



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SILVANA MENDES SABINO SOARES

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES SOBRE ENSINO E AVALIAÇÃO**

FORTALEZA

2017

SILVANA MENDES SABINO SOARES

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES SOBRE ENSINO E AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.
Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

S656t Soares, Silvana Mendes Sabino.

O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental : investigações sobre ensino e avaliação / Silvana Mendes Sabino Soares. – 2017.
286 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Avaliação. 4. Leitura. I. Título.

CDD 370

SILVANA MENDES SABINO SOARES

**O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES SOBRE ENSINO E AVALIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.
Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiro Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Dedico este trabalho a todas as crianças. São elas que, na sua espontaneidade, alegria sincera e curiosidade latente, ensinam-nos cotidianamente a sermos professoras de fato, fazendo-nos refletir e agir como nenhuma teoria ensina. Com elas, aprendemos a ser, sendo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me guiar e fortalecer em todos os momentos dessa trajetória enviando anjos que foram luzes a me conduzir.

À minha família, em especial, aos meus pais, Nenel e Zuleide, que mesmo não sendo oriundos de uma cultura letrada, nunca mediram esforços para que eu me inserisse nesse mundo descobrindo seus mistérios e conquistando seus desafios.

Ao meu marido, Luís Carlos, que sempre me apoiou e incentivou, suportando minha presença ausente, dividindo a atenção com todos os teóricos para ele desconhecidos que me foram íntimos por alguns meses.

Aos meus filhos, Markan e Lucas, que vibraram com cada conquista e me ajudaram no que foi preciso e possível.

À minha competente, dedicada e querida orientadora, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, por tão bem conduzir o meu estudo, sendo inspiração viva, contendo-me nas horas certas, limitando meus devaneios e divagações, ensinando-me a manter o foco nos objetivos primordiais, permitindo-me voar sem perder a direção e me mostrando com palavras, atitudes, olhares e silêncios o rumo certo a seguir.

À minha querida amiga Olívia Coelho, minha fadinha azul, que desde as primeiras conversas acreditou em meu potencial quando nem eu mesma acreditei, impelindo-me em tom de ultimato a participar da seleção do mestrado que ora concluo.

Às professoras doutoras Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Xênia Diógenes Benfatti por gentilmente aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo significativamente para este trabalho.

Às professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em especial, às “Sabidinhas” com quem eu tive a honra de, na posição de formadora, aprender imensamente.

Às minhas amigas formadoras da rede municipal de Fortaleza, pelos estudos realizados, pelos embates empreendidos, pela oportunidade de ter discutido e aprendido tanto e de ter percebido o quanto ainda tinha e tenho a aprender.

Aos meus amigos do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), pelos momentos de estudo e interação, pela torcida em todas as etapas deste curso, desde a seleção até a conclusão. Em especial, a nossa coordenadora Fabíola Duboc (*in memoriam*).

A todos os colegas de trabalho do Distrito de Educação 2 — gerentes, assistentes, técnicos e formadoras — que vivenciaram comigo as expectativas do processo de seleção e as alegrias e percalços da realização desse curso.

Ao coordenador do Distrito de Educação 2, Josa Carlos, bem como às gerentes Flávia Freitas e Denancy Dantas e à assistente Ana Maria Crispim, que acolheram o meu desejo de estudar, proporcionando-me as mais favoráveis condições para essa empreitada.

À minha amiga Delourdes Marques, que pacientemente me acolheu em sua equipe (de uma só integrante) e me ensinou o trabalho, mesmo sabendo das minhas limitações de tempo.

À Secretaria Municipal da Educação (SME), por ter me permitido realizar a pesquisa em uma das escolas municipais.

À gestora e coordenadora da escola, lócus da pesquisa, por ter me acolhido e proporcionado o acesso ao campo de investigação.

Às professoras e crianças, sujeitos dessa pesquisa, que me acolheram em seus reinos, suas salas de aula, com afeto e disponibilidade para contribuir com a investigação e, conseqüentemente, com minha formação.

A todas as crianças com quem convivi nas escolas e creches nas quais lecionei e coordenei, que me ensinaram muito sobre ser criança e sobre ser professora de crianças.

