma pesquisa, no **dicionário**, de palavras desconhecidas e encontradas no texto "Aranhas". Logo após, propõe um caça-palavras com palavras escritas com "S" e "Z".

Foto 41 - Pesquisa no dicionário



Fonte: Águida Silva, 2018.

PROTOCO 04 DE OBSERVAÇÃO EM 02/08/2018

P: Esdras vai fazer o caça-palavras com letra maiúscula de forma e de caneta.

Eliane: É pra escrever do quadro, é professora?

P: É sim!

P: Vocês vão olhar pra esse caça-palavras e vão procurar as palavras, vocês têm que encontrar dez palavras escritas com S ou com Z. Eu estou pedindo pra vocês fazerem de caneta, porque depois vocês vão poder pintar.

As crianças chamam a professora até suas mesas.

P: Estou indo, vou passar na mesa de cada um. Vou passar olhando.

P: Se vocês prestarem atenção, eu pedi pra vocês procurarem palavras escritas com Z e com S. Só que há palavras escritas com S que têm o som de Z. São as que mais vocês vão encontrar.

Amanda: Tá certo, professora?

P: Que palavra é essa? Você precisa ler a palavra. A gente não pode pintar palavras que nunca viu ou que não existem. A não ser que a gente não conheça e ela exista no dicionário. Nesse caça-palavras, tem palavras fáceis e que vocês conhecem.

Maria: Eu achei cinco.

Elma: Eu achei seis.

Maria: Achei a palavra, agora só faltam três, e você Valéria?

Valéria: Achei seis.

Através da proposta da professora, podemos verificar que, por meio de uma temática abordada pelo texto “Aranhas”, ela planejou outras propostas de atividades, criando uma sequência de atividades. Na leitura do texto “Aranhas”, em um primeiro momento, as crianças fizeram a leitura silenciosa e, no segundo momento, fizeram em voz alta, compartilhada.

Para Soares (2017), o processo de leitura silenciosa (ler para compreender) requer minimamente dois tipos de aprendizagem: ortografia (conhecimento das letras e de sua posição na palavra) e semântica (conhecimento do significado das palavras). Já o processo de leitura em voz alta requer minimamente um conhecimento referente à ortografia e ao conhecimento fonológico articulatório para gerar pronúncia. Dessa forma, não mais que dois tipos de conhecimentos são essencialmente necessários e exigidos por cada modalidade, seja ela a leitura silenciosa, seja ela a leitura em voz alta. Sendo assim, ainda segundo a autora, vem se tornando cada vez mais claro que os três conhecimentos (ortografia, fonologia e semântica) estão presentes tanto na leitura silenciosa quanto na leitura em voz alta.

Assim, quando as crianças aprendem a ler, aprendem a associar símbolos escritos em sons falados, até que a associação esteja tão bem construída, que ocorre sem esforço. É nesse momento que eles se tornam capazes de ler silenciosamente. Justifica-se assim a importância da leitura em voz alta na aprendizagem inicial da língua escrita como caminho para a aquisição de competências em leitura silenciosa (SOARES, 2017).

Mais uma vez, sem ter consciência teórica do que estava fazendo em sua prática, a professora usava da leitura em voz alta para ensinar seus alunos a lerem e se tornarem paulatinamente leitores competentes, ao mesmo tempo em que também incentivava a leitura silenciosa. Além disso, a mesma buscava, com o estudo da ortografia das palavras, os seus significados através do uso do dicionário para que seus estudantes fossem adquirindo a competência leitora, por meio da leitura dos textos propostos.

Torna-se importante ressaltar que a proposta de leitura em voz alta era algo que não se dava somente com os alunos do 3º, 4º e 5º Anos, mas também, e principalmente, com os alunos do 2º Ano, mais especificadamente com os estudantes Amadeu e Arthur, realizada de forma individual para a professora e com a sua ajuda.

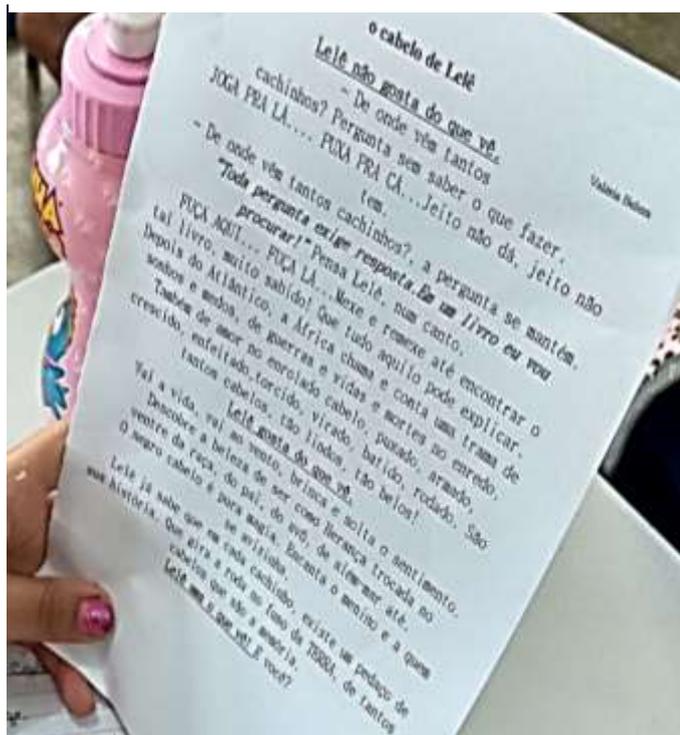
Além da sequência de atividades pensadas a partir do texto “Aranhas”, a última proposta dessa aula foi uma atividade que envolvia respostas a um caça-palavras, nessa

atividade os estudantes do 2º Ano também participaram. Nesse caça-palavras, a professora trabalhou com seus alunos palavras escritas com S, SS e Z, mas também pode refletir sobre o sistema de escrita alfabético. Para Moraes (2012), caça-palavras são atividades de leitura que permitem viver a situação de trabalhar estritamente com sequência de letras e seus equivalentes sonoros. Com a chave de correção, ou lista de palavras a serem encontradas, a criança tem pistas para guiar suas buscas, mas vai se confrontar com sequências de letras de nossa língua que não constituem palavras ou que constituem palavras que não estão procurando, além de se encontrarem sequências de letras que não podem aparecer juntas. Com essa atividade, a professora consegue contemplar dois objetivos: estudar a ortografia de palavras escritas com S, SS, e Z e refletir sobre o sistema de escrita, atendendo as necessidades de aprendizagem de seus três grupos de alunos.

4.2.7 Textos utilizados pela professora para leitura e estudo de textos

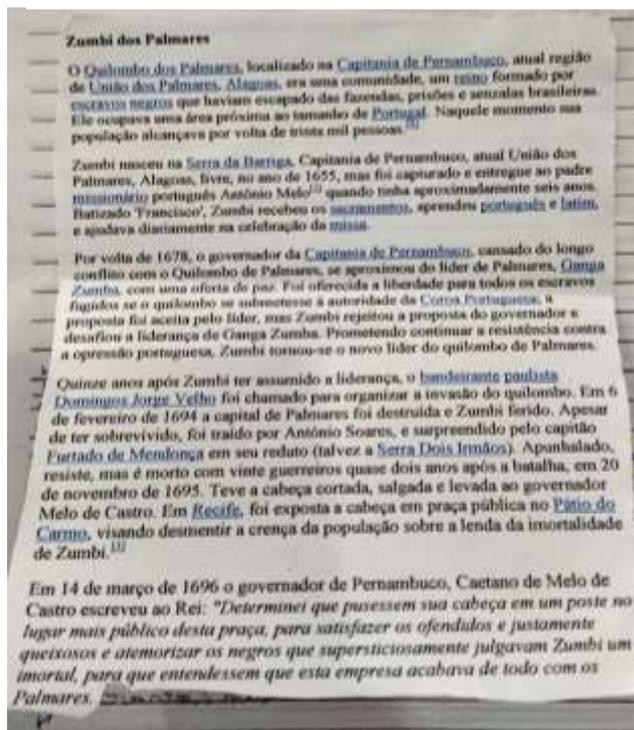
A proposta de leitura de textos, pensada pela professora, na maioria das vezes, seguia uma sequência de estudo de textos, leitura silenciosa e em voz alta e resposta de questões referentes ao texto e correção. Vejamos agora alguns textos trabalhados com o 3º, 4º e 5º Anos.

Foto 42 - Texto “O Cabelo de Lelé” para estudo, leitura silenciosa e em voz alta.



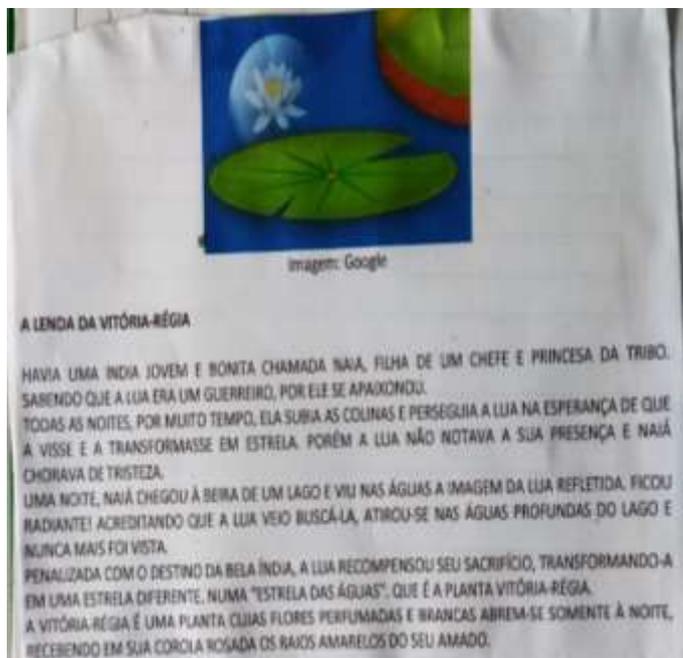
Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 43 - Texto “Zumbi dos Palmares” para estudo, leitura silenciosa e em voz alta.



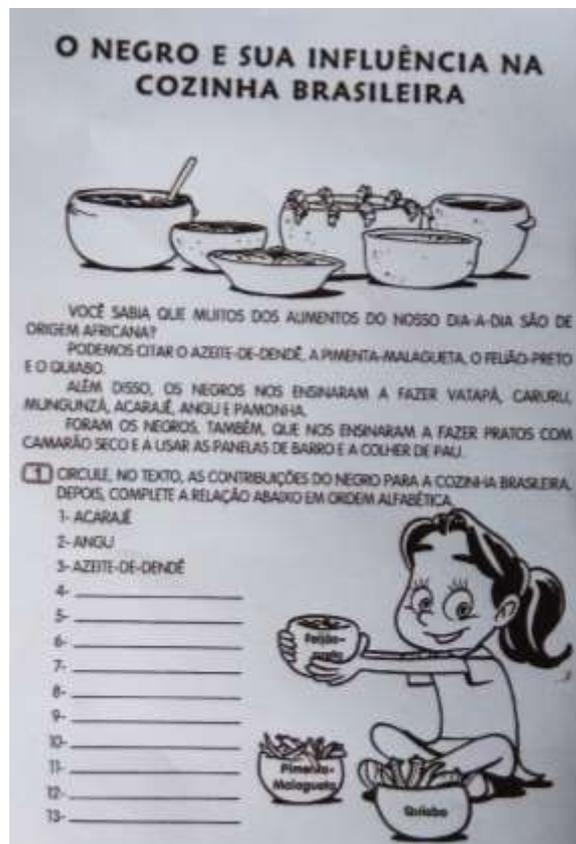
Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 45 - Estudo do texto “A Lenda da Vitória Régia –Regia”



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 44 - Textos e atividade sobre o negro e sua influência na cozinha brasileira



Fonte: Águida Silva, 2018.

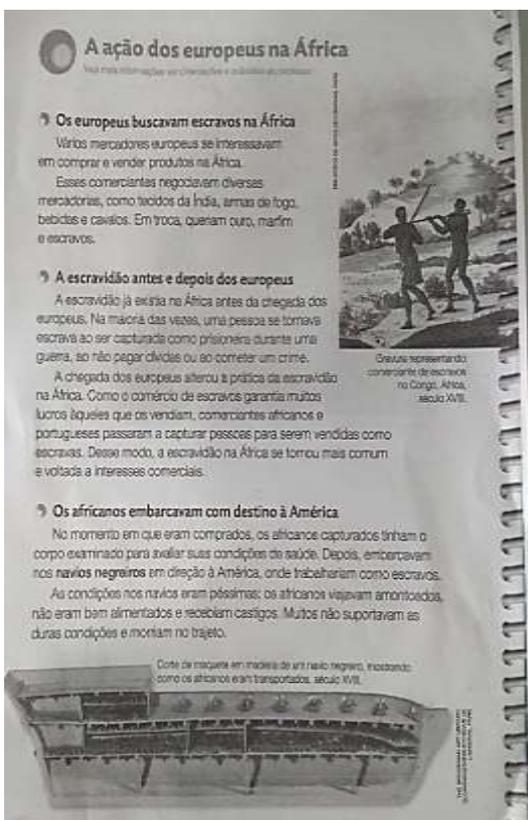
Os textos foram trabalhados em uma sequência de atividades (projeto) que a professora fez para homenagear o negro e apresentar à turma sua influência na cultura brasileira. “O cabelo de Lêle” foi uma história lida pela professora para toda a turma. Após a leitura, a professora propôs diferentes atividades para o 3º, 4º e 5º Anos; ela, após ler a história, apresentou a mesma história para as crianças, mas em outra versão, sendo mais curta para que as crianças pudessem copiar no caderno e depois estudar o texto com questões, além de uma atividade de colagem que será apresentada na seção seguinte. Ainda seguindo com o projeto, a professora propôs um texto que tratava sobre a história de “Zumbi dos Palmares”, seguindo com a mesma proposta de leitura e estudo de texto.

Trabalhou no projeto também textos que traziam a história de lendas conhecidas como a lenda da Vitória Régia; da mesma maneira, a professora entregou aos estudantes uma versão mais resumida para que as crianças fizessem o estudo do texto e leu para toda a turma uma versão maior da história.

No projeto, também, a professora reservou um dia para abordar a culinária afro-brasileira e entregou diferentes atividades para o 3º, 4º e 5º Anos; ela trabalhou ordem alfabética, dentro de um texto informativo sobre a culinária afro-brasileira, ordem alfabética que ela já vinha trabalhando também com o uso do dicionário.

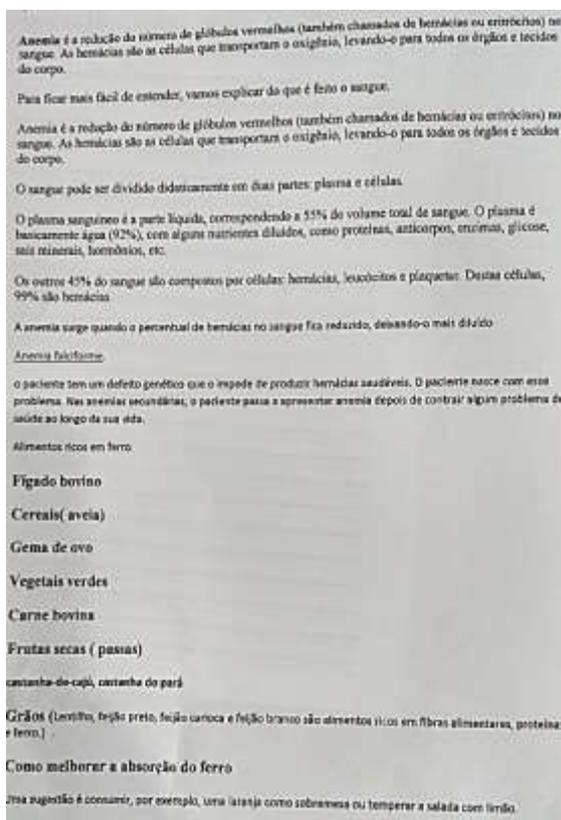
Além dos textos pensados para o projeto, a professora se preocupou em trabalhar a mesma temática nas outras disciplinas, como no texto “A ação dos europeus na África”, na disciplina de História, e o texto “Anemia”, na disciplina de Ciências, texto que trata sobre o forte surto de anemia entre os negros no período de escravidão pela falta de adequada alimentação e grande esforço físico. A professora aproveitou e fez o *link* com a doença na atualidade.

Foto 47 - Texto “A ação dos Europeus na África”.



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 46 - Texto “Anemia”.



Fonte: Águida Silva, 2018.

Além dos textos xerografados e impressos, a professora usou algumas vezes o livro didático composto pelas disciplinas de história e geografia.

Muitas vezes, a professora além de propor a leitura e estudo de texto a partir de questões de perguntas e respostas, organizava momentos de explanação sobre o assunto, previamente ou posterior à leitura do texto.

Percebemos, ao observar o grupo do 3º, 4º e 5º Anos, que a professora queria que os seus alunos aprendessem a identificar informações nos textos, queria que interpretassem, apresentassem seus pontos de vista sobre o texto, aprendessem a ortografia das palavras, aprendessem a produzir textos utilizando-se de coerência e de elementos coesivos, pontuação e fizessem bom uso do espaço da pauta do caderno, tivessem a grafia legível (acreditamos que por isso ela propunha atividades de cópia de textos) e lessem com fluência. À primeira vista, a professora revelou esses objetivos nos momentos de aula e atividades, como também no acompanhamento individual em que fazia suas exigências para com seu grupo do 3º, 4º e 5º Anos.

Finalizado a discussão referente às atividades propostas especificadamente para o 3º, 4º e 5º Anos, passaremos agora, na próxima seção, a analisar e discutir as propostas e momentos de leitura e de escritas pensadas em comum a toda a turma, ou seja, os momentos e atividades direcionados para todo o grupo classe.

4.3 Atividades e momentos de ensino da leitura e da escrita comum a toda a turma: 2º, 3º, 4º e 5º Anos.

Nesta seção, apresentaremos as atividades de ensino da leitura e da escrita planejados para toda a turma pela professora, bem como os textos pensados para todos. E, a partir das propostas, analisaremos o que a professora buscava atingir com cada ano e com cada estudante.

Quadro 13 - Momentos/Atividades de leitura e de escrita vivenciados por toda a turma

Aulas/Datas	Momentos/Atividades – Meio do ano	Quem fez?	Agrupamentos
01 30/07/2018 (Segunda-feira)	Escrita do cabeçalho no caderno;	Todos – exceto Amadeu do 2º Ano – fizeram cópia de palavras e frases em letra cursiva e leitura em voz alta para a professora	Individualmente
	Leitura silenciosa de 3 poemas: “A foca”, “As borboletas” e “O convite”. Cópia do quadro de questões de interpretação referentes aos poemas Leitura para responder questões de interpretação dos poemas Escrita de respostas das questões de interpretação referentes ao poema		A foca - Janaína e Ellen do 2º Ano, Elias do 3º Ano e Eliane do 4º Ano. As borboletas – Arnaldo do 3º Ano e Eduardo, Valéria e Elma do 4º Ano O convite - Romário do 3º Ano e Ana do 5º Ano.
	Leitura em voz alta para a professora dos poemas		Individualmente

02 31/07/2018 (Terça-feira)	Ditado de palavras (características de reflexão)	Todos	Individualmente
	Leitura em voz alta para a professora de textos do “ Caderno de Leitura ”	Todos	Individualmente
03 01/08/2018 (Quarta-feira)	Produção de texto a partir de imagens do “ Palhaço Serelepe ”	Todos	Individualmente
04 02/08/2018 (Quinta-feira)	Leitura oral do texto: “ Os ratinhos bagunceiros ”	Todos	Individualmente
05 03/08/2018 (Sexta-feira)	Empréstimo de livros de histórias infantis a todas as crianças Leitura dos livros emprestados nas mesas	Todos	Individualmente
	Caça-palavras, com letras postas no quadro; estudantes do 3º ao 5º Ano copiam do quadro para o caderno e para o 2º Ano é feito pela professora nos cadernos		
06 06/08/2018 (Segunda-feira)	Leitura de imagem do livro: “ O Cabelo de Lelê ” pelas crianças Leitura realizada pela professora da história: “ O Cabelo de Lelê ” Montagem de um cartaz com a imagem da personagem da história: “ O cabelo de Lelê ”	Todos	Em grupo
07 07/08/2018 (Terça-feira)	Leitura pela professora da história: “ Menina Bonita do Laço de Fita ” Desenho do rosto da personagem: “ Menina Bonita do Laço de Fita ” em folha e colagem de fitas de papel na cabeça da personagem	Todos	Em grupo
08 08/08/2018 (Quarta-feira)	Leitura realizada pela professora da história “ Bruna e a galinha da Angola ”	Todos	Em grupo
09 09/08/2018 (Quinta-feira)	Leitura realizada pela professora da história: “ As tranças de Vitória ” Jogo: “ Dominó da culinária ”	Todos	Em grupo
10 10/08/2018 (Sexta-feira)	Comemoração do dia do estudante - Atividade de colorir - Bingo	Todos	Em grupo
11 13/08/2018 (Segunda-feira)	Leitura realizada pela professora da história: “ Vitória Régia ”	Todos	Em grupo
12 14/08/2018 (Terça-feira)	Leitura realizada pela professora da história: “ O Guaraná ”	Todos	Em grupo
	Leitura silenciosa de um texto do caderno de leitura Leitura oral na mesa da professora do texto selecionado pelas próprias crianças no caderno de leitura		Individualmente
	Leitura silenciosa e em voz alta do texto: “ Era uma vez uma borracha ” Cópia e resposta de questões sobre o texto		Todos ⁷ , exceto Amadeu que fez a Leitura do texto: “A Cátia e o Cão”
13 15/08/2018 (Quarta-feira)	Leitura realizada pela professora da história “ Cobra Honorato ”	Todos	Em grupo

⁷ Amadeu nesse dia faltou

Aulas/Datas	Momentos/Atividades – Final do ano	Quem fez?	Agrupamentos
14 26/11/2018 (Segunda-feira)	Leitura em voz alta para professora no caderno de leitura Produção de texto baseado na imagem de: “Cebolinha e a fonte dos desejos”	Todos, exceto Amadeu e Arthur que escreveram nomes de objetos e completaram espaços em que faltavam as letras do alfabeto	Individualmente
15 27/11/2018 (Terça-feira)	Ditado de texto	Todos exceto Amadeu e Arthur que fizeram ditado mudo	Individualmente
16 28/11/2018 (Quarta-feira)	Leitura do texto em voz alta: “Conquistas dos povos do Campo”	Todos	Em dupla
17 29/11/2018 (Quinta-feira)	Ditado de palavras Correção coletiva no quadro das palavras ditadas, refletindo sobre a escrita das palavras	Todos	Individualmente
	Leitura do texto pela professora: “Era uma vez uma chave” Leitura individual do texto: “Era uma vez uma chave” Leitura compartilhada do texto: “Era uma vez uma chave”	Todos, exceto Amadeu e Arthur, que fizeram uma atividade de completar as palavras com os encontros vocálicos	Individualmente
18 30/11/2018 (Sexta-feira)	Continuação com o estudo do texto: “Era uma vez uma chave” com resposta a questões de interpretação de texto Leitura do texto silenciosamente: “Relação campo e cidade” e resposta a questões do livro no caderno	Todos, exceto Arthur P: “escreva as palavrinhas, primeiro você lê e depois você copia elas nesse espaço”	Individualmente
19 03/12/2018 (Segunda-feira)	Ditado de palavras	Todos	Individualmente
	Produção de texto: “Texto descritivo sobre uma ave”	Todo, exceto Amadeu e Arthur, que fizeram palavras cruzadas	Individualmente
20 04/12/2018 (Terça-feira)	Leitura oral do texto escrito no quadro “O trenzinho do Nicolau”	Todos	Individualmente

Fonte: Águida Silva, 2019.

Observando a rotina e organização da professora para a vivência de textos em sala de aula, percebemos que a mesma investiu em muitos textos que serviam tanto para a leitura realizada por ela para os alunos, como textos pensados para leitura em voz alta

e silenciosa, ou leitura de textos de algum conteúdo ou assunto em sala. Em um total de 20 aulas observadas, foram 15 textos que a professora usou de forma coletiva, tinham como objetivo comunicar algum assunto, conteúdo ou mesmo textos compostos por poesias, fábula, pequenas narrativas, dentre outros, para toda a turma, e não apenas para um grupo ou ano específico. A partir de textos trabalhados coletivamente, a professora planejava momentos e atividades distintas como foi possível observar nas seções anteriores, por meio das descrições nos quadros.

Em algumas propostas coletivas, 6 delas, principalmente as que envolviam produção de texto e leitura de textos grandes com palavras compostas por sílabas complexas, a professora decidiu não incluir formalmente os estudantes Amadeu e Arthur do 2º Ano, que estavam em processo de apropriação do sistema de escrita, pois os mesmos ainda não tinham autonomia para realizar as atividades. Consideramos “formalmente”, porque ela planejava outras propostas para os dois, mas, ao mesmo tempo, eles participavam de forma indireta das explicações das discussões e dos textos trabalhados coletivamente e se mantinham sempre atentos. Da mesma maneira que as explicações e discussões direcionadas ao 2º Ano eram vivenciadas pelos outros anos também, todos se mantinham atentos a todo tipo de conhecimento trabalhado na sala de aula, como abordagem de algum conteúdo, assunto, textos, contas de matemática, dentre outros.

Analisando o quadro 13, identificamos atividades diversas: leitura de imagem, a professora propôs 1 vez; leitura em voz alta e individual para a professora, dos textos propostos, foi promovida 3 vezes; leitura em voz alta realizada no caderno de leitura também foi realizada 3 vezes; leitura silenciosa dos textos abordados coletivamente se deu 4 vezes; leitura silenciosa no caderno de leitura 1 vez; leitura em voz alta compartilhada de textos se deu 2 vezes; e leitura realizada pela professora se deu 9 vezes.

A leitura individual e em voz alta era dos mesmos textos que a professora trabalhava com toda a turma, e que a mesma pedia para os alunos lerem individualmente em sua mesa, além da leitura realizada para toda a turma. Na aula 17, houve a leitura do texto: “Era uma vez uma chave” – a professora leu o texto para os alunos, depois teve a leitura silenciosa, e, em seguida, a leitura compartilhada.

Sua finalidade era verificar o nível de fluência de leitura dos seus alunos e, por meio da pronúncia das palavras, sondar como seus alunos caminhavam com a leitura. Com esse conhecimento, a professora planejava propostas para que os alunos pudessem

avançar em sua leitura e ao mesmo tempo organizava os agrupamentos criados por ela para o ensino da leitura e da escrita, como também dos conteúdos.

Outro material utilizado pela professora foi o caderno de leitura, material produzido pela própria professora, a partir do qual as crianças podiam escolher os textos, dentre vários, para realizar a leitura em voz alta para a professora.

Outro momento destacado foi o ocorrido na aula 05: a professora emprestou livros para as crianças e, sem solicitar, elas começaram a ler os livros em suas mesas; uma parte das crianças lia seus livros silenciosamente, outra parte lia em voz alta com volume da voz baixinha, como se precisassem oralizar o que estavam vendo. Alunos mais velhos como Ana do 5º Ano e Elma do 4º Ano liam silenciosamente, o restante oralizava baixinho. Era como se quem estivesse se apropriando bem dos três conhecimentos apresentados por Soares (2017) o ortográfico, semântico e fonológico e não precisasse ler em voz alta.

Da mesma forma, a professora também propôs momentos de escrita e produção de textos. Em relação ao ditado de palavras, a professora propôs para toda a turma 3 vezes, e de textos, 1 vez; nesse dia do ditado de texto, foi proposto ditado mudo com Amadeu e Arthur do 2º Ano. A produção de texto se deu 3 vezes, 2 vezes com o auxílio de imagem e 1 vez sem o auxílio de imagem.

4.3.1 Recursos e materiais utilizados pela professora no ensino da leitura e da escrita para toda a turma: 2º, 3º, 4º e 5º Anos

Quadro 14 - Materiais e recursos utilizados com toda a turma

Materiais e recursos didáticos	Total
Quadro	8 vezes
Textos xerografados	5 vezes
Caderno	10 vezes
Caderno de leitura	3 vezes
Livros infantis para empréstimo	1 vez
Livro didático	2 vezes
Atividade xerografada	1 vez
Livros para leitura de história pela professora	7 vezes
Cartaz	1 vez
Jogo	1 vez
Imagens xerografadas para produção de texto	1 vez

Folha impressa com orientações referentes à produção de texto	1 vez
---	-------

Fonte: Águida Silva, 2019.

Os recursos que foram mais recorrentes nos momentos planejados para toda a turma continuaram sendo os cadernos dos alunos e o quadro. Outro material usado em comum foram os sete livros que foram selecionados pela professora para iniciar o projeto referente à “Influência do negro na cultura brasileira”. Seguindo com as propostas de atividades vivenciadas dentro do projeto, a professora realizou um jogo: Dominó da Culinária, que tratava da culinária afro-brasileira. Criando, a partir de imagens, espaço para a produção de textos.

4.3.2 Atividades de Leitura

A primeira aula por nós observada ocorreu de forma bem interessante: no primeiro momento da aula a professora propôs a leitura de três poemas diferentes, dividiu-os entre os alunos e abordou a leitura e interpretação de texto, vejamos:

P: Recortem os poemas e coleem em seus cadernos abaixo do cabeçalho. Algumas crianças leem silenciosamente, outros leem em voz alta com volume baixinho em suas mesas.

Em seguida, os estudantes começam ir a mesa da professora para ler o texto em voz alta. Eram três poemas: “A foca”, “As borboletas” e “O convite”. O poema “A foca” foi entregue a Janaína e Ellen do 2º Ano, Elias do 3º Ano e Eliane do 4º Ano.

P: Ellen terminou?

Ellen: Sim!

P: Pois venha para eu tomar sua leitura.

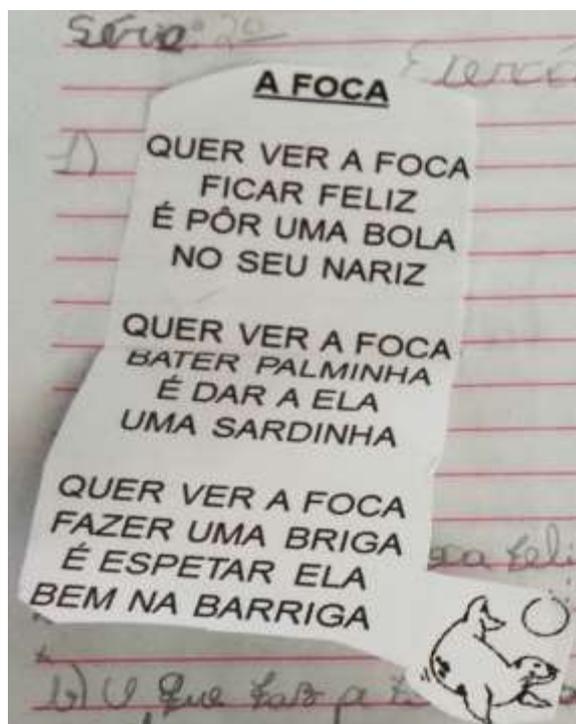
Ao finalizar

P: Outra pessoa...

E assim cada criança leu para professora os seus respectivos textos.

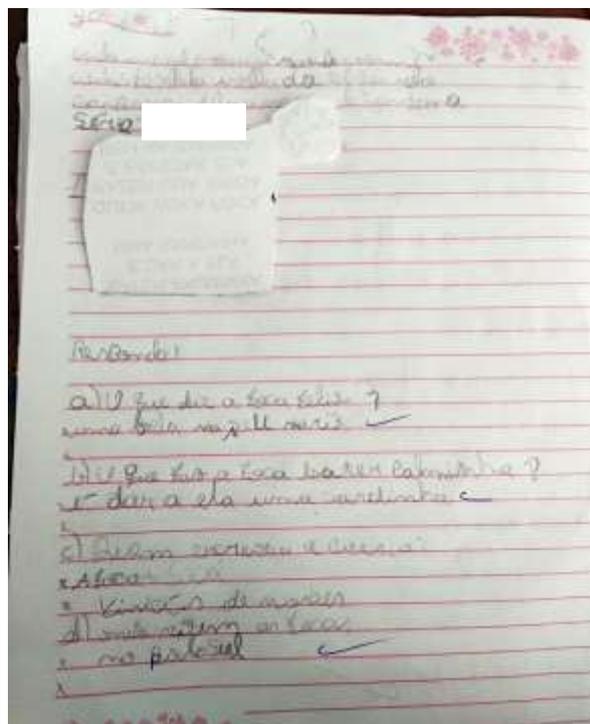
P: Olhem, agora abaixo do texto eu vou fazer umas perguntas, sobre o texto pra vocês responderem, vocês do 2º Ano, esse grupo aí, eu trouxe uma folha. Vocês vão copiar as questões para o caderno porque o quadro tá muito manchado. Certo?

Foto 48 - Texto “A foca”



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 49 - Questões para estudo do texto “A foca”



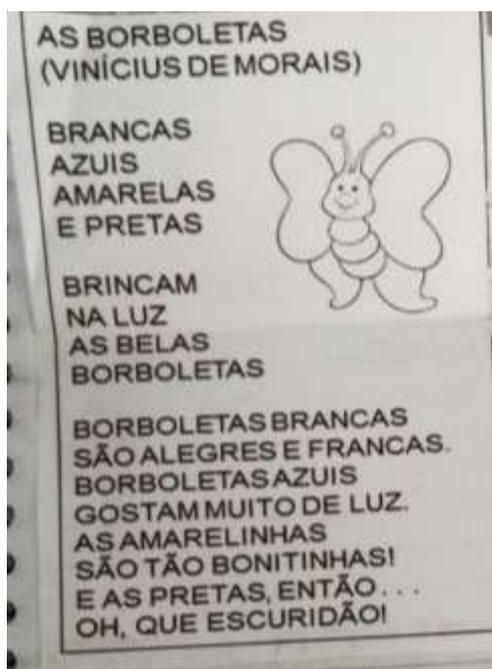
Fonte: Águida Silva, 2018.

P: Pra quem ficou com a poesia “As borboletas”, Arnaldo do 3º Ano e Eduardo, Valéria e Elma do 4º Ano, eu vou colocar o nome assim no quadro...

A professora escreve o título “As borboletas” no quadro.

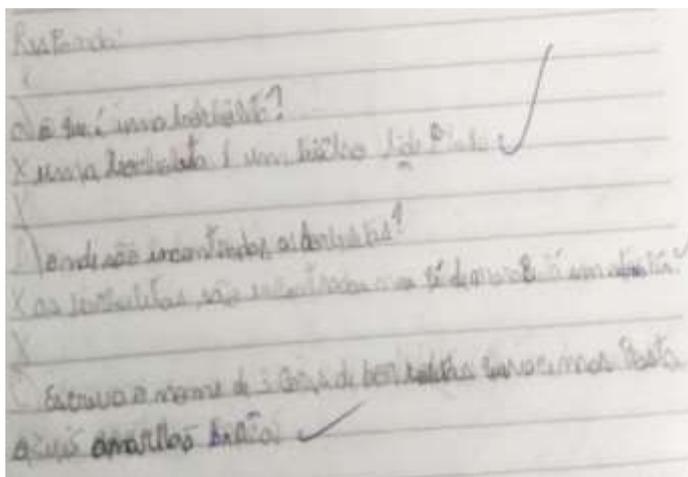
P: Vocês não precisam copiar isso aqui, não, certo? Esse aqui é pra quem ficou com “As borboletas”, os outros ficaram com “O convite”, num foi? e outro grupo com “A foca”. Então quem ficou com as borboletas vai responder isso aqui que estou escrevendo no quadro.

Foto 51 - Texto “As Borboletas”



Fonte: Águida Silva, 2018.

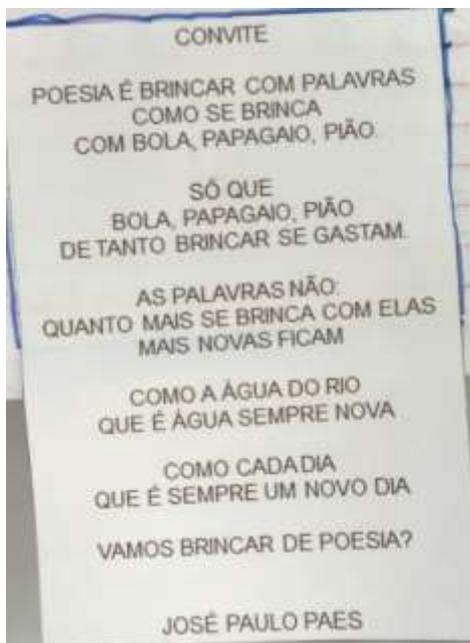
Foto 50 - Questões para estudo do texto “As Borboletas”



Fonte: Águida Silva, 2018.

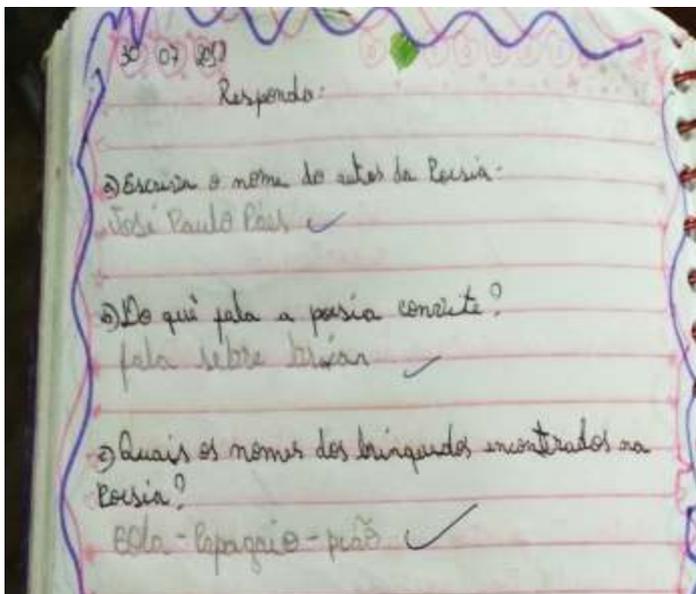
P: Agora quem ficou com o texto: “O Convite”, Romário do 3º Ano e Ana do 5º Ano. Não precisa escrever o nome “O convite”, não, só escreve o que eu colocar embaixo.

Foto 53 - Texto “O convite”



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 52 - Questões para o estudo do texto “O convite”

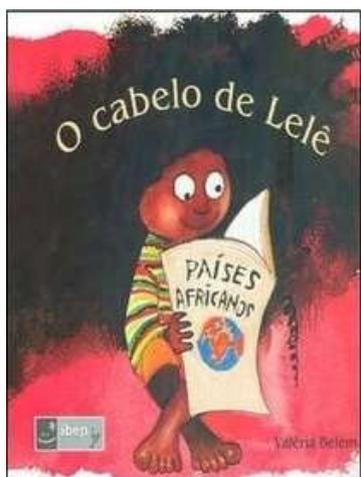


Fonte: Águida Silva, 2018.

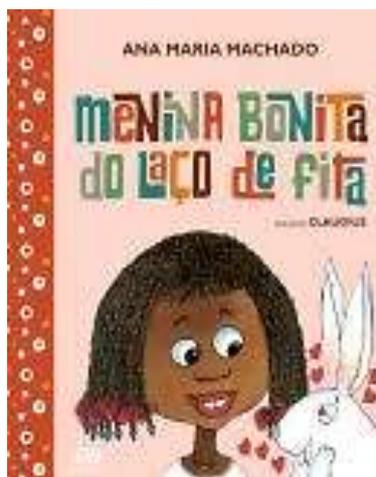
PROTOCOLO 01 DE OBSERVAÇÃO EM 30/07/2018

Com essa proposta de leitura silenciosa e em voz alta, juntamente com o estudo do texto, a professora inicia o segundo semestre do ano de 2018. Observamos que ela procurou contemplar toda a turma, utilizando o gênero poema, mas com diferentes textos e comandos de atividades; a professora diferenciou os tipos de perguntas que nortearam o estudo do texto, como também agrupou os estudantes com colegas de diversos anos. Ao final da atividade, a professora passou de mesa em mesa corrigindo as respostas escritas sem dificuldades por todos os alunos. A professora não realizou correção coletiva das questões, os alunos escreveram suas próprias respostas que atenderam corretamente as questões, pois, a professora só seguia com as próximas atividades da manhã quando todos finalizavam as atividades e ela corrigia a caneta.