A todos que ouviram as histórias que contei. Esta foi escrita por mim.

“Toda criança tem o direito de ler o mundo.

Toda criança tem o direito de ler as nuvens, os bichos, as pessoas, os lugares, as coisas.

Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras que moram nos livros.

Toda criança tem o direito de gastar os livros com suas impressões digitais e com as asas da imaginação.

Toda criança tem o direito de transportar os livros para sua cabeça.

Toda criança tem o direito de brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos.

Toda criança tem o direito de ler na escola com o carinho da professora.

Toda criança tem o direito de ler na biblioteca na companhia dos livros.

Toda criança tem o direito de ler em casa com os pés para o ar.

Toda criança tem o direito de ler na sombra da árvore.

Toda criança tem o direito de ler na roda de amigos.

Toda criança tem o direito de ler no aconchego com os pais.

Toda criança tem o direito de crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história.

Toda criança tem o direito de transformar a leitura em outra coisa.

Toda criança tem o direito de ler, escrever e reinventar o mundo.”

(Fabiano dos Santos Piuba)

RESUMO

A aprendizagem da leitura — principal função da escola e conhecimento básico para a progressão do aluno no aprendizado dos conteúdos formais — tem se revelado um desafio aos profissionais que lidam com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se em uma das maiores fragilidades das instituições educacionais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas com a leitura desenvolvidas pelos professores têm crucial relevância nesse aprendizado, em especial, as que lidam com a leitura literária, uma vez que a literatura encanta e atrai as crianças, promovendo o desejo de ler. No entanto, o que se tem observado é uma preocupação exacerbada com o aprender a ler, evidenciando a decodificação, desconsiderando a concepção interacional da leitura orientada pelos documentos oficiais, sustentada por autores como Koch e Elias (2011), Ferreiro e Teberosky (1991), Solé (1998), Soares (2001, 2005). Em detrimento do ler por fruição e prazer, essa ação condiciona o aluno a uma visão da leitura enfadonha e mecânica. Partindo dessa problemática, a hipótese desta pesquisa considerou que tais práticas poderiam estar diretamente relacionadas à cultura dos resultados das avaliações externas, política instituída no estado do Ceará pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), por meio das ações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE-Alfa). Diante desse fato, o estudo teve como objetivo analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho dos professores; analisar as estratégias e os recursos utilizados para desenvolver a competência leitora das crianças; analisar como as crianças compreendem a leitura e identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças das turmas investigadas. Trata-se de uma pesquisa explicativa de cunho qualitativo, envolvendo um trabalho de campo. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Fortaleza. Os sujeitos envolvidos foram as professoras e os alunos das turmas do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental, os quais foram observados e entrevistados. Complementou o estudo uma pesquisa documental. A metodologia de análise foi efetuada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os achados da pesquisa revelaram que as docentes utilizaram recursos diversificados, bem como estratégias variadas para desenvolver a competência leitora das crianças. Ficou claro que concebem a leitura como um conhecimento de grande valor, necessário à vida em uma cultura letrada; um ato interacional, que se desenvolve por meio de experiências com a leitura. A compreensão das crianças sobre a leitura variou: enquanto a

maioria dos alunos do Infantil V mostrou compreender a leitura como algo muito associado aos livros, especialmente os literários, os estudantes do 1º ano revelaram uma visão ligada à aprendizagem e à funcionalidade desse ato, sem, no entanto, deixar de considerar a leitura frutiva, para deleite e prazer. Sobre as avaliações externas, foi revelada grande influência causada por essa modalidade avaliativa nas práticas docentes. De acordo com as professoras, há um intenso trabalho de preparação para as avaliações que prejudica os conteúdos previstos em seus planejamentos. Ademais, a frequência dos testes e a pressão que sofrem para obterem bons resultados foram aspectos pontuados como prejudiciais ao trabalho pedagógico, embora tenham reconhecido o valor e a necessidade das avaliações. Dos achados, portanto, pode-se inferir que há um caminho longo a ser trilhado para estabelecer uma maior sintonia entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Avaliação. Leitura.