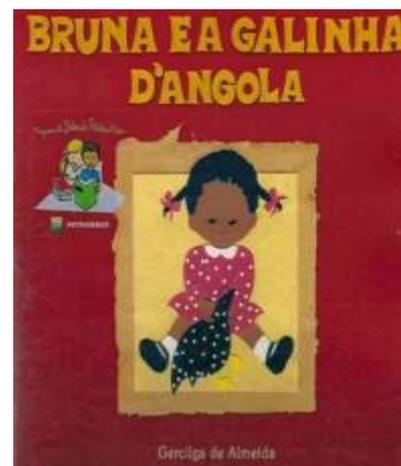
Além dos três poemas trabalhados no momento de leitura e estudo do texto, a professora iniciou um projeto referente à influência dos negros na cultura brasileira e a origem de algumas lendas brasileiras, e escolheu uma sequência de sete livros para ler para seus alunos e a partir deles propor diferentes atividades.



Fonte: Google/2019

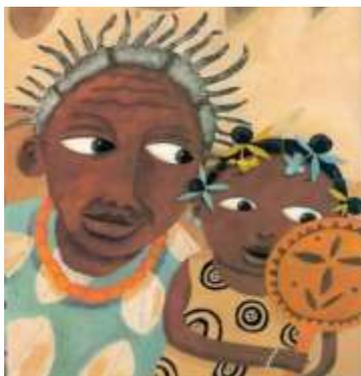


Fonte: Google/2019



Fonte: Google/2019

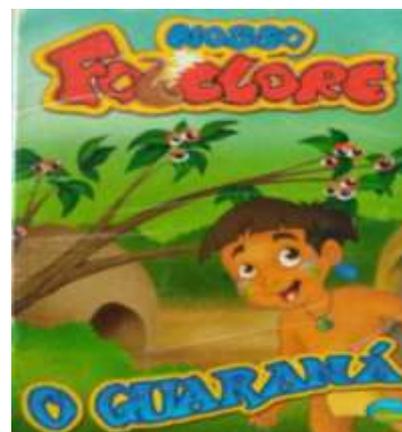
AS TRANCAS DE VITÓRIA



Fonte: Google/2019



Fonte: Google/2019



Fonte: Águida Silva/2018



Fonte: Google/2019

Durante sete dias, a professora leu essas histórias para todos da turma. A professora propôs algumas atividades de escrita e de leitura, como foi possível de ver nas seções anteriores; para o 2º Ano ela propôs uma atividade de escrita de palavras

iniciadas com a letra “L”, de LeLê, personagem do livro “O cabelo de LeLê”, e para o 3º, 4º e 5º Anos, a professora propôs a cópia do texto numa versão mais curta, resumida, da mesma história e, em seguida, propôs algumas questões de perguntas sobre o texto. Para não interromper a sequência de atividades pensadas a partir dessa história, vamos analisar um fragmento do protocolo da aula 06 em que a professora leu a história “O cabelo de LeLê” e, em seguida, propôs uma atividade coletiva de montagem de um cartaz baseado nas reflexões da história trazida pela professora e, posteriormente, lida e copiada pelas crianças do 3º, 4º e 5º Anos.

Mostrando primeiramente a imagem da personagem da história fixada no quadro, a professora cobre o título da história e pergunta às crianças:

P: Que imagem é essa?

Alunos: Uma menina.

Eliane: É uma menina professora.

P: Que mais a gente ver nessa menina?

Elma: Cabelo grande.

P: O cabelo é grande, que mais?

Janaína: Ele é cacheado.

P: Bem cacheadinho, que mais?

Valéria: Na imagem, ela tá lendo um livro naquela ali.

(Apontando para o quadro)

Eliane: O cabelo dela tá bagunçado.

Valéria: Ela tá sem sandália.

P: Vamos lá, eu quero mais coisa!

Vamos Clara, fala alguma coisa!

Valéria: Ela é morena.

Elma: Os olhos brancos, o short é laranja

P: Oh! E aqui.

Amadeu: O cabelo grande demais.

Elma: Cacheado.

Eliane: Bagunçado.

P: E cabelo assim grande é bagunçado é? Fonte: Águida Silva, 2018.

Todos: Não!!

P: Qual o sentimento que ela passa, ela está alegre, triste, pensativa?

Todos: Ela tá triste.

P: Essa semana nós vamos falar sobre o folclore, lendas, e a influência dos negros na nossa cultura. Mas vocês podem perguntar: professora o que tem haver essa menina com o folclore? Vocês lembram que quando falei sobre a história do Brasil? Quem morou primeiro no Brasil?

Romário: Os índios.

P: E depois?

Elma: Os portugueses.

P: Lembram daquela história que contei sobre as pessoas que foram trazidas para o Brasil para serem escravizadas? Quem eram? Lembra da cor da menina?

Romário: Os negros.

P: Muito bem Romário.

P: Os negros ensinaram danças, fazer muitas comidas, agora no São João comemos muito, o que foi?

Romário: Pamonha, canjica...

P: Isso Romário, e outras comidas, né? Como também costumes, os negros nos ensinaram muitas coisas, a nossos avós, os bisavós e tataravós. Agora no folclore nós vamos ver muitas coisas deixadas por eles para nós. Os pais da gente ensinam a gente a limpar mato, num é assim? A cozinhar? Do mesmo jeito, os negros nos ensinaram muitas coisas. Os pais que deixam seus ensinamentos pra os filhos, sobrinhos, netos. Ontem mesmo eu vi Ellen andando a cavalo, seu pai te ensinou, você vinha de uma cavalgada num era?

Foto 54 - Professora lendo a história “O cabelo de LeLê”.



Elma: Era a cavalgada Júnior.

P: Isso é cultura e é a cultura que nós vamos trabalhar essa semana. Hoje nós vamos ouvir a história (a professora retira o papel que cobria o título e as crianças começam a ler) e todos leem “O cabelo de Lelé”. As crianças leem Lelé, e a professora apontando para acento diz: LeLé (abrindo o som do “E” na última sílaba), ou Lelé (fechando o som do “E” na última sílaba).

Alunos: Lelé!!

P: Olha o cabelo dela como é bonito...

A professora começa a história.

P: Era uma menina muito curiosa e sempre se perguntava de onde vinham tantos cachinhos? (...)

A história conta que Lelé não sabia a origem do formato do seu cabelo, o cabelo era diferente e ela não entendia o porquê, e procurou respostas em um livro, depois ela descobre que a beleza de seu cabelo teve origem com os pais de seu pai que moravam na África.

Em seguida, a professora faz uma proposta de atividade, em que as crianças do 2º Ano irão recortar imagens de pessoas diferentes com cores e tipos de cabelos. Já para o grupo do 3º, 4º e 5º Anos, a professora solicita que os estudantes copiem o texto lido pela professora em seus cadernos. Em seguida, a professora, junto com a turma, produz um cartaz com a imagem da personagem da história do livro e entrega fitas de cor marrom para as crianças do 3º, 4º e 5º Anos comporem no cartaz o cabelo da personagem. Já as crianças do 2º Ano deveriam colar as imagens com pessoas e cabelos diferentes abaixo da personagem no cartaz.

Foto 55 - Produção do Cartaz realizado pela turma.



Fonte: Águida Silva, 2018.

PROTOCOLO 06 DE OBSERVAÇÃO EM 06/08/2018

Por meio da leitura da história “O Cabelo de Lelé”, a professora refletiu e procurou desenvolver com eles uma consciência referente às questões do respeito às diferenças entre as pessoas. Ademais, no que tange aos aspectos do ensino da leitura, a professora trabalhou alguns aspectos específicos, como propiciar um espaço em que as crianças pudessem trazer indícios, ou seja, pensar em ações e fenômenos que irão ocorrer no decorrer da leitura do texto, a partir da imagem da capa do livro, ou sobre a leitura do título, ou ainda, por meio da discussão sobre as características da personagem.

Além disso, os sentidos construídos previamente à leitura propriamente dita do texto são algo muito importante a destacar: saber sobre aspectos do texto, antecipar a história e ativar o conhecimento de mundo para interagir com o texto.

Com a proposta da professora, foi possível aos alunos o levantamento de inferências do texto, promovendo momentos para previsão, elaboração de hipóteses, indícios e questionamentos sobre a história. Não se evita o ler e o prever, os dois estão estreitamente interligados, pois a previsão é realizada sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus componentes. Para realizá-la, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto naquela ocasião em que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral (SOLE, 1998).

Na leitura, ainda, a previsão é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. A previsão não é uma adivinhação avulsa, nem uma questão de procurar uma chance tentando os resultados mais prováveis na leitura (SMITH, 1999). É algo necessário à ação do ler. Através dos conhecimentos prévios que temos e das informações que o texto nos dá, adivinhamos, prevemos, o que vem a seguir no texto (SOLE, 1998).

Além da leitura de histórias, a professora propôs, durante a realização do projeto, o jogo Dominó da Culinária:

São 8h35min, após a leitura da história “As tranças de Vitória”, a professora propõe o jogo: “Dominó da Culinária” com o nome de pratos da culinária africana.

Foto 56 - Jogo Dominó da Culinária.



P: Oh! eu trouxe pra vocês um “Dominó da Culinária”. O que vocês vão fazer primeiro? Vão recortar, eu vou procurar ali cartolina, pra gente colar e depois a gente montar o dominó. Todos sabem o que é um dominó?

Alunos: Sim, hum..

Elma: Eu jogo.

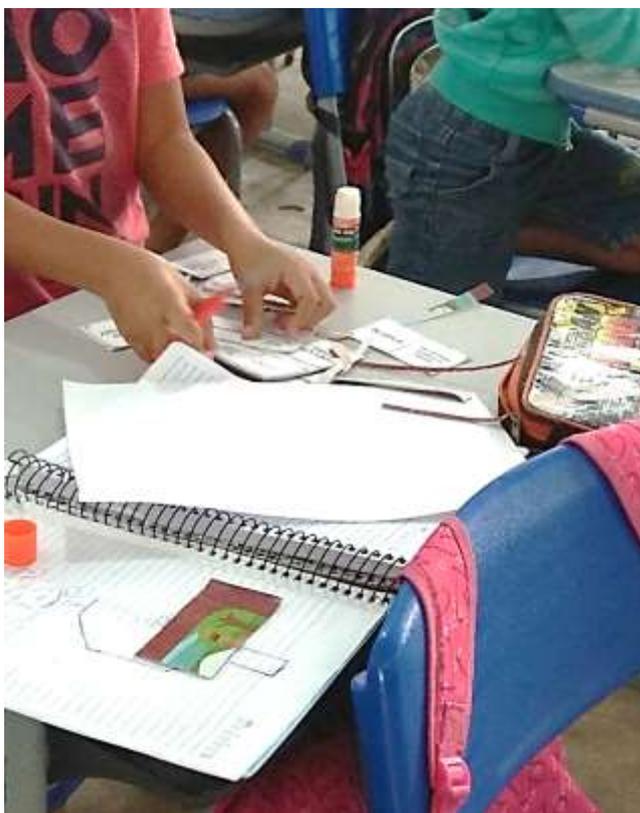
P: Então nós vamos aprender primeiro jogar o dominó da culinária, porque ontem vocês me trouxeram o significado de algumas palavras africanas, num foi?

Alunos: Foi.

P: Então, muitas daquelas palavras estão aqui e têm seu significado, por exemplo, feijoada, então feijoada eu vou procurar a pedrinha do dominó que se encaixa nesse prato. Então primeiro nós vamos recortar, depois colar pra, em seguida, jogar o dominó, certo?

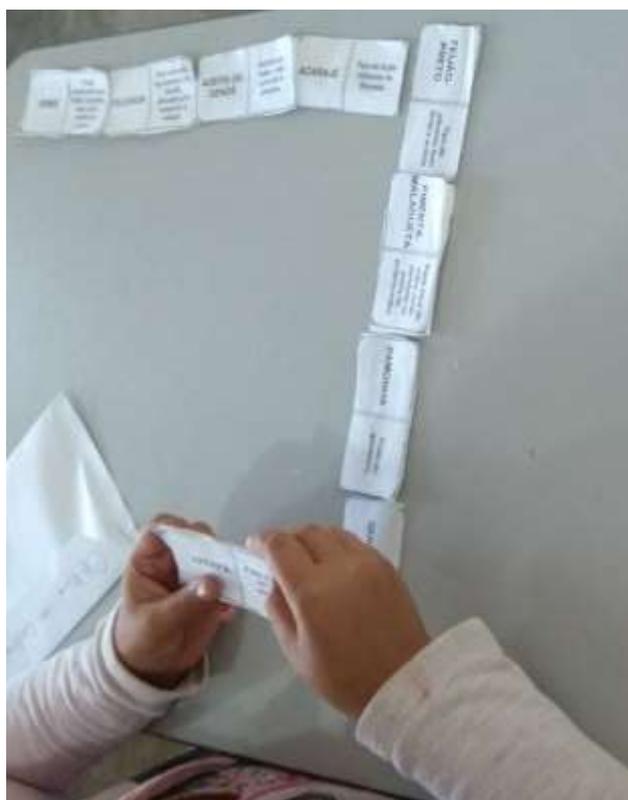
Alunos: Certo. (os alunos se agitam pra começar)

Foto 57 - Confeção do jogo.



Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 58 - Realização do Jogo Dominó da Culinária



Fonte: Águida Silva, 2018.

P: O título “Dominó da Culinária” vocês recortem e guardem pra colar no envelope que vou entregar a vocês pra guardar o jogo e levar pra casa.

Depois de um tempo as crianças confeccionando, a professora pergunta:

P: Vamos lá? Quem terminou deixa o dominó aí todo abertinho na mesinha!

Janaína: Aberto como?

P: Solto aí na sua mesa, igual a Valéria que já organizou na mesa dela. Vamos jogar o dominó.

P: Posso?

Alguns: Não!

Janaína: Pode professora.

Ana: Pode, pode.

P: Procurem aí uma pedrinha com uma comida que vocês gostam de comer, ou que já experimentaram, na sua casa, na casa de algum amigo ou parente. Procura aí pra a gente ver.

P: O que vocês já comeram aí?

Elma: É uma ou mais de uma comida?

P: Só uma!

Ana: Já escolhi.

Janaína: Já escolhi.

Clara: Já escolhi.

Elma: Já escolhi.

P: Escolheram, pegaram a pedra? Vamos Arthur, vamos tentar, veja se consegue ler. Pronto. Qual foi a tua Elma?

Elma: Feijoada.

P: Feijoada, pronto, quem pegou a pedrinha da feijoada, quem mais? Pegasse o que Valéria?

Valéria: Feijão Preto.

P: É o feijão que a gente come quase todo dia, então vamos começar pela feijoada escolhida por Elma. Aí vocês vão colocar todas as pedras de um lado só da mesa pra ir encontrando o nome das comidas

Janaína: Achei.

P: O que é que se usa na feijoada?

Elma inicia a leitura dos ingredientes que estavam do lado da palavra feijoada.

Elma: Óleo...

P: Não, aí não é a resposta.

Elma: Não?

P: Não, nós vamos encontrar os ingredientes que compõem essa comida, procurando em outra pedrinha Haaa... assim era fácil. O que é que se usa na feijoada?

Clara: Charque.

P: Isso, o que mais?

Amanda: Feijão Preto.

Janaína: Lingüiça.

P: Delícia!

Elma: Mocotó.

P: Mocotó de quê?

Alunos: Porco!

P: Então onde tiver aí prato, tem que ter o que primeiro?

Clara: Feijão.

P: Procurem aí o prato que é preparado com feijão, toucinho...

Janaína: Achei já!

P: Pé e orelha de porco, eita..negócio gostoso. Janaína já comeu feijoada, ela encontrou. O que é que tem na frente do outro lado?

Eduardo: Achei!

Elma: Jambê

P: Como é preparado esse prato? Vamos descobrir também, aqui hoo..

Clara: Eu achei tava na minha frente.

Janaína: O que é azeite de dendê?

P: Vou já aí.

A professora passa em cada mesa pra ajudar os estudantes a encontrar a peça que encaixa no prato feijoada, alguns encontram rápido, outros precisam da ajuda da professora.

P: Cadê a palavra feijoada, Ariane? Procure e me mostre!

Amanda: Aqui!

Depois que todos encontram, a professora passa para o próximo prato.

P: Sim, depois, nós temos ao lado da palavra feijoada, óleo extraído da palmeira de dendê... essa palmeira parece um coqueiro, parece com o coqueiro de coco catolé que tem por aqui, é bem alto, utilizado pra temperar o vatapá, eu tô falando de quê?

Elma: Azeite.

P: Isso, procurem a pedrinha azeite de dendê.

Elias: Achei!

Alunos: achei...

PROTOCOLO 09 DE OBSERVAÇÃO EM 09/08/2018

Com esse jogo, a professora possibilitou que as crianças conhecessem alguns pratos da cultura africana e proporcionou também um espaço rico de leitura e identificação de palavras, não só por meio de tarefas tradicionalmente escolares, mas por meio de um momento lúdico, divertido com um jogo, os mesmos puderam refletir sobre palavras e conhecer o significado de outras que antes não existiam em seus vocabulários.

Outro recurso utilizado pela professora e criado por ela mesma é o caderno de leitura, o qual é composto por uma grande diversidade de textos e serve para os alunos realizarem a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura em voz alta dos textos. Para verificar a fluência da leitura de todos os alunos da turma, ela solicitava que eles escolhessem um texto para ler para ela. Muitas vezes, a professora pedia que eles lessem em casa e trouxessem no dia seguinte, outras vezes, pedia para que eles escolhessem e lessem dentro da sala de aula mesmo, isso ocorria com mais frequência no intervalo das correções das atividades, ou quando as crianças chegavam logo cedo na sala, antes do início das atividades.

Quadro 15 - Textos de um dos cadernos de leitura da turma

Gênero	Número de textos	Título	Autor/Fonte
Música	1	Se essa rua fosse minha	Eduardo Amos
Poesia	11	I de irmão A invenção do abraço Maluquices do H O soluço Tenho medo mas dou um jeito Lua O que é que vou ser R de Receita A cola e eu B de brinquedo Troco um passarinho	Elza Beatriz Ricardo Silvestrin Pedro Bandeira Fernando Paixão Ruth Rocha Roseane Murray Pedro Bandeira Elza Beatriz Sonia Salerno Elza Beatriz Roseane Murray
Rima	7	A chácara do Chico Bolacha Caracol O Gato Xadrez Xisto e Xepa Raquel Zebrinha Dedinhos desbocados	Cecília Meireles Sônia Junqueira Sem autor Cristina Porto Edson Garcia Wania Amarante Márcia Kupstas
Adivinhação	1	Sou de coro ou sou de pano?	Sem autor
Cantigas	1	A canoa virou	Da tradição popular
Fábula	3	Hipopótamo O pastor e o lobo A cigarra e a formiga	Diléia Frate Jean de La Fontaine Ruth Rocha
Parlenda	2	O Caroço A Barata	Sem autor Da tradição popular
Lista	1	Salada de fruta	Sem autor
Não identificado	2	O Boi Tico-Tico	Elias José José de Nicola
Textos com gênero não identificados	Número de textos	Título	Autor/Fonte
Narrativa	2	Dente no telhado O menino que tinha medo de tudo	Diléia Frate Tônio Carvalho
Texto informativo	1	Você sabia que...	Revista Recreio

Fonte: Águida Silva, 2019.

O caderno de leitura era composto por 32 textos e foram identificados como pertencentes a algum tipo de gênero textual. O gênero que prevaleceu foi a poesia, mas a professora também compôs o caderno com adivinhação, cantiga, fábula, parlenda e lista. Houve três textos que não identificamos o gênero textual, duas narrativas e um texto informativo.

4.3.3 Atividades de escrita

Além das atividades de leitura, a professora propôs muitas atividades envolvendo a escrita de palavras, através de ditados, escrita de frases, produção de

textos, dentre outros. Nesta seção, analisaremos como a professora desenvolveu as propostas e qual era o objetivo de cada atividade para toda a turma, considerando os níveis de conhecimento de cada aluno.

Às 8h40min, a professora faz um **ditado de palavras** com toda as crianças. A professora inicia ditando a palavra: CACHORRO.

Janaína: Cho, cho, cho, como é Cho?

P: Como é Cho? Pense.

Você vai escrever como você acha que é cho.

Não posso falar.

P: A outra, PASSARINHO.

P: PAAAA,

Janaína: Como é SSA...?

P: Como é SSA..., meu Deus?

P: RINHO.

P: PAS-SA-RI-NHO,

olha como eu estou pronunciando, para saber a escrita direitinho.

P: PAS-SA-RI...

Todos e professora: NHO...

P: CA-BRA ,CA-BRA...

Ana: Essa é fácil.

Elma: Eu pensei que era COBRA.

Todos: Riem.kkkk, não.

P: CA...

P: COELHA, CO-E-LHA, CO e não GO COELHA.

P: Fizeram?

Todos: Ham, ham (confirmando que sim)

P: A outra:

P: JACARÉ, JA-CA-RÉ.

Alunos escrevem soletrando as palavras baixinho.

P: A outra:

P: ELEFANTE, E-LE-FAN-TE.

As crianças pronunciam baixinho e escrevem simultaneamente: E-LE-FAN-TE.

P: A outra:

Ana: Espera aí professora.

Arthur: Calma!

P: Vai em quantas palavras?

Alunos: Seis.

P: A outra palavra, GI-RA-FA, GI-RA-FA.

Escrevem soletrando a palavra.

Arthur: GI-RA-FAAAA.

Ana: Pode falar, viu, professora.

P: PAPAGAIO, PA-PA-GA-I-O.

P: GA...GA...Como é GA, GA?

P: A outra, FORMIGA, FOR-MI-GA.

Alunos: soletram e escrevem simultaneamente

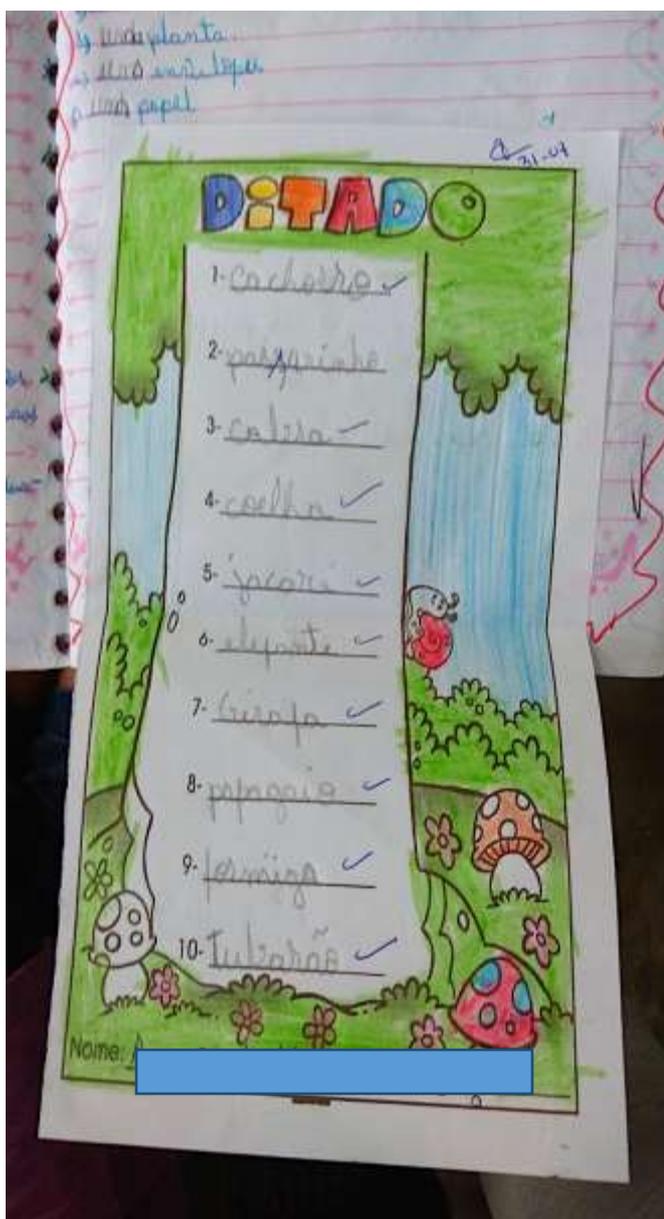
P: FOR-MI-GA, presta atenção! A outra, TUBARÃO.

P: TU-BA-RÃO.

P: Coloquem o nome de vocês completinho aí na folha, quem terminou vai colocando.

P: Coloca teu nome aqui Amadeu, (apontando para a folha). **P:** Coloquem o nome exercício no caderno.

Foto 59 - Ditado de Palavras



Fonte: Águida Silva, 2018.

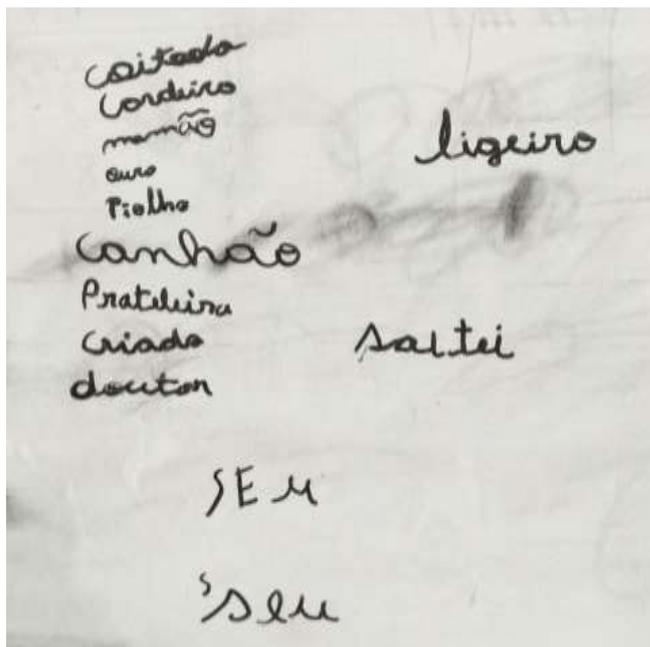
PROTOCOLO 15 DE OBSERVAÇÃO EM 27/11/2018.

O que chamou a atenção foi que o ditado realizado pela professora apresentou mais características de atividades de reflexão sobre o escrito, do que mesmo sondagem do nível de escrita dos alunos. A professora dizia a palavra, repetia a sílabas diversas vezes, como se estivesse promovendo um momento de reflexão do som e da grafia das palavras. Além de no final recolher, corrigir a caneta e entregar aos seus alunos. Diferente disso, se o ditado fosse somente a título de sondagem do nível de escrita, provavelmente, a professora não repetiria tanto o som das sílabas nas palavras.

Outra proposta também envolvendo ditado foi um momento em que a professora fez a correção do ditado por meio da escrita das palavras no quadro pelos estudantes. Todos escreverem uma palavra que foi ditada anteriormente e juntos refletiram coletivamente sobre a escrita das mesmas:

P: COITADO, CORDEIRO, MAMÃO, OURO, PIOLHO, CANHÃO, SEU, PRATELEIRA (o que vocês chamam prateleira), CRIADO, SALTEI, DOUTOR, LIGEIRO. Após o ditado, a professora chama a aluna Amanda do 3º Ano para escrever a primeira palavra do ditado no quadro.

Foto 60 - Correção coletiva de ditado de palavras



P: Amanda escreva a palavra: COITADO.

P: E aí, gente, está certo?

Todos: Está.

Em seguida, a professora chama a estudante Elma do 4º Ano.

P: Elma, escreva a palavra CORDEIRO. Elma escreve CORDEIRO no quadro.

P: E aí, tá certo?

A professora mesma responde: Certo.

A professora chama a estudante Ellen do 2º Ano e ela escreve a palavra OURO.

Em seguida, chama o aluno Arnaldo do 3º Ano para escrever a palavra PIOLHO.

(A professora para de perguntar se as palavras estão corretas, porque todas as palavras foram escritas corretamente)

Em seguida, a professora chama a aluna Ana do 5º Ano e a aluna escreve no quadro a palavra CANHÃO. Ana escreve a palavra sem acento e a professora diz: Falta o quê?

Elma: O Acento.

Fonte: Águida Silva, 2018.

P: Cadê o acento?

E a Ana coloca o acento.

Em seguida, a professora chama **Arthur** do 2º Ano para escrever a palavra SEU. (Arthur estava fazendo outra proposta de atividade, mas foi solicitado pela professora a se juntar nessa proposta junto com os outros estudantes). Ao escrever a palavra SEU, a professora orienta o aluno na escrita do nome no quadro em letra cursiva, pois ao escrever o aluno mistura as letras escrevendo na mesma palavra letras cursivas e de forma. Ao final, o estudante escreveu a palavra com letra cursiva. Em seguida, a professora chama **Elias** do 3º Ano para escrever a palavra prateleira. Já o estudante **Eduardo** do 4º Ano escreve no quadro SAUTEI, então a professora pergunta: O que está errado?

Todos: o “u” ele escreveu com a letra u, mas se escreve com “l”.

A estudante **Maria do 4º Ano** escreve a palavra CORDEIRO e a estudante Eliane DOUTOR e LIGEIRO.

PROTOCOLO 17 DE OBSERVAÇÃO EM 29/11/2018

Da mesma forma que a professora costumava fazer a leitura compartilhada de textos, ela propôs a correção da escrita de palavras no quadro com todos seus alunos. E a partir dos conhecimentos deles sobre a escrita de palavras, e de conhecimento da professora, ela propõe a correção coletiva e demonstrou certa cautela quando apresentou as palavras que cada aluno iria escrever, como a palavra SEU escolhida para Arthur que se encontrava em processo de apropriação da escrita e conseguiu cumprir com o solicitado. Mesmo que cada um tenha escrito a palavra de acordo com seu nível de conhecimento, o que foi possível comprovar por conta da palavra direcionada a Arthur, todos puderam compartilhar do conhecimento da escrita de palavras mais complexas, que exigiam a escrita de sílabas não canônicas e palavras acentuadas. Incidindo no nível de conhecimento dos alunos do 2º Ano até o 5º Ano.

Outra proposta de atividade usando também o ditado foi o ditado de texto em que todos os alunos puderam realizar a atividade, exceto Arthur e Amadeu do 2º Ano, por não conseguirem acompanhar.

Após colar os ditados mudos nos cadernos dos estudantes Arthur e Amadeu do 2º Ano, a professora inicia o **ditado de texto**.

P: Vou começar o ditado primeiro com o título.

P: O peixe Pixote.

P: Pixote é um peixe que vive no rio no sítio do titio Cadú. Cadú é nome de quê?

Ema: De pessoa.

P: Então escreve com letra?

Ema: Maiúscula.

P: Isso mesmo, vamos lá, na outra linha, parágrafo e letra maiúscula.

P: Pixote nada no rio.

Ana: Ponto, né, professora?

P: Isso, na outra linha parágrafo e letra maiúscula.

P: Ele vai e vem.

P: Na outra linha, parágrafo, letra maiúscula.

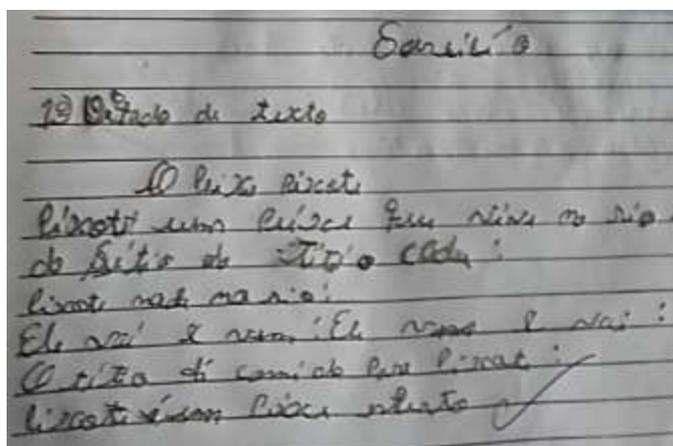
P: O titio dá comida para pixote.

P: Na outra linha, parágrafo letra maiúscula.

P: Pixote é um peixe esperto.

P: Ponto final.

Foto 61 - Ditado de Texto



Fonte: Águida Silva, 2018.

PROTOCOLO 15 DE OBSERVAÇÃO EM 27/11/2018

A professora, por meio do ditado de texto, trabalhou com seus alunos vários conhecimentos necessários à produção de texto como, título, uso dos parágrafos, letra maiúscula após parágrafo, letra maiúscula na escrita de nome de pessoa e ponto final, focando nos aspectos da organização e estruturação do texto.

Em outro momento, a professora propôs a produção textual a partir de imagens. Identificamos aspectos trabalhados no ditado de texto que são utilizados pelos alunos em suas produções.

Foto 62 - Ditado de Texto



Fonte: Águida Silva/2018

A professora comunica à turma que sentará próximo do aluno Eduardo para que ele possa agilizar e realizar sua atividade e que os demais fossem levando o caderno até ela para que fosse corrigido a caneta.

P: Falta responder aquela pergunta para o final da história, Elma. Você não respondeu.

Amanda (3º Ano): Professora, posso fazer mais de 10 linhas? Foi porque passou.

P: Pode sim.

PROTOCOLO 14 DE OBSERVAÇÃO EM 26/11/2018

A professora criou uma regra com limites de linhas para as produções de textos. No intuito de fazer com que seus estudantes não escrevessem poucas linhas, acrescentou o que cada linha precisava ter para compor seu texto, como título, parágrafo, palavras iniciadas com letra maiúscula e pontuação. Percebemos que seus alunos sabiam como iniciar seus textos e já tinham consolidado como um texto se organiza e se estrutura. Os alunos sabiam, na verdade, que essa regra é para que eles pudessem pensar a organização do texto, mas no caso de escrever mais linhas que o recomendável pela professora não teria problemas. Enquanto as crianças produziam seus textos, a

São 9h06min, a professora entrega aos estudantes do 2º, 3º, 4º e 5º Anos a 1º proposta de atividade: recortes do personagem cebolinha da **turma da Mônica** “Cebolinha e a fonte dos desejos” para as crianças colarem em seus cadernos e **produzirem um texto** a partir da imagem.

Ana (5º Ano): É pra todo mundo professora?

P: Sim.

P: Só Amadeu e Alisson vão fazer essa outra atividade.

P: Letra bonita, viu, Eliane?

Enquanto a professora copia a atividade de Amadeu e Arthur, os estudantes perguntam quantas linhas de produção de texto ela quer.

Amanda (3º Ano): Professora é pra fazer quantas linhas?

Eliane (4º Ano): Cinco.

P: Não!

Eliane (4º Ano): Dez.

Clara (4º Ano): Não, nove.

Ana (5º Ano): 10 linhas é com o nome.

P: É oito, né? Porque nove é com o título, e último é o que?

Todos: O autor.

4.4 O que pensa a Professora sobre as atividades desenvolvidas com a sua turma

Nesta subseção, analisaremos a fala da professora a respeito das atividades planejadas para toda a turma. Para tanto, mostramos à professora algumas atividades que compuseram a seção anterior, a fim de que a mesma pudesse falar sobre os seus objetivos e explicá-los frente às atividades e momentos planejados para o ensino da leitura e da escrita.

Quadro 16 - Fala da professora sobre as atividades planejadas para sua turma

ATIVIDADES E MOMENTOS PARA O 2º Ano	FALA DA PROFESSORA
Leitura compartilhada do texto: “Galinha D’angola”. Leitura coletiva e em voz alta.	Para promover momentos de leitura, porque o meu objetivo principal é que eles leiam e escrevam.
Por que na proposta desse texto você dividiu a leitura com palavras compostas por sílabas complexas para Janaína e Ellen e palavras com sílabas simples para Alisson e Amadeu?	Porque Ellen e Janaína tinham mais dificuldade na leitura e escrita de sílabas complexas nas palavras, eu mandava elas lerem as palavras complexas e Amadeu e Alisson as palavras com sílabas simples porque estavam começando a ler. Elas já sabiam ler as palavras com sílabas simples, aí iam para as complexas.
Leitura de palavras e sílabas e cópia de palavras e textos escritos com letras de imprensa para letra cursiva e cópia de padrões silábicos no caderno.	É por que eles estão silabando, iniciando com a leitura, aí passava para que eles comessem a ler, veja que não tem nenhuma sílaba complexa nas atividades. Eu quis trabalhar a letra cursiva porque eles não sabiam. Para eu acompanhar o nível deles que é diferente dos outros, aí eu passava essas atividades. Para eles irem desenvolvendo a escrita deles.
Ditado mudo para Amadeu e Arthur diferente do ditado de texto para toda a turma.	Porque nessa proposta eles acompanham, aí eu passava para desenvolver a escrita deles, e eu ver como estavam escrevendo. Amadeu e Arthur faziam as atividades diferentes porque não acompanhavam as duas, por conta do grau de dificuldade e de aprendizagem, você passa a mesma coisa, mas termina que cada um aprende diferente, um pega mais rápido, outro demora mais, é assim, a gente tem que ir de acordo com o desenvolvimento de cada um deles.
Atividade com o texto: “Era uma vez uma fazenda linda”.	Localizar palavras dentro do texto, porque elas sabiam ler. Aproveitava que elas sabiam ler pra elas começarem a identificar informações no texto.
Atividade do projeto palavras iniciadas com a letra “L”. Por que incluiu os quatro?	Entreguei para os quatro pra ver se Alisson e Ariel passavam a acompanhar Ellen e Janaína do 2º Ano. Eu passo atividades diferentes, mas há momentos que passo uma atividade para todos pra saber se Amadeu e Arthur alcançam.
Cruzadinha: Ellen e Janaína passaram mais tempo nessa atividade, sentiram um pouco de dificuldade.	Foi porque essa cruzadinha atendia ao nível de conhecimento do outro grupo, por isso que passei para elas.
Imagens para produção de frases.	Ver a figura ajuda a despertar a imaginação, eu queria ver o que eles podiam produzir em forma de frases a partir das gravuras.
Por que frases e não texto?	Porque eu começo primeiro com sílabas, depois palavras, frases e texto.

ATIVIDADES E MOMENTOS PARA O 3º, 4º e 5º Anos	FALA DA PROFESSORA
Como você organiza os conteúdos de Língua portuguesa (gramática, formação de palavras, ortografia e outros conhecimentos) na turma para cada ano?	Eu vou usando livros didáticos, não é só o livro que eu uso, vou pegando uma atividade dali e daqui e vejo o que mais vai surtir efeito, como por exemplo hoje, se hoje eu vou trabalhar substantivos aí o que eu faço? substantivo masculino e feminino para os meninos do 2º Ano eu trabalho a leitura e escrita de palavras femininas e masculinas e proponho que eles classifiquem palavras femininas e masculinas. Para o 3º Ano e os outros eu já procuro outra atividade. É o mesmo conteúdo com atividades diferentes.
Onde existe orientação para fazer dessa forma?	Experiência, mas a gente recebe o planejamento municipal que pede pra que se trabalhe com um mesmo conteúdo com diferentes atividades, trabalhando substantivo com atividades e níveis de dificuldade diferentes.
Texto: “Aranhas” Por que não foi realizada atividades diferentes entre o 3º, 4º e 5º Anos?	Para eles se ajudarem, um ajudando o outro, e assim eles sabem ler, aí eles sabendo ler na hora da escrita um ajuda o outro interagindo com a mesma atividade, como todos sabem ler eu vou acompanhando um por um, junto deles. Nesse caso eu fiz uma atividade que eles respondessem questões sobre a vida “Aranhas”.
Por que a cópia do texto “O cabelo de Lelê” no caderno?	Para ver a escrita e organização do texto no caderno deles com letra cursiva.
ATIVIDADES E MOMENTOS EM COMUM	FALA DA PROFESSORA
Na atividade com os três poemas “A foca”, “As borboletas e “O convite” por que Amadeu e Arthur não participaram?	Porque eles não alcançam.
Cobrir o título da História “O cabelo de Lelê”, por quê?	Fiz perguntas para eles irem descrevendo a personagem, o que eles veem, se já viram alguém com o cabelo assim e o que eles acham que a história iria contar.
Dominó, todos participaram, por quê?	Porque, no caso, as palavras não eram tão difíceis de ler, feijoadada, feijão e azeite, com ajuda eles iam lendo e montando o dominó através da interação. Eu queria que eles lessem e identificassem palavras da culinária africana, queria que eles conhecessem a origem das comidas e o que os negros deixaram pra nós.
Ditado de palavras pra turma com reflexão sonora das sílabas	Era pra eles descobrirem o som das palavras, tinha muitas palavras com sílabas complexas, era pra eles entenderem o som das palavras escritas. Toda a turma.
Escrita coletiva no quadro:	Para trabalhar a escrita, também, e discutir coletivamente, com a turma toda, como se escrevem as palavras, os erros, os acertos das palavras.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Ao destacarmos algumas atividades para a professora dizer o objetivo de cada uma e ao mesmo tempo comentar sobre elas, percebemos que muitos dos seus objetivos ficaram claros nos momentos em que ela desenvolvia a proposta. Ao mesmo tempo, houve informações que não conseguimos ver durante o desenvolvimento das aulas, mas

ao mostrarmos as imagens de suas propostas nas aulas observadas, ela pôde acrescentar informações a nossa análise.