ABSTRACT

The learning of reading — the main function of the school and basic knowledge for student progression in the learning of formal contents — has been a challenge for professionals dealing with children in the initial years of Elementary School, being one of the greatest weaknesses of Educational institutions. In this sense, the pedagogical practices with reading developed by teachers have crucial relevance in this learning, especially those dealing with literary reading, since literature enchants and attracts children, by promoting the desire to read. However, what has been observed is an exacerbated preoccupation with the learning to read, evidencing only the decoding, disregarding the interactive conception of reading guided by the official documents, sustained by authors like Koch and Elias (2011), Ferreiro and Teberosky (1991), Solé (1998), Soares (2001, 2005). To the detriment of reading by fruition and pleasure, this action conditions the student to a vision of reading boring and mechanical. Based on this problem, the hypothesis of this research considered that such practices could be directly related to the culture of the results of external evaluations, a policy instituted in the state of Ceará by the Literacy Program in the Right Age (PAIC), through the actions of Permanent System of Evaluation of Basic Education of Ceará (SPAECE-Alfa). Faced with this fact, the study had as objective to analyze the influence of the culture of the results of the evaluations in the pedagogical work with the reading in the transition from Early Childhood Education to Elementary Education. As specific objectives, it was intended to identify the conceptions of reading and evaluation that guide the work of the teachers; to analyze the strategies and resources used to develop the reading competence of the children; to analyze how children understand reading and to identify the instruments of evaluation of the reading competence applied to the children of the classes investigated. This is an explanatory research of a qualitative nature, involving a field work. The locus of the research was a municipal school in Fortaleza. The subjects involved were the teachers and students of the Infantil V classes and the 1st year of elementary school, which were observed and interviewed. Documentary research complemented the study. The analysis methodology was carried out through content analysis (BARDIN, 2011). The research findings revealed that teachers used diverse resources as well as varied strategies to develop children's reading competence. It is clear that they conceive of reading as a knowledge of great value, necessary for life in a literate culture; an interactional act that develops through experiences with reading. Children's understanding of reading varied: while most of V's children showed reading as closely associated with books, especially literary ones, students in the first year revealed a vision

linked to the learning and functionality of reading, Without, however, failing to consider fruitive reading, for delight and pleasure. Regarding the external evaluations, great influence was revealed by this evaluation modality in the teaching practices. According to the teachers, there is an intense work of preparation for the evaluations that undermine the contents foreseen in their plans. In addition, the frequency of tests and the pressure they undergo to obtain good results were aspects punctuated as prejudicial to the pedagogical work, although they recognized the value and necessity of the evaluations. From the findings, therefore, it can be inferred that there is a long way to go in order to establish a better harmony between teaching, learning and reading evaluation in the initial years of Elementary School.

Keywords: Kindergarten. Literacy. Evaluation. Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Calendário permanente da turma do Infantil V.....	80
Figura 2 —	Registro do dia por Cinderela-Inf.....	80
Figura 3 —	Texto “Fui à Espanha”.....	83
Figura 4 —	Registro de palavras/destaque das rimas feito pela professora.....	83
Figura 5 —	Composição de palavras/destaque de rimas feitas pelas crianças.....	83
Figura 6 —	Espaço interno da Biblioteca da escola.....	85
Figura 7 —	Manuseio/leitura dos livros na Biblioteca.....	85
Figura 8 —	Crianças interagindo com a brincadeira da “Caixa Mágica”/reconhecendo as letras.....	87
Figura 9 —	Crianças lendo e reconhecendo os nomes dos colegas em tarjetas.....	89
Figura 10 —	Lista de nomes das crianças da turma.....	89
Figura 11 —	Imagem da capa do livro “Sete patinhos na lagoa”.....	90
Figura 12 —	Cinderela-Inf lendo a história para as crianças.....	90
Figura 13 —	A.K.F. lendo uma história para os colegas M.V.C. e P.L.A.....	92
Figura 14 —	Crianças copiando respostas da lousa.....	95
Figura 15 —	Crianças realizando a tarefa gráfica.....	96
Figura 16 —	Criança compõe palavra sem copiar da lousa, revelando sua hipótese de escrita.....	96
Figura 17 —	Composição segundo o modelo da lousa (Brasil, verde) e segundo a hipótese da criança (Azul – AU).....	96
Figura 18 —	Rapunzel-Inf lendo o texto para as crianças.....	98
Figura 19 —	Crianças compondo palavras de acordo com o modelo.....	99
Figura 20 —	Cartazes sobre o trânsito utilizados na aula.....	101
Figura 21 —	Tarefas gráficas utilizadas pela docente em cada uma das três aulas observadas.....	102
Figura 22 —	Cantinho da leitura na sala do 1º ano.....	105
Figura 23 —	Meninos e meninas do 1º ano interagindo com os livros no Cantinho da leitura.....	105
Figura 24 —	Crianças realizando a tarefa individualmente.....	107
Figura 25 —	Jogo “Palavra dentro de palavra” utilizado em uma aula de Bela-Prime.....	110
Figura 26 —	Crianças formando os pares com as peças do jogo.....	110