Quando perguntamos sobre a proposta da leitura do texto compartilhado e em voz alta com o 2º Ano, a professora foi clara ao afirmar promover momentos de leitura, porque seu objetivo principal era que eles lessem e escrevessem. A professora, a partir dessa fala, anunciou que seu principal objetivo com a turma é ensinar a ler e a escrever. E que, por isso, ela promovia muitos momentos de leitura em voz alta, possivelmente isso tenha relação com seu objetivo em 2017, ano em que a professora lecionou pela primeira vez nessa turma e, segundo ela, funcionários e supervisora da secretaria municipal de educação, nenhum dos alunos da turma sabia ler e escrever. Aprenderam com a chegada da professora.

Olhando por essa perspectiva, buscamos possíveis explicações para os agrupamentos criados pela professora no ano de 2018; a professora agrupava a turma em dois grupos, o grupo dos alunos do 2º Ano e nele outro grupo, o das crianças que estavam se apropriando do sistema de escrita, e o grupo dos alunos do 3º, 4º e 5º Anos. Esse agrupamento foi sendo constituído aos poucos, pois por meio do estudo piloto realizado no ano de 2017, a professora agrupava a turma de forma diferente, trabalhava atividades e momentos com 2º e 3º Anos, e momentos com 4º e 5º Anos. Como a turma continuou com a professora no ano de 2018, saindo os alunos do 5º ano e entrando os do 2º Ano. A professora teve que fazer agrupamentos que pudessem atender as necessidades de aprendizagem, ou seja, 3º, 4º e 5º (quinto ano composto apenas por uma aluna, a Ana), que já caminhavam com a leitura e escrita, a professora agrupou-os por conhecê-los e estarem em um nível de conhecimento da leitura e da escrita parecidos; já o 2º Ano precisaria de uma assistência maior, pois era um grupo que nunca havia estado em sua sala e que precisavam aprender ler e escrever.

Dessa forma, por meio da fala da professora, ficou claro que ela dividia sua turma por níveis de conhecimento da leitura e da escrita; é possível perceber isso quando ela indagada sobre o porquê dela não fazer atividades por ano, mas sim para os três anos, 3º, 4º e 5º Anos, ao mesmo tempo, ela respondeu: *Para eles se ajudarem, um ajudando o outro, eles sabem ler, aí eles sabendo ler na hora da escrita um ajuda o outro interagindo com a mesma atividade, como todos sabem ler, eu vou acompanhando um por um, junto deles.* Com esse trecho da entrevista, inicialmente a professora atribui valor aos momentos de cooperação e ajuda entre os estudantes, acreditando que a troca de experiência entre eles seja algo que acrescenta ao

conhecimento de cada um. Trabalhar com a turma inteira em conjunto permite desenvolver agrupamentos positivos, aproveitando a diversidade de saberes a favor das aprendizagens, ideia sustentada por Vygotsky (2008). Em *A Formação Social da Mente*, ele afirma que o bom aprendizado é aquele que tem como foco o potencial que o estudante pode desenvolver com a ajuda de outros. Lidar com diferentes fases de aprendizagem não é empecilho. É na interação que as crianças aprendem de fato.

Sendo assim, a professora divide sua turma em três formas de agrupamento: o primeiro com aqueles que estão se apropriando do sistema de escrita Amadeu e Arthur; outro com os que já se apropriaram do sistema de escrita e já leem com fluência e produzem textos, o 3º, 4º e 5º Anos; e um grupo que os alunos estão em um nível intermediário, transitando entre momentos e atividades para os que estão se apropriando e os que já se apropriaram do sistema de escrita, Ellen e Janaína, do 2º Ano, sendo direcionados mais efetivamente para o grupo dos que já se apropriaram. Inclusive com atividades com um maior nível de dificuldade para avançarem nos seus conhecimentos como é expressado na sua fala: *Foi porque essa cruzadinha atendia ao nível de conhecimento do outro grupo, por isso que passei para elas*. Com essa fala, a professora nos mostra que sua intenção era que Ellen e Janaína do 2º Ano, avançassem em seus níveis de conhecimento e compusessem o grupo do 3º, 4º e 5º Anos.

Ao mesmo tempo, a professora sabia qual era o limite de seus alunos como nos mostrou ao falar do porquê de não incluir Amadeu e Arthur do 2º Ano nas atividades do restante da turma: *Eles não alcançam. A gente passa a mesma coisa, mas termina que cada um aprende diferente, um pega mais rápido, outro demora mais, é assim, a gente tem que ir de acordo com o desenvolvimento de cada um deles*.

Contudo, isso não acomodava a professora, pois além de propor atividades diferentes para Amadeu e Arthur, a mesma, sempre que possível, realizava atividades com todos para identificar como estava o nível de conhecimento dos alunos e se Amadeu e Arthur tinham avançado em sua leitura e escrita: *Entreguei a atividade de palavras iniciadas com a letra L para os quatro pra ver se Alisson e Arthur passam a acompanhar Ellen e Janaína do 2º Ano. Eu passo atividades diferentes, mas há momentos que passo uma atividade para todos pra saber se Amadeu e Arthur alcançam a proposta*. Sobre a forma que a professora agrupava a turma, fazia-nos levantar alguns questionamentos referentes a como ela planejava as atividades de modo que pudesse contemplar os conteúdos e habilidades pensados para cada ano, e ela nos revela que: *Eu vou usando livros didáticos, não é só o livro que eu uso, vou pegando uma atividade*

dali e daqui e vejo o que mais vai surtir efeito, como por exemplo hoje, se hoje eu vou trabalhar substantivos aí o que eu faço? Substantivo masculino e feminino para os meninos do 2º Ano, eu trabalho a leitura e escrita de palavras femininas e masculinas e proponho que eles classifiquem palavras femininas e masculinas. Para o 3º Ano e os outros eu já procuro outra atividade. É o mesmo conteúdo com atividades diferentes. Perguntamos a partir de que ela fundamentava essa forma de agir em sala, a professora disse que era a experiência, mas nos apresentou também que recebe o planejamento municipal que pede para que se trabalhe o mesmo conteúdo, mas com diferentes atividades, trabalhando, por exemplo, substantivo com atividades e níveis de dificuldade diferentes. Referente a isso, o caderno para Educação do Campo Unidade I do PNAIC (2010, p.45) corrobora com ideia da professora e do planejamento municipal ao afirmar que:

[...] o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos. O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar com os saberes escolares.

Identificar o nível de conhecimento e intervir com base nele era algo que a professora buscava sempre realizar, além de buscar atender aos níveis por meio das atividades e momentos comuns aos agrupamentos formados em sala, a professora de forma individual, nas mesas das crianças, buscava tirar as dúvidas e acrescentar as informações e conhecimentos sobre os assuntos e conteúdos abordados.

Diante de uma orientação da Secretaria de Educação em relação ao que fazer em sala com seus alunos, que seria trabalhar os mesmos assuntos e conteúdos com toda a turma com atividades diferentes, é possível perceber que a professora cria sua maneira de proceder com as orientações, pois a secretaria orienta, mas não informa como fazer. As “táticas” que a professora “fabrica” frente ao que foi estrategicamente pensado pela secretaria é singular, é da professora, ela é quem inventa suas formas de prosseguir em sala de aula com seus alunos (CERTEAU, 2014). Ao afirmar que usa de sua experiência para mobilização de sua prática, percebemos que se trata dos seus saberes práticos. Ela age em sala por meio do que construiu perante toda sua trajetória profissional. Apesar de ter tido passado por poucas formações continuadas.

A seguir, iremos analisar o perfil final dos alunos, por meio das diagnoses de final de ano. Depois de dois meses de aula vivenciando junto a professora sua prática,

conheceremos como os alunos finalizaram seus conhecimentos em leitura e escrita no final do ano de 2018.

4.5 Perfil Final dos Estudantes da Professora

Essa seção destinamos para a análise dos conhecimentos de leitura e de escrita dos alunos ao final do ano de 2018. Nosso intuito foi ver as possíveis relações entre a prática desenvolvida pela professora e as suas contribuições para aprendizagens de seus alunos.

4.6. Conhecimento dos estudantes sobre leitura e escrita: o que revelam as últimas diagnoses de leitura e de escrita?

Quadro 17 - Escrita dos alunos

Turma /Ano	Alunos	Níveis de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.
2º Ano	1- Amadeu	Escreve fazendo relação som-grafia, mas ainda apresenta muitos erros ortográficos e dificuldade na escrita de palavras com sílabas complexas;
	2-Arthur	Escreve fazendo relação som-grafia, mas ainda apresenta muitos erros ortográficos e dificuldade na escrita de palavras com sílabas complexas;
	3-Ellen	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	4-Janaína	Escrita com relação som-grafia convencional sem erros ortográficos;
3º Ano	5-Amanda	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	6-Arnaldo	Escrita com relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	7-Romário	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
4º Ano	8-Eduardo	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	9-Elma	Escrita com relação som-grafia convencional sem erros ortográficos;
	10-Elias	Escrita com Relação som-grafia convencional com muitos erros ortográficos;
	11-Eliane	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	12-Maria	Escrita com Relação som-grafia convencional com poucos erros ortográficos;
	13-Valéria	Escrita com relação som-grafia convencional com muitos erros ortográficos;
5º Ano	14-Ana	Escrita com relação som-grafia convencional sem erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2019.

Ao final do ano, todas as crianças conseguiam estabelecer a relação som-grafia de maneira convencional, resultado diferente da primeira diagnose em que Amadeu e Arthur ainda não haviam consolidado essa aprendizagem.

Identificamos também que esses dois estudantes avançaram em alguns meses não só nos seus conhecimentos referentes à relação som-grafia, mas também na leitura de palavras. Na diagnose de leitura⁸ de palavras, os dois também avançaram em seus conhecimentos.

Quadro 18 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de palavras

2º Ano Alunos	Nº de Acertos	3º Ano Alunos	Nº de Acertos	4º Ano Alunos	Nº de Acertos	5º Ano Alunos	Nº de Acertos
Amadeu	8/8	Amanda	8/8	Eduardo	8/8	Ana	8/8
Arthur	8/8	Arnaldo	8/8	Elma	8/8		
Ellen	8/8	Romário	8/8	Elias	8/8		
Janaína	8/8			Eliane	8/8		
				Maria	8/8		
				Valéria	8/8		

Fonte: Águida Silva, 2019.

Além de Amadeu e Arthur, Eliane também acertou a leitura de todas as palavras escritas. Na primeira diagnose, Amadeu tinha acertado 5 palavras, Arthur 6 e Eliane 7 palavras, no entanto, desta vez os três tiveram 100% de aproveitamento na diagnose.

Quadro 19 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de frases

2º Ano Alunos	Nº de Acertos	3º Ano Alunos	Nº de Acertos	4º Ano Alunos	Nº de Acertos	5º Ano Alunos	Nº de Acertos
Amadeu	100%	Amanda	100%	Eduardo	100%	Ana	100%
Arthur	100%	Arnaldo	100%	Elma	100%		
Ellen	100%	Romário	100%	Elias	100%		
Janaína	100%			Eliane	100%		
				Maria	100%		
				Valéria	100%		

Fonte: Águida Silva, 2019.

O quadro acima nos apresenta o avanço na leitura de frases de Amadeu e Arthur, evoluindo de 0% para 100%, isto é, na primeira diagnose os dois não tiveram nenhum acerto na leitura das frases, no entanto, na segunda diagnose, acertaram todas as questões. Além dos dois, houve dois alunos do 4º Ano, Elias e Valéria, que tiveram acerto de 50% na primeira diagnose, mas na 2ª puderam avançar respondendo todas as questões, obtendo acerto de 100%. Mais uma vez todos os alunos tiveram acertos de 100% na primeira e na segunda diagnose.

Algo a ser observado no quadro acima diz respeito mais uma vez ao nível de conhecimento de toda a turma e entre as séries/ano. Percebemos que os estudantes do 3º Ano tiveram 100% de acerto no teste de leitura de frases no início e no final do ano, e

⁸ Em anexos as diagnoses de leitura

que dois estudantes, sendo eles do 4º Ano, deveriam ter tido a mesma porcentagem de acerto do restante dos colegas, inclusive do 3º Ano, por serem mais velhos em idade e em ano de curso de escolarização.

Os resultados apresentados pelas diagnoses nos fazem compreender os motivos que levavam a professora a acompanhar de forma mais próxima esses estudantes. A professora não deixava de acompanhar os demais estudantes, mas apresentava uma preocupação maior com esses.

Quadro 20 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura de texto

2º Ano Alunos	Nº de acertos	3º Ano Alunos	Nº de acertos	4º Ano Alunos	Nº de acertos	5º Ano Alunos	Nº de acertos
Amadeu	0%	Amanda	100%	Eduardo	70%	Ana	100%
Arthur	0%	Arnaldo	100%	Elma	100%		
Ellen	100%	Romário	100%	Elias	100%		
Janaína	100%			Eliane	100%		
				Maria	100%		
				Valéria	70%		

Fonte: Águida Silva, 2019.

Outro dado interessante foi que 8 alunos evoluíram na leitura, avançando significativamente da primeira diagnose para a segunda, como foi o caso de Janaína e Ellen do 2º Ano; Amanda, Arnaldo, do 3º Ano, e Eliane e Elias do 4º Ano, obtendo na primeira diagnose 70% e na segunda 100%, Eduardo do 4º Ano, 33% no primeiro e 70% no segundo, e Valéria, que foi a que apresentou maior evolução no processo, de 0% ela ascendeu para 70%. Romário do 3º Ano, Elma do 4º e Ana do 5º Ano permaneceram com 100% de aproveitamento na primeira e segunda diagnoses.

Além das diagnoses de leitura e de escrita, pedimos que os estudantes realizassem a leitura em voz alta de um trecho dos mesmos textos utilizados para as diagnoses de leitura, com o intuito de observarmos o nível de fluência na leitura em voz alta.

Quadro 21 - Conhecimento sobre a capacidade de leitura em voz alta

Ano	Aluno	Leitura sem fluência	Leitura com pouca fluência	Leitura com fluência
2º Ano	Amadeu	X		
	Arthur	X		
	Ellen			X
	Janaína			X
3º Ano	Amanda			X

	Arnaldo			X
	Romário			X
4º Ano	Eduardo			X
	Elma			X
	Elias			X
	Eliane			X
	Maria			X
	Valéria			X
5º Ano	Ana			X

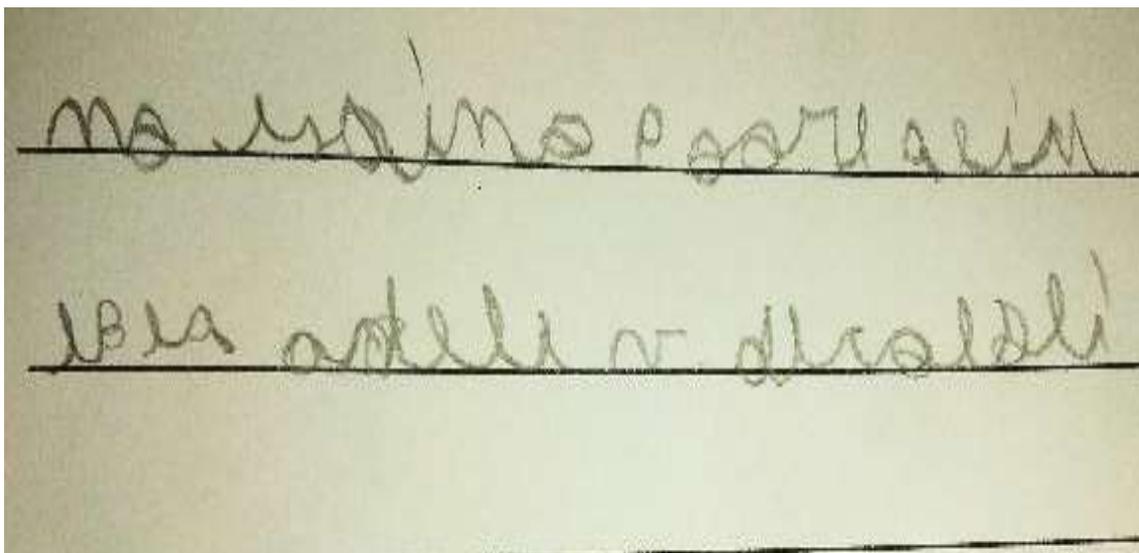
Fonte: Águida Silva, 2019.

Todas as crianças finalizaram o ano lendo com fluência, exceto os dois estudantes do 2º Ano, Amadeu e Arthur, que se encontravam em processo de apropriação do sistema de escrita alfabético quando iniciamos a nossa coleta de dados. Na segunda diagnose realizada com eles, percebemos pequenos avanços na leitura de palavras escritas com sílabas simples e dificuldades em identificar algumas delas. Não conseguiram terminar o ano lendo com fluência, como suas colegas de ano, Ellen e Janaína.

Finalizando as diagnoses de leitura, propusemos as crianças que produzissem novamente textos. Como era final de ano, para essa diagnose fizemos uso de um enunciado que motivasse os alunos a escreverem sobre os momentos que eles consideraram mais legais e divertidos durante o ano de 2018 na escola⁹. As produções das crianças se apresentaram novamente em diversos formatos e diversas habilidades, vejamos:

⁹ Ver os anexos da diagnose de produção de texto II

Foto 65 - Alunos 2º Ano – Produção II - Amadeu

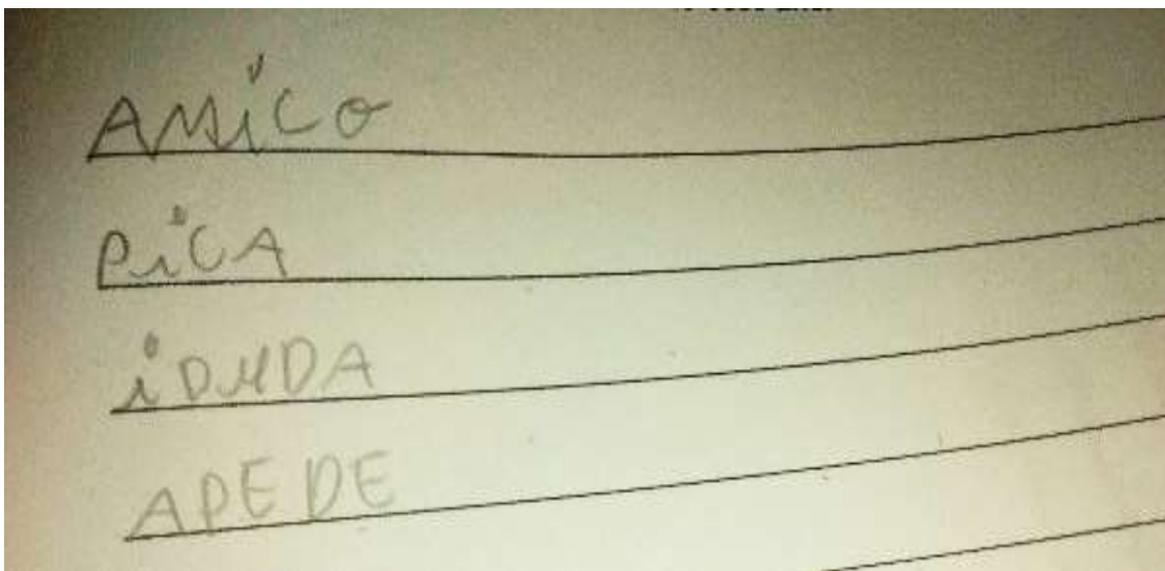


Características da produção: produz texto com mais palavras com espaçamento entre elas no modelo de frases com pouca legibilidade.

TEXTO: NÓS SAÍMOS PARA O RECREIO E BRINCAMOS DE ELEFANTE COLORIDO.

Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 66 - Alunos 2º Ano – Produção II - Arthur

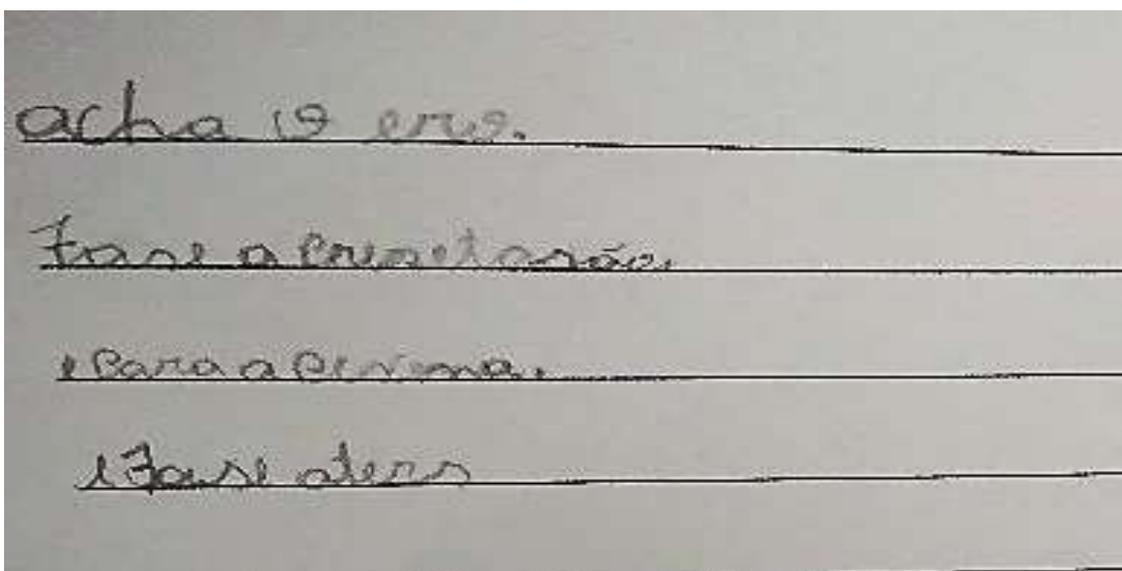


Características da produção: produz palavras com espaçamento entre elas no modelo de lista de palavras com pouca legibilidade.

TEXTO: AMIGOS, BRINCAR, ESTUDAR E APRENDER

Fonte: Águida Silva, 2018.

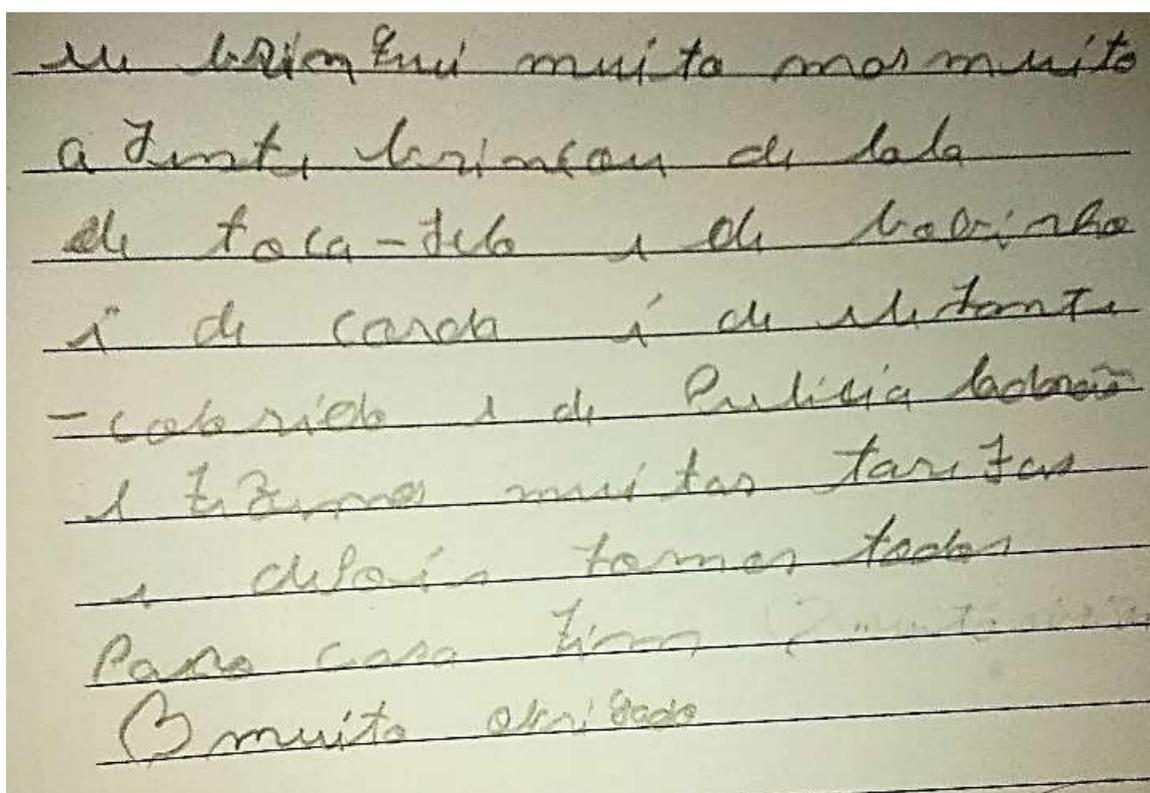
Foto 67 - Alunos 2º Ano – Produção II - Ellen



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível no modelo de escrita de frases, apresentando sentido com alguns erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 68 - Alunos 2º Ano – Produção II - Janáina



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, *apresenta elementos coesivos*, apresentando concordância verbal com alguns erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2018.

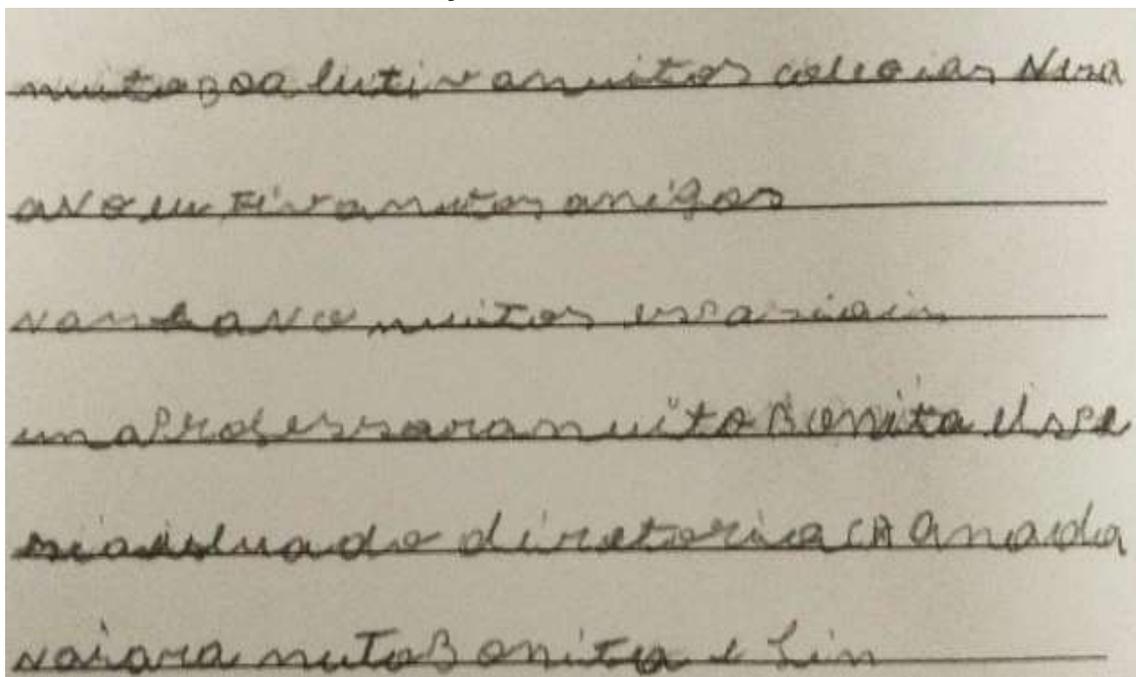
Observando as produções feitas pelas crianças do 2º Ano, percebemos a heterogeneidade existente nesse grupo, estudantes da mesma idade com níveis de aprendizagem diversos. Todos avançando de um teste para outro em alguns aspectos. Amadeu não apresentou grandes evoluções, mas diferente da primeira produção, no segundo, ele escreveu mais palavras, utilizando de uma lógica na segmentação das letras nas palavras, usou letras diferentes e quase todas com valor sonoro como: **no – nós, saino-sáimos, paa-para, requei-recreio, e bea-brincamos de, elevde-elefante, cololi-colorido**. Na sua produção de texto, pudemos perceber que se fôssemos analisar pela teoria da psicogênese da escrita, Amadeu transitaria entre alfabético-silábico e alfabético. Contudo, o estudante se preocupa não só com a palavra, mas também com a sequência das mesmas, buscando trazer coerência através de um pensamento muito rápido que precisa ser controlado por sua automação que, segundo Morais (2012), não é algo fácil no processo de alfabetização, pois, muitas vezes, o pensamento é mais rápido que a habilidade de escrever. Amadeu estava no processo de transição da letra bastão para cursiva, muitas foram as atividades nesse sentido que a professora disponibilizou para ele durante o andamento das aulas.

Já o estudante Arthur, da mesma forma que Amadeu, avançou na produção de texto, principalmente no que diz respeito à segmentação das letras nas palavras, entendendo que as palavras são compostas por letras diferentes que formam sílabas, atribuindo valor sonoro às palavras escritas. Uma grande dificuldade do estudante Arthur é que o mesmo costuma escrever como pronuncia as palavras, pois o faz com ausência de letras na formação das sílabas complexas. No seu segundo texto, busca também criar uma lógica de produção de lista, escrevendo as palavras uma abaixo da outra. Para Amadeu e Arthur, mais uma vez, foi lido o enunciado pela pesquisadora para que os mesmos pudessem escrever e participar da proposta como os demais colegas.

Da mesma forma que Arthur, a estudante Ellen produz seu texto, utilizando-se do modelo de lista nas suas duas produções, contudo diferente de Amadeu e Arthur, Ellen escreve as palavras com valor sonoro desde a primeira produção e no modelo de frases, mas não avança muito de um teste para outro na questão estrutural do texto. No entanto, a estudante Janaína progrediu consideravelmente na II produção. Já no primeiro texto, ela escreve usando toda a pauta da página, utilizando todas as linhas, elementos coesivos, não usa lista de palavras nem de frases, entendendo o que foi solicitado no enunciado, narrando nos dois textos acontecimentos de sua vida pessoal. No segundo

texto, utilizou elementos coesivos, concordância verbal e sintetizou seu texto. Contudo, Janaína ainda não avançou em iniciar o texto com letra maiúscula e nem na organização de parágrafos aspectos observados pela professora e que foram trabalhados em sua prática.

Foto 69 - Alunos 3º Ano – Produção II - Amanda

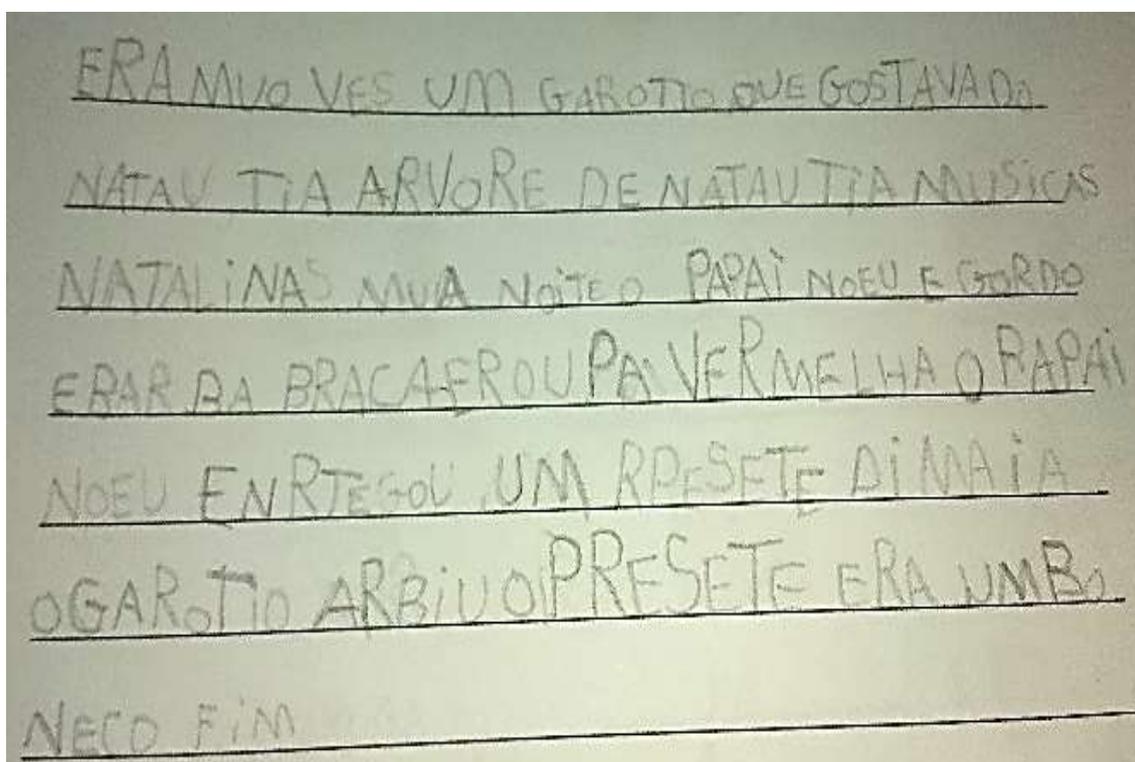


Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido e elementos coesivos, com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva/2018

As crianças do 3º Ano apresentam estar no mesmo nível de produção de texto: a estrutura, a organização e a forma que pensaram o texto é semelhante entre todos eles, nenhum deles fugiu do que o enunciado pedia, todos relataram acontecimentos vivenciados em suas férias do meio do ano e momentos que consideraram especiais na escola no final do ano. Apenas a estudante Amanda, que apresentou uma mudança estrutural na sua segunda produção em comparação à primeira, escrevendo no seu segundo texto mais palavras. Segundo Moraes (2012) e o PNAIC (2012), ao chegar ao terceiro ano, as crianças precisam iniciar a produção de pequenos textos com autonomia a turma do 3º Ano apresenta estar caminhando bem nesse aspecto.

Foto 72 - Alunos 4º Ano – Produção II - Eduardo



Características da produção: produz texto com pouca segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, mas não segue os comandos do enunciado, inventando outra história. Usa de elementos coesivos, com erros ortográficos, escrito com letra bastão.

Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 73 - Alunos 4º Ano – Produção II - Elma

~~no dia das crianças todo mundo foram~~
~~para piscina foi muito legal e nos a~~
~~outros dias nos brincamos de muitas coisa~~
~~tipo brincando de Pula corda e de taga~~
~~e de boneca e saí eu sou senti muita~~
~~saída de sair um bife.~~

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, apresenta elementos coesivos e concordância verbal, havendo alguns erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2018.

Foto 74 - Alunos 4º Ano – Produção II - Elias

O dia eu saí brincar com meus amigos
 foi bem divertido e todos dias a dia
 mais fomos para uma piscina foi bem
 legal mais fizemos brincadeiras foi
 muita diversão teve fita teve
 apresentações mais brincamos muito

prosa, usando toda a pauta da página, com alguns elementos coesivos e concordância verbal apresentando o sentido com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva/ 2018.

Foto 75 - Alunos 4º Ano – Produção II - Eliane

Quipeima eu gostei muito de in tudo
eu queria ficar mais eu teio muito
aida muito para estudo.

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, não apresenta elementos coesivos, com muitos erros ortográficos, não conseguiu atender ao comando do enunciando, escrevendo sobre outra coisa.

Fonte: Águia Silva, 2018.

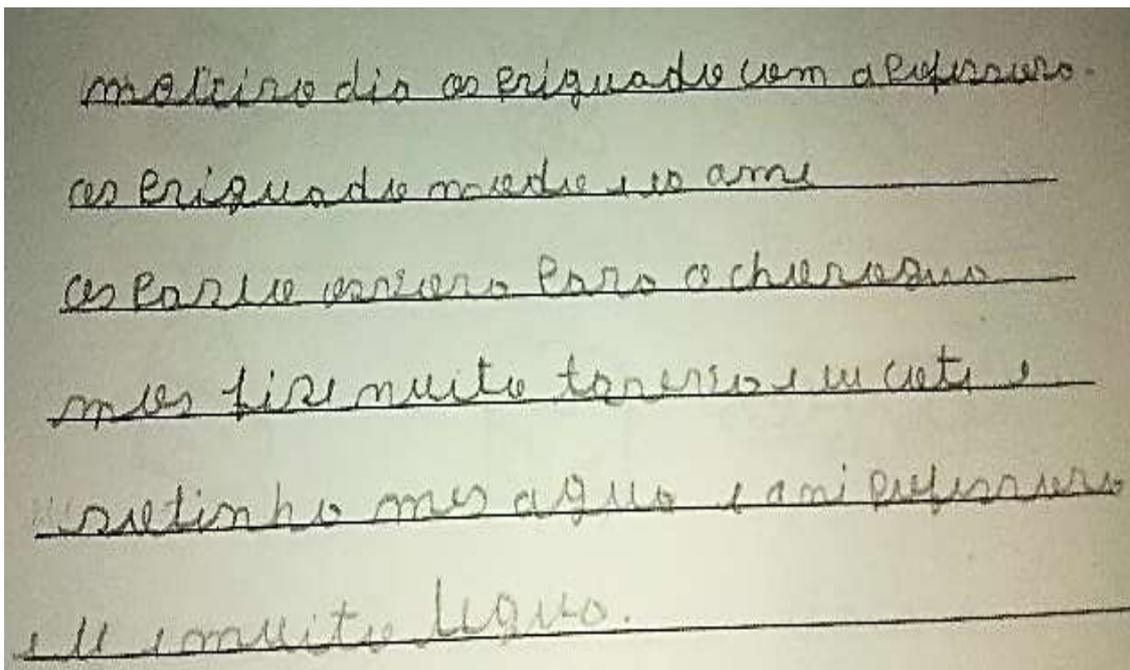
Foto 76 - Alunos 4º Ano – Produção II - Maria

eu gata de promessa e gata de brisa
da laranja e de ovos e de ralo e
de amigo secreto e eu gata de
es tudo e de arte e eu gata
de brisa com amigas e de deriso
de elemento laborida e gata de quemada
e fai a sa que eu falei

Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível no modelo de prosa, usando toda a pauta da página, com alguns elementos coesivos, apresentando sentido com erros ortográficos.

Fonte: Águia Silva, 2018.

Foto 77 - Alunos 4º Ano – Produção II - Valéria



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras pouco legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, sem muito sentido, com elementos coesivos, com muitos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2018.

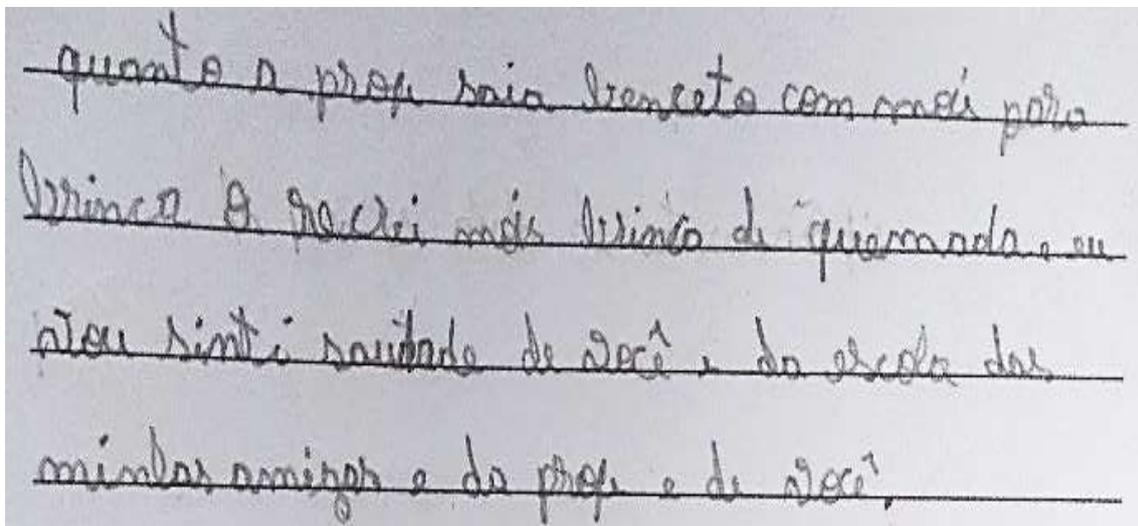
Os estudantes do 4º Ano apresentam um desenvolvimento de produção de texto muito próximo, todos escrevem usando muitas palavras, fazendo uso de todo o espaço da linha na pauta da folha. Muitos erros ortográficos são encontrados nas produções e alguns textos são mais legíveis que outros.

Observando as produções, quase não existe diferença entre as produções das crianças do 3º Ano, estando os dois Anos com formas de produções bastante semelhantes. Contudo, comparando a produção da estudante Janaína do 2º Ano, percebemos que a produção dela ainda apresentou os melhores elementos que compõem uma produção, a mesma cometeu poucos erros ortográficos; diferente de seus colegas, utilizou muito bem da segmentação entre as palavras, fez uso no texto de elementos coesivos, apresentando conhecimento referente à concordância verbal e nominal.

O estudante Eduardo de 12 anos de idade ainda usa letra bastão, fato que fez a professora realizar intervenções neste sentido. Além disso, Eduardo também na sua última produção não respondeu ao comando que solicitava que escrevesse momentos especiais vivenciados na escola, acredita-se que pelo fato do estudante ter lido o

segundo teste de leitura que tratava sobre a História da Origem do Papai Noel tenha influenciado na sua produção, criando uma história sobre o mesmo tema.

Foto 78 - Alunos 5º Ano – Produção II – Ana



Características da produção: produz texto com segmentação entre as palavras e legível. Usa o modelo de prosa, utilizando toda a pauta da página, apresentando sentido, com elementos coesivos, com poucos erros ortográficos.

Fonte: Águida Silva, 2018.

Ana escreve de forma legível com segmentação entre as palavras com alguns erros ortográficos. Por meio do estudo piloto realizado no ano de 2017, essa mesma estudante não sabia ler e escrever até o ano de 2017, ano que a professora começou a ensinar a turma pela primeira vez.

Os resultados apresentados pelos alunos, seus avanços, são consequência de uma organização pedagógica sistemática e reflexiva para ensino da leitura e da escrita; a preocupação e o esforço da professora em fazer seus estudantes lerem e escreverem criaram um espaço favorável de aprendizagem e de respeito à diversidade de conhecimento de cada aluno. Com isso, a prática dessa Professora nos faz refletir o quanto é importante organizar o ensino com atividades sistemáticas que considerem a diversidade da sala de aula e os diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender as necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis que não requerem muita elaboração ou complexidade, atividades e momentos realizados de maneira simples, mas com objetivos e metas a serem alcançadas, parecem ser o fundamento de uma boa prática e de possibilidades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo conhecer e compreender a prática de uma professora de turma multisseriada do campo, no que tange à fabricação de suas táticas no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos de seus alunos no ensino da leitura e da escrita.

Em busca de procurarmos entender tal fenômeno, usamos como referências as reflexões referentes ao ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas do campo e que aspectos envolvem a organização desse ensino, no que diz respeito a como a professora planeja ações que considerem os níveis de conhecimento dos alunos que compõem sua turma, além de contarmos também com a discussão acerca dos saberes e das práticas docentes, envolvendo a multiplicidade de saberes que se fazem presentes nas ações cotidianas dos professores e seus modos de fazer. Para tanto, buscamos analisar, através da rotina e do espaço da sala de aula, como a professora organiza seu trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita; identificando quais critérios se utiliza na adoção ou produção de materiais e recursos didáticos para o acompanhamento do seu grupo classe e como articula momentos de leitura e de escrita nos diferentes assuntos, conteúdos e disciplinas abordados com a turma.

As táticas de ação fabricadas para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos apareceram na análise dos dados obtidos por meio das observações e entrevistas. Através desses procedimentos, compreendemos os objetivos postos pela professora frente à aprendizagem de seus alunos. Pudemos esclarecer, também por meio das entrevistas, ações que aconteceram durante as aulas observadas; identificamos possíveis dificuldades enfrentadas pela professora para o tratamento da heterogeneidade, a mobilização de saberes para a realização de sua ação diária, ampliando nosso olhar sobre suas maneiras de fazer.

Foi possível perceber na prática da professora que ela estabelecia uma rotina organizada e sistemática. Observamos que não se tratava de uma rotina com grande diversidade de momentos: a rotina era simples de forma que convidava as crianças a organizar o espaço e as situações junto com ela. Era através da rotina, nos momentos de atividades específicas ou não, que a professora preparava seu espaço e seu tempo em sala de aula para introduzir os alunos nos conhecimentos pretendidos, planejando

sistematicamente formas de aprofundar e consolidar os conhecimentos propostos a toda a turma.

Observando de forma geral a organização pedagógica para o ensino da leitura e da escrita, identificamos que a professora foi sensível ao considerar os níveis de conhecimento de seu grupo classe, uma vez que ela agrupava sua turma multisseriada em dois grandes grupos: a turma do 2º Ano e o grupo do 3º, 4º e 5º Anos. Dentro do grupo do 2º Ano, a professora ainda criou outro grupo formado por alunos que estavam iniciando seu processo de apropriação do sistema de escrita. Propondo atividades específicas para os dois grupos. A preocupação da professora com os alunos que estavam se apropriando do sistema de escrita, Amadeu e Arthur, foi revelada nas atividades que envolviam questões bastante sistemáticas, como escrever de forma legível e com letra cursiva, copiar palavras e pequenos textos em sua maioria compostas por sílabas simples e lê-las em voz alta para a professora, ditados de textos e frases para depois também ler em voz alta. Para o outro grupo do 2º Ano, Ellen e Janaína, que já haviam se apropriando do sistema de escrita, que já produziam textos e liam com fluência, a professora propunha atividades de leitura como localização de informação nos textos trabalhados, além de incluir esse grupo no outro grupo formado pelo 3º 4º e 5º Anos. Ademais, Ellen e Janaína serviam como andaimes, entre o grupo de apropriação do sistema alfabético e o grupo do 3º, 4º e 5º Anos, ajudavam Arthur e Amadeu e, ao mesmo tempo que avançavam com o grupo do 3º, 4º e 5º Anos, contribuía com aqueles que ainda não liam com fluência e nem escreviam com compreensão. Era um grupo que transitava entre os dois grupos.

Já para o grupo do 3º, 4º e 5º Anos, os momentos de aula eram fundamentados a partir do estudo de textos, os quais se liam de diferentes maneiras: silenciosamente ou em voz alta e, em seguida, respondiam-se questões sobre os textos lidos; esses textos não só eram trabalhados nas disciplinas de língua portuguesa, mas sim em todas as outras áreas do conhecimento. Da mesma forma que o 2º Ano, a professora pedia a leitura individual e em voz alta de todos os alunos, como também costumava fazer leituras compartilhadas entre os estudantes e ela. Também trabalhava com ditados de palavras, frases e textos, com o objetivo de diagnosticar os níveis de escrita, identificando a ortografia das palavras, como também para refletir sobre a escrita das mesmas, enaltecendo o som das sílabas nas palavras ditadas. Nos ditados de texto, ensinava o som de algumas letras e sílabas, como também a organização estrutural do texto abordando: título, parágrafos, letras maiúsculas, pontuações e síntese.

Além dos trabalhos específicos, a professora, muitas vezes, fez atividades em comum, propondo o mesmo momento para todos. Isso ocorreu com ditados, leitura de histórias, realização de jogos para identificação de palavras, leitura e escrita de palavras compartilhadas. Seu intuito era avaliar os níveis de aprendizagem para saber se o grupo que iniciava estava alcançando as aprendizagens dos anos a sua frente, como também conhecer as aprendizagens de quem já havia consolidado e que a professora gostaria de que tivesse aprendido. Nos momentos em que a professora propunha atividades em comum, ela sabia em que precisava intervir com cada criança, pois conhecia o nível de cada uma. Em suas propostas, exigia níveis de dificuldades diferentes através de seus comandos, como foi o caso da correção coletiva do ditado de palavras feito no quadro por todos os estudantes, posto que a professora solicitou dos seus alunos desde a escrita de palavras com sílabas simples para quem estava iniciando o processo de apropriação do sistema de escrita, até palavras em que se exigiam regras ortográficas de acentuação para aqueles que estavam prestes a finalizar a primeira fase do ensino fundamental. Essa prática prepara seus alunos para a escola da cidade **P**: “Vocês prestem atenção! ano que vem Ana você vai pra rua, tem que aprender!”.

Os recursos e materiais eram simples, em sua maioria, os que a professora mais usou para suas aulas era o que já se tinha disponível, que eram os próprios cadernos das crianças, a lousa e as atividades xerografadas. Além do caderno de leitura confeccionado por ela mesma para leitura silenciosa e em voz alta de textos.

Diante disso, concluímos que a professora tem uma prática que segue com uma característica heterogênea. A prática da professora seguia o curso das necessidades de aprendizagem de seus alunos: aqueles que apresentassem dificuldades maiores ou que estivessem com o nível de conhecimento muito distante do que se espera para o ano de curso, a professora intervinha de forma mais assídua com acompanhamento individual e com diferentes tipos de atividades, identificadas como atividades complementares aos conteúdos e assuntos gerais abordados de forma comum à turma. Ela intervinha para que seus alunos atingissem seus objetivos, que seriam ler com fluência e escrever textos de forma compreensiva. Constatamos que as crianças do grupo do 3º, 4º e 5º Anos estavam em níveis de conhecimento semelhantes, principalmente o 3º e 4º Anos, uma vez que o 5º Ano era composto por apenas uma aluna que caminhava bem com o objetivo da professora de ler com fluência e escrever de forma compreensível, como nos mostrou as diagnoses de início e final de ano, obtendo 100% de aproveitamento em todas as diagnoses. A professora propunha as mesmas atividades, no entanto, no

atendimento individual, ela apresentava uma característica heterogênea, na mediação e orientação, por meio das atividades comuns, ela intervinha nas dúvidas e instigava o avanço das aprendizagens de novos conhecimentos.

Ao pensar as atividades, ela considerava a heterogeneidade, os níveis de conhecimento de toda a turma. A organização pedagógica dela era baseada no respeito ao nível de conhecimento de seus alunos. “Tática” fabricada pela professora frente ao que estrategicamente prevaleceu por muito tempo, a seriação, “estratégia” que não é possível de romper de repente.

Para ela, os alunos têm que ter o direito de aprendizagem igual a outros alunos que estão em sala regular. Diante disso, a partir dessa tática, dentre outras fabricadas pela professora, compreendemos que não é uma questão de ser adequado ou não, ou de tecermos julgamentos sobre suas escolhas metodológicas, mas entender sua dinâmica, refletindo sobre sua prática que é singular e genuína por fazer parte de um espaço também singular vivido cotidianamente e que busca soluções objetivas para os problemas e demandas surgidas todos os dias e que, no final, compromete-se, orienta e ensina.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Andrea Carolina Lopes de. A luta do camponês por uma educação específica para o meio rural no ambiente em que se encontra. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 156-165, jan-jun 2013 ISSN: 1982-4440.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARANHA, Antônia Vitória Soares (et. al). Diálogos entre escola, formação docente e práticas sócio-culturais: possibilidades e limites da Educação do Campo. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio - educacionais**. Brasília: Liber livro, 2007.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista *campus* de Araraquara, 2010.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação docampo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Educação do Campo. Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p.157 – 176, maio/ago. 2007.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. 70. ed. 2000.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ensino fundamental. Material para o professor. Editora Moderna, 2017. Disponível em: <https://web.moderna.com.br/documents/3901628/0/BNCC++Material+para+o+professor/01f4c4f9-7774-4e0d-bedb-565635b3294c>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 1 – Unidade 1. Educação do Campo. Brasília: DF, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO Miguel, CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Proj. História**, São Paulo, (17), nov. 1998.

_____, Ana Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura**. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAEL/UFGM, 2000.

_____, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

_____, Ana Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos in: **Práticas de leitura e de escrita – história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

_____, Ana Marie. **Palestra apresentada na V Semana da Educação**, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

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. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva. **Ciências da vida e da natureza: proposta de ensino para as classes multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

_____, Andrea Tereza Brito. É importante discutir sobre a organização do trabalho pedagógico na formação do professor alfabetizador nos tempos do PNAIC? O que dizem os professores. In: CRUZ, Magna do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. (ORGS) **Ciclo de Palestras - Volume 1**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2015.

_____, Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E. Leal, T. (Orgs) **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Andréa Teresa Brito, TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, maio/agosto, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 de jun. de 2018

JOLIBERT, J. et al. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva, NETTO, Mário Borges. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: percursos históricos e possibilidades. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo** N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). ISSN 2179.8443 2.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. : il.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola rural: urbanização e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999. - (Coleção questões da nossa época: v.70).

MARTINS, José de S. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos Movimentos sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MENDES. Jaqueline Araújo Corrêa. Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural. **Tese Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete método simultâneo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/metodo-simultaneo/>. Acesso em: 03 de jul. 2019.

MORAIS. Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, Recife: Bagaço, 2005.

_____. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

RIBAS, Ceris Salete Silva. 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 Universitária da UFPE, 2015.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva (et. al.). Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **SciELO. Educação & Realidade**, Porto Alegre, Aheadofprint, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acessado em 16 de abril de 2018 as 16:30.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ROCKWELL, Elsie. **Gêneros do Ensino: Uma abordagem Bakhtiniana**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n (51.2): 487-513, jul/dez.2012.

_____. Elsie. **La Experiencia Etnográfica** – historia y Cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2011.

_____. Elsie. Os Usos Escolares da Língua Escrita. In: **Cadernos de Pesquisa**. (52): 85 a 95, 1985.

RIBEIRO, Milena. Educação do Campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (orgs.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio - educacionais. Brasília: Liber livro, 2007.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SAVIANI. Demeval. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera. Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 90-112.

_____. Magda. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento. In: MARINHO, Marildes. e CARVALHO (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2010.

_____. Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Reunião anual da ANPED**, 26., Caxambu, 2003. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>.

SOARES Norma Lopes; GAUDIO Eduardo Vianna. O método simultâneo nas escolas primárias da província do espírito santo durante o período imperial brasileiro. **Docplayer**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15153509-O-metodo-simultaneo-nas-escolas-primarias-da-provincia-do-espirito-santo-durante-o-periodo-imperial-brasileiro-1822-1889.html>>. Acesso em: 03 de jul. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Sirlene Barbosa de. **O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2010.

VIGOSTKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA INICIAL

E: Como é o teu nome completo é Ariane...

P: Ariane Maria de Santana

E: Idade

P: 43

E: Tua Formação Inicial foi em Pedagogia?

P: Magistério, pedagogia e depois psicopedagogia.

E: Tempo de experiência na rede (município)

P: 22 anos

E: Quais foram as formações que você passou durante esse período?

P: Eu tenho tanta coisa em casa...

E: Dos programas que já tiveram aqui?

Teve o alfabetizar com sucesso

E: Lembra do ano?

P: 2010

P: teve formação da Base

E: Editora né?

P: É sim editora da Base, eu fiz LIBRAS o curso completo, oito meses.

E: que mais?

Silêncio...

P: que mais...teve tanta coisa

E: Teve o Pacto aqui?

P: Teve em agosto do ano passado.

E: Fizesse?

P: Não!

E: PENAIIC né?

P: Porque num é só do 1º ano 3º Ano

E: hum, sei.

P: Abrange isso.

E: Entendi.

E: Você dava aulas ao 3º e 4º Ano?

P: Não, eu era do 5º Ano, no Bairro do Bom Jesus.

E: No bairro Bom Jesus?

E: Você tem 22 anos de experiência? Como se deram esses anos foram todos em uma escola?

P: 16 anos nos olhinhos D'água, 1 ano no sítio caldeirões, 4 anos no bairro do Bom Jesus e 1 ano aqui, que é esse ano.

E: Quanto tempo de experiência em turmas multisseriadas?

P: Só dois anos

E: Dois anos...

P: No primeiro ano que eu trabalhei foi em 1996 na segunda e terceira série no sítio caldeirões, e agora aqui.

E: Então sua experiência foi maior em turmas seriadas?

P: Sim, foi.

E: Em que série ou ano você passou mais tempo?

P: Passei mais tempo na primeira série.

E: Você lembra quanto tempo?

P: Acho que uns 10 anos no olho D' água dos Pombos. 2º série que era o PRAEFE.

E: PRAEFE?

P: Foi um projeto da prefeitura, foi um projeto municipal que fizeram para alfabetizar os meninos

E: Sei, então você ficou na segunda série?

P: Foi

E: Por quanto tempo?

P: Dois anos

E: E depois?

P: Foi 4° e 5° Ano

E: o restante dos anos?

P: Sim

E: E coordenação você teve alguma experiência?

P: Tive um ano de coordenação pedagógica no Olho D'água dos Pombos, um ano de supervisora do alfabetizar com sucesso e quatro anos de direção também no Olho D'água dos Pombos.

E: Certo

E: E no programa alfabetizar com sucesso, você atuava aonde?

P: No Olho D'água, Vila dos Prazeres e Planalto.

E: Como você faz para o trabalhar a leitura e escrita em sala com crianças em diferentes idades e anos?

P: Eu faço ficha de leitura né, aí todos os dias pego a leitura individual.

E: Todo dia e de todos os anos?

P: É, sim.

E: Como você organiza os textos? Como você pensa essa organização?

P: Eu faço assim, aqueles que são 4° e 5° Ano eu tenho uns textos diferenciados, são aqueles que tem interpretação tudo, e do 2° e 3° Ano, os que ainda não são alfabetizados aí são textos menores, e assim com sílabas simples, todos aqueles que tem sílabas simples. Aí depois é que eu vou para as complexas, textos com sílabas complexas.

E: Então a questão de interpretação e compreensão fica mais para o 4° e 5°?

P: É, não o terceiro assim, depois do meio do ano eu já comecei com textos pequenos, aí eles já fazem aquela interpretação.

E: Do texto pequeno?

P: É aquela questão de puxar a escrita, é mais depois.

E: Como você organiza o espaço da sala de aula (mesas, organização dos alunos) de sua turma para o ensino da leitura e da escrita?

P: Faço círculos, assim no início é círculos, depois vou vendo aqueles que sabem mais, depois vou vendo aquele que sabe menos, aí depois eu faço fileiras, sempre vou mudando eles, eles nunca ficam na mesma posição, no mesmo lugar.

E: Você encontra dificuldade em trabalhar com sua turma de algum jeito?

P: Não

E: Não encontra dificuldade não?

P: Não

E: Mesmo com a diferença de idade?

P: Não, porque assim eu vou me baseando mais assim, no aprender ler, aí aqueles que vão atingindo aquela meta aí eu já vou colocando outras atividades pra eles, e vou ficando com aqueles, tipo um reforço, com os que estão menos desenvolvido.

E: Então você vai pela aprendizagem de cada um?

P: É

E: Aí você pegando isso não senti dificuldade?

P: Não

E: Entendi

E: Como você faz para trabalhar os conteúdos com toda a turma?

P: Eu trabalho um conteúdo só, agora as atividades é que são diferenciadas. Entendes? Vamos dizer, que eu trabalhe determinado conteúdo, aí o quinto ano é uma atividade e o quarto ano outra, aí o segundo e terceiro como eles já estão quase em um nível só aí eu vou e passo uma atividade só.

E: Estou entendendo

E: Ariane, sobre aqueles livros que você me disse que os trazem na sexta-feira, como é que você organiza esse momento de leitura?

Assim primeiro eu mando para casa na sexta-feira, eles levam um livro. Aí eles vão lendo, aí na semana assim, quando eles disserem professora eu terminei, aí eu vou pegar, aí, eu já li quase todos esses aí para eles, aí eu sempre dou aqueles mais, vamos dizer assim, menos páginas, com as letras maiores, pra aqueles que estão aprendendo né? E assim, os que são mais atraentes, aí eu gosto muito das fábulas pra eles.

E: Seria para o 2º e 3º Ano?

P: Aí eu começo perguntando, o que fala. Hoje nós vamos ler essa página, amanhã a gente continua, e sempre assim.

E: Com os livros né?

E: Sei, e 4º e 5º Ano pegam livros também?

P: Pegam, eles ou contam a história, ou eu peço pra eles fazerem, eu preparo uma atividade pra eles escreverem o que entenderam sobre o que falava a história. É tipo um resumo.

E: Aí você escolhe um dos alunos que levaram o livro para casa?

P: É

E: Como é que você faz, você ler?

P: Eles podem ler pra turma, aqueles que não sabem, eles fazem a leitura de imagens, eles leem também, que é falar a história.

E: Geralmente em que momento da aula você pede pra eles fazerem isso?

P: No início

E: Antes de começar a aula?

P: Sim

E: O que seria um bom livro de literatura (leitura) e como você ler, me dê um exemplo:

P: Assim, eu gosto muito das fábulas, que fala assim dos animais, aí eles vão assim contando, aí a gente pode, a partir dali trabalhar os animais, os nomes dos animais.

E: Existe algum livro que você gostou ou gosta de ler para eles?

P: Clara Luz

E: O que conta essa história?

P: É assim, uma fada que faz mágicas, aí assim, você ler uma página, aí amanhã ela vai fazer uma outra mágica aí eles ficam curiosos para saber o que vai ter amanhã, é o que ela vai fazer amanhã. Clara Luz é uma fadinha que ela sempre faz as coisas, mas a mágica dela não dar certo tudo acontece ao contrário. Não dar certo. Ela bota asa em bule.

E: E os meninos gostam de quê?

P: Gostam

E: Dela?

P: Gostam

E: Então tanto você gostou de ler o livro como eles gostaram da leitura?

P: É

E: O que os alunos gostam que você leia?

P: História

E: De todo tipo?

P: Sim, sendo história eles gostam, eles sempre gostam, eles sempre gostam, eu coloquei o cantinho da leitura aí sempre tem uma historinha para eles.

E: Por que você todos os dias muda alguns alunos de lugar?

P: Porque assim, eu não gosto que eles fiquem assim no mesmo dia, no mesmo lugar, porque vamos dizer assim, um vai aprendendo com o outro, uns ajudam aos outros, uns gostam de ajudar mais, vamos dizer na hora das atividades, sempre tem aquele mais esperto que fica “olha tu errasse aí”, “faz aí direitinho, aí vai dizendo”. Clara mesmo, ela gosta de ajudar os outros.

E: Na aula de geografia eu vi que você distribuiu três livros, tratando e discutindo com os estudantes sobre o mesmo assunto para todos? Por quê? Esses três livros tratavam mesmo assunto?

P: Sim, só que com atividades diferenciadas.

E: Entendi, eu vi na observação que você abriu o livro nas páginas e entregou aos estudantes. Você viu antes os livros?

P: É,

E: Então você planejou, com o mesmo assunto, e os três livros eram diferentes?

P: Eram, do 4º, 5º e 3º, que tratavam do mesmo assunto, campo e urbano, com atividades diferentes. Porque no caso da educação do campo eles veem os mesmos assuntos nos livros só que as atividades e habilidades são diferentes.

E: Vi nas observações que você fez um ditado de palavras com estudantes do 4º e 5º Ano. Por quê?

P: Pra ver a escrita deles.

E: Para que você quer ver a escrita deles?

P: Para olhar se eles estão escrevendo ortograficamente, ou o que precisa melhorar.

E: E com os outros anos você faz ditado também?

P: Faço, com eles é faço ditado mudo. Através das figuras.

E: E o que você quer ver com eles?

P: O nível de escrita deles.

E: Em que você se baseia para ver o nível de escrita deles?

P: Para me basear.

E: Sim como você sabe se eles estão bem...

P: Dependendo do que eles escreverem, eu olho pra ver se estar faltando letras. E vamos dizer que essa semana eu trabalhe com o 3º Ano ortografia do LI e LH, aí eu vou aplicar aquele ditado mudo, dentro daquele conteúdo, aí eu vejo se eles captaram aquela mensagem, aquela palavra, se eles escreveram de acordo com o que nós estudamos na semana.

E: No terceiro dia de aula perguntei a você sobre os livros do cantinho de leitura, você disse que não os usa porque são ruins. O que seria livros bons para alfabetizar, para ensinar a ler? E o que seria livros ruins que não servem?

P: Assim livros ruins, para mim são aqueles livros que tem muitas páginas e o conteúdo dele não atraente não. Para mim né, é como eu digo, eu gosto de trabalhar as fábulas, contos pequenos, porque eles já, assim, são coisas que eles gostam, como o sítio que tem muitos animais.

E: Durante as observações vi que você mescla a participação de alguns estudantes nas atividades. Por quê? Como Ana Paula do 3º Ano as vezes ela está em um grupo e outras vezes ela está em outro. Por quê Ariane?

P: Essa troca assim que eu faço, assim, porque eles começam interagir com os outros, digamos que as vezes Ana Paula errou. Trago uma atividade, aí eu sei que Ana Paula

vai ajudar aquele que está mais fraco, por isso que eu troco, aí vamos dizer que em uma atividade de matemática, aí eu tenho quem, tenho Anailton que ele é do 2º Ano, mas ele é ótimo em matemática aí se eu trago uma atividade e sei que tem Ariane e Rodrigo, Rodrigo também é bom, mas no caso Ariane e Vitória que são fracas aí eu coloco o mais forte para ajudar os outros.

E: Eu me lembro que você disse que Ana Paula em matemática ela ficava no ano dela 4º Ano porque ela era boa, mas para ler e escrever ela ficava no 3º Ano.

E: Na sua estante no fundo da sala tem uma caixa de jogos para alfabetizar. Você faz ou já fez uso dela? Como?

P: Já, eu já usei, no começo eu usei e aqueles de matemática eu sempre uso com eles, a gente sempre usa, nunca deixei de usar os de matemática.

E: Como você usa a caixa de jogos?

P: Os jogos, assim dependendo da aula, que eu vou trabalhar no início mesmo, eu trabalhava com aquele nome das figuras, o dominó silábico, eu trabalhava pra eles encontrarem a pecinha montar a palavra daquele desenho, e matemática era contagem mesmo.

E: Você chegou a usar muitas vezes a caixa de jogos?

P: Cheguei, muitas, muitas. No início do ano eu tinha que procurar muitas coisas pra eles que atrassem,

APÊNDICE B – ENTREVISTA FINAL

Leitura compartilhada texto **Galinha D'Angola. Por que dessa leitura coletiva em voz alta?**

Promover um momento de leitura, porque o meu objetivo principal é que eles leiam e escrevam.

Por que você Dividiu a leitura com leitura de sílabas complexas para Janaína e Ellen e simples para Alisson e Amadeu:

Porque Ellen e Janaína tinham mais dificuldade nas sílabas complexas, eu mandava elas lerem as complexas e os outros as simples porque estavam começando a ler. Elas já sabiam ler as sílabas simples, aí iam para as complexas.

Atividades de treino da letra cursiva e cópia de padrões silábicos:

É por que eles estão silabando, aí passava para que eles começassem a ler, veja que não tem nenhuma sílaba complexa.

Cópia do texto na folha.

Trabalhar a letra cursiva porque ele não sabia. Porque eu acompanhar o nível deles que é diferente dos outros aí eu passava essas atividades. Para eles ir desenvolvendo a escrita deles.

Ditado mudo para Amadeu e Arthur diferente do ditado de texto para toda a turma:

Porque aí eles acompanhavam, aí eu passava para desenvolver a escrita deles

Atividade era uma vez uma fazenda linda.

Localizar palavras dentro do texto, porque elas sabiam ler. Aproveitava que elas sabiam pra elas começarem a identificar informações no texto

Atividade do projeto: com a letra L

Entreguei para os quatro pra ver se Alisson e Ariel passa a acompanhar os outros do 2º Ano. Eu passo atividades diferentes, mas há momentos que passo uma atividade para todos pra saber se Amadeu e Arthur alcançam.

Cruzadinha

Foi porque essa cruzadinha atendia ao nível de conhecimento do outro grupo, por isso que passei para elas.

Imagens com frases

Ver a figura e despertar a imaginação, pra ver o que eles podiam produzir em forma de frase a partir da gravura.

Por que frases e não texto? Porque eu começo primeiro com sílabas, depois palavras, frases e texto.

Completar o texto

Desenvolver a escrita.

Gramática, formação de palavras, ortografia e outros conhecimentos. Como você organiza os conteúdos de Língua portuguesa na turma para cada ano, você usa o livro o que mais? Pela experiência também

Eu vou usando livros, pelo livro também, não o só o livro que eu uso, vou pegando dali e daqui e vejo que mais vai surtir efeito, como por exemplo hoje, ou vou trabalhar substantivos aí o que eu faço, substantivo masculino e feminino aí pra os meninos do 2º Ano eu trabalho a leitura e escrita de palavras femininas e masculinas e peço pra eles dizerem o que é feminino e o que é masculino. Para o 3º eu já procuro outra atividade. É o mesmo conteúdo com atividades diferentes.

Onde existe orientação pra fazer dessa forma?

Experiência, mas a gente recebe o planejamento municipal e pede pra que trabalhe um mesmo conteúdo com diferentes atividades, trabalhe substantivo com atividades e níveis de dificuldade diferente.

Aranhas

Por que não foi realizada atividades diferentes entre o 3º, 4º e 5º Anos?

Para eles se ajudarem, um ajudando o outro, e assim eles sabem ler né, aí eles sabendo ler na hora da escrita um ajuda o outro interagindo com a mesma atividade, como todos sabem ler eu junto eles. Nesse caso eu fiz uma atividade que eles respondessem questões sobre as Aranhas.

Produção do Homem Aranha. Você não passou para Ellen e Janaína?

Não

Por que a cópia do texto no caderno?

Para ver a escrita e organização do texto no caderno deles com letra cursiva.

Os três poemas: Por que Amadeu e Arthur não participou:

Porque eles não alcançam

Cobrir o título da História o cabelo de Lelê por que?

E fiz perguntas, Para eles irem descrevendo a personagem o que eles veem, se já viram alguém com o cabelo assim, e o que eles acham que a história iria contar. Ver

Dominó, todos participaram por quê?

Porque no caso as palavras não eram tão difíceis de ler, feijoada, feijão azeite e com a ajuda eles iam lendo e respondendo através de interação. Leitura e identificação de palavras e conhecer a culinária africana, a origem e o significado das comidas, e o que os negros deixaram pra nós.

Ditado de palavras pra turma com repetição das sílabas

Era pra eles descobrirem o som das palavras, tinha muitas com sílabas complexas, era pra eles entenderem o som das palavras escritas. Toda a turma.

Escrita coletiva no quadro:

Pra trabalhar a escrita também,

Só Amadeu não participou. Por que?

Porque ele não quis.

Ditado de texto

Uso do X, (a professora trabalha outras coisas, inconscientemente, e lembra que trabalhou o som do X e do CH), ortografia o som do X e do Ch.

Produção de Texto: “cascão e a fonte dos desejos” Eu vi que eles escreveram 10 linhas. Por que? como foi isso? Você deu limite.

É, 10 né? Por que assim eu digo a eles que eles não precisam escrever tanto, e repetir as palavras e partes do texto, eu queria e só precisava de 10 linhas, a primeira com o título e a última com o autor que era eles que estavam escrevendo, aí ficavam 8 linhas para no primeiro parágrafo eles escreverem o que estavam vendo e o que estava acontecendo, relatando os fatos, e por último como era resolvido o problema, escrevendo o os final do texto. Por isso que estou colocando aqueles tópicos.

A coruja as aves?

Amadeu e Arthur faziam as atividades diferentes porque não acompanhavam as duas, era o grau de dificuldade e de aprendizagem, você passa a mesma coisa mas termina que cada um aprende diferente, um pega mais rápido, outro demora mais, é assim, a gente tem que ir de acordo com o desenvolvimento deles.

Ditado com Clara e Esdras.

Esdras já aprendeu a ler, mas o problema dele é com a escrita porque ele só faz com letra de forma. E clara era pra me ver a escrita o quanto ela tinha avançado.

ANEXOS

ANEXO A – DIAGNOSE DO MEIO DO ANO

ESCOLA: _____

NOME: _____

IDADE: _____

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































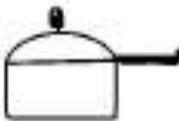
(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A)

ESCOLA: _____

NOME: _____

IDADE: _____

1. MARQUE UM X NO QUADRINHO AO LADO DE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA:

- PIABA
- PIPOCA 
- PRAÇA
- PANELA

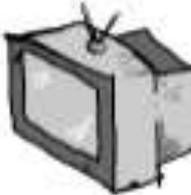
- DOMINÓ
- DIAMANTE 
- DENTE
- DISCO

- LEÃO 
- LIMÃO
- LEILÃO
- LATÃO

- BATATA
- BACIA 
- BATERIA
- BANANA

- MACARRÃO
- MARISCO 
- MAMÃO
- MACACO

- VITRINE
- VIOLÃO 
- VIDRO
- VIAGEM

- TAMPA
- TELEFONE
- TJOLO 
- TELEVISÃO

- FAMILIA
- FAZENDA
- FACA 
- FARINHA

(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A)

2. MARQUE UM X NO QUADRO QUE MOSTRA O QUE VOCÊ VÊ NA FIGURA.

a)



Revista Turma da Mônica, nº 87, Ed. Abril, 2007.

- MÔNICA DESENHOU DUAS FOCAS NA FRENTE DA JANELA.
- MÔNICA ESCONDEU DUAS FITAS NA FRENTE DA JANELA.
- MÔNICA IMAGINOU DOIS FANTASMAS EM FRENTE DA JANELA.
- MÔNICA ENCONTROU DUAS FORMIGAS NA FRENTE DA JANELA.

b)



Revista Turma da Mônica, nº 87, Ed. Abril, 2007.

- MÔNICA FURU A PORTA DO ARMÁRIO COM UMA VACINA.
- MÔNICA QUEBROU A PORTA DO ARMÁRIO COM UM VASO.
- MÔNICA EMPURROU A PORTA DO ARMÁRIO COM UMA VASILHA.
- MÔNICA FECHOU A PORTA DO ARMÁRIO COM UMA VASSOURA.

3. Leia o texto e marque um X nos quadrinhos que têm a resposta certa para cada pergunta.

(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A)

PAULO TINHA FAMA DE MENTIROSO. UM DIA CHEGOU EM CASA DIZENDO QUE VIRA NO CAMPO DOIS DRAGÕES-DA-INDEPENDÊNCIA CUSPINDO FOGO E LENDO FOTONOVelas.

A MÃE BOTOU-O DE CASTIGO, MAS NA SEMANA SEGUINTE ELE VEIO CONTANDO QUE CAÍRA NO PÁTIO DA ESCOLA UM PEDAÇO DE LUA, TODO CHEIO DE BURQUINHOS, FEITO QUEIJO, E ELE PROVOU E TINHA GOSTO DE QUEIJO. DESTA VEZ PAULO NÃO SÓ FICOU SEM SOBREMESSA COMO FOI PROIBIDO DE JOGAR FUTEBOL DURANTE QUINZE DIAS.

QUANDO O MENINO VOLTOU FALANDO QUE TODAS AS BORBOLETAS DA TERRA PASSARAM PELA CHÁCARA DE DONA ELPÍDIA E QUERIAM FORMAR UM TAPETE VOADOR PARA TRANSPORTÁ-LO AO SÉTIMO CÉU, A MÃE DECIDIU LEVÁ-LO AO MÉDICO. APÓS O EXAME, O DR. EPAMINONDAS ABANOU A CABEÇA:
-- NÃO HÁ NADA A FAZER, DONA COLÓ. ESTE MENINO É MESMO UM CASO DE POESIA.

Fonte: CRUZ/2012

(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – A)

a) O que estavam fazendo os dragões-da-independência que Paulo viu no campo? (localizar informações)

- ELES ESTAVAM CUSPINDO FOGO E LENDO FOTONOVELAS.
- ELES ESTAVAM JOGANDO FUTEBOL COM PAULO.
- ELES ESTAVAM FAZENDO UM TAPETE VOADOR PARA PAULO.
- ELES ESTAVAM INDO AO MÉDICO EPAMINONDAS.

b) O texto conta a história... (identificar assunto do texto)

- DO DRAGÃO-DA-INDEPENDÊNCIA.
- DE UM MENINO COM FAMA DE MENTIROSO.
- DE UM TAPETE DE BORBOLETAS.
- DO MÉDICO POETA.

c) Por que o médico Epaminondas disse que Paulo era um caso de poesia? (inferir informações)

- PORQUE O MENINO QUERIA SER UM POETA.
- PORQUE O MENINO TINHA MUITOS AMIGOS ESTRANHOS.
- PORQUE O MENINO GOSTAVA MUITO DE LER.
- PORQUE O MENINO TINHA MUITA IMAGINAÇÃO.

Fonte: CRUZ/2012

ANEXO B – DIAGNOSE DO FIM DO ANO

ESCOLA: _____

NOME: _____

IDADE: _____

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











Fonte: CRUZ/2012

ESCOLA: _____ (CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B)

NOME: _____

IDADE: _____

1. MARQUE UM X NO QUADRINHO AO LADO DE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA:

LATÃO

LIMÃO

LEILÃO

LEÃO



BANANA

BACIA

BATERIA

BATATA



TIJOLO

TELEFONE

TELEVISÃO

TAMPA



VIOLÃO

VIAGEM

VIDRO

VITRINE



DISCO

DIAMANTE

DIOMINÓ

DENTE



FACA

FAZENDA

FAMÍLIA

FARINHA



PIABA

PRAÇA

PANELA

PIPOCA



MARISCO

MACACO

MACARRÃO

MAMÃO



(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B)

2. MARQUE UM X NO QUADRO QUE MOSTRA O QUE VOCÊ VÊ NA FIGURA.

a)



- MÔNICA ESTÁ DESFILANDO ENTRE AS FANTASIAS.
- MÔNICA ESTÁ PULANDO ENTRE AS FADAS.
- MÔNICA ESTÁ NADANDO ENTRE AS FOCAS.
- MÔNICA ESTÁ ESCONDIDA ENTRE AS FLORES.

b)



Revista Turma da Mônica, nº 87, Ed. Abril, 2007.

- MÔNICA ESTÁ ESCRREVENDO UMA CARTA.
- MÔNICA ESTÁ SENTADA NA CADEIRA.
- MÔNICA ESTÁ USANDO UMA CANETA.
- MÔNICA ESTÁ DORMINDO NA CAMA.

Fonte: CRUZ/2012

3. Leia os textos e marque um X nos quadrinhos que têm a resposta certa para cada pergunta.

(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B)

A MAIORIA DAS PESSOAS PENSA EM PAPAÍ NOEL COMO UM SENHOR GORDO, DE BARBA BRANCA, QUE USA UMA ROUPA VERMELHA. SUA PRIMEIRA IMAGEM COM ESSA ROUPA VERMELHA SURTIU EM UMA REVISTA AMERICANA, EM 1881.

A TRADIÇÃO DIZ QUE PAPAÍ NOEL VIVEU NA LAPÔNIA, NO NORTE DO PLANETA E QUE TEM AJUDANTES PARA FABRICAR BRINQUEDOS. A HISTÓRIA DE QUE O PAPAÍ NOEL TRAZ PRESENTES PARA TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO, NA NOITE DE NATAL, FOI INSPIRADA NA LENDA DE SÃO NICOLAU, UM BISPO QUE VIVEU NA TURQUIA E ERA MUITO GENEROSO COM AS CRIANÇAS.

Revista Recreio, nº 514, ano 10, encarte, p. 01, Ed. Abril, 14/01/2010. (adaptado)

Fonte: CRUZ/2012

(CONTINUAÇÃO DO ANEXO – B)

a) Onde apareceu a primeira imagem de papai Noel com roupa vermelha?
(localizar informações)

- NA TURQUIA.
- NA LAPÔNIA.
- NO NORTE DO PLANETA.
- NA REVISTA AMERICANA.

b) Qual é o assunto do texto? (identificar assunto do texto)

- O TEXTO FALA QUE PAPAÍ NOEL VIVEU NA TURQUIA.
- O TEXTO FALA DA ORIGEM DA HISTÓRIA DE PAPAÍ NOEL.
- O TEXTO FALA QUE AS CRIANÇAS GOSTAM DE PRESENTES.
- O TEXTO FALA QUE SÃO NICOLAU É IRMÃO DE PAPAÍ NOEL.

c) A história de papai Noel foi inspirada na lenda de São Nicolau porque...
(inferir informações)

- SÃO NICOLAU E PAPAÍ NOEL ERAM VIZINHOS.
- OS DOIS ERAM MUITO AMIGOS QUANDO ERAM CRIANÇAS.
- SÃO NICOLAU TAMBÉM DAVA PRESENTES PARA AS CRIANÇAS.
- O BISPO DA TURQUIA GOSTAVA MUITO DE PAPAÍ NOEL.

Fonte: CRUZ/2012