Figura 27 – Utilização das letras móveis em cada uma das três interações observadas no 1º ano.....	112
Figura 28 – Imagens da capa do livro “Virtudes para pequeninos” e da página interna, cujo texto “Amizade” foi lido para as crianças por Branca de Neve-Prime..	115
Figura 29 – Desenhos representativos da amizade feitos por duas crianças do 1º ano.....	116
Figura 30 – Meninos e meninas copiando o texto “Coco verde” da lousa em seus cadernos.....	118
Figura 31 – Última criança a concluir a cópia do texto “Coco verde”.....	118
Figura 32 – Branca de Neve-Prime lendo o texto “Coco verde” com as crianças.....	119
Figura 33 – Imagens da capa e página interna do Caderno de Atividades utilizado na interação.....	121
Figura 34 – Textos utilizados em cada uma das três aulas de Branca de Neve-Prime.....	121
Figura 35 – Exemplo de tarefa a ser copiada no caderno pelas crianças.....	123
Figura 36 – Sala de aula da turma do Infantil V.....	189
Figura 37 – Cartaz com texto utilizado na aula.....	190
Figura 38 – Crianças compondo palavras com letras móveis.....	192
Figura 39 – Crianças destacando as rimas na composição das palavras do texto.....	193
Figura 40 – Palavras que rimam compostas por uma criança.....	195
Figura 41 – Destaque das letras que representam a rima.....	195
Figura 42 – Palavras compostas/letras móveis sobre as mesas.....	196
Figura 43 – Destaque das rimas feito pela professora na lousa.....	196
Figura 44 – Mais palavras compostas com letras móveis seguindo o modelo da professora na lousa.....	197
Figura 45 – Momento de leitura/manuseio dos livros na Biblioteca.....	198
Figura 46 – G.B.C., R.A.F. e A.K.F. lendo a história apoiadas nas imagens e nas perguntas da professora.....	200
Figura 47 – Crianças escrevendo na lousa os nomes dos colegas ausentes.....	202
Figura 48 – Alfabeto ilustrado exposto na parede da sala - Infantil V.....	203
Figura 49 – Crianças mostrando as letras que tiraram da “Caixa Mágica”.....	204
Figura 50 – Crianças exibindo mais letras que retiraram da “Caixa Mágica”.....	206
Figura 51 – Crianças observando as letras retiradas da “Caixa Mágica”.....	207
Figura 52 – Roteiro escrito na lousa pela professora e copiado nas agendas pelas crianças.....	208

Figura 53 — Criança copiando o roteiro em sua agenda.....	208
Figura 54 — Criança procurando a página do livro.....	208
Figura 55 — Criança escrevendo o nome completo na página do livro.....	208
Figura 56 — Nomes das crianças ausentes escritos pela professora a fim de analisá-los linguisticamente.....	210
Figura 57 — Crianças de posse dos nomes “lendo-os” e interagindo com os colegas.....	210
Figura 58 — Construção da lista/destaque para os nomes iniciados com a mesma letra...	213
Figura 59 — Lista de nomes dos alunos da turma construída com as crianças.....	214
Figura 60 — Imagens das capas do livro “Sete patinhos na lagoa”.....	215
Figura 61 — Cinderela-Inf lendo a história para as crianças.....	216
Figura 62 — Roteiro escrito na lousa pela docente para que as crianças copiassem em suas agendas.....	217
Figura 63 — Reprodução da atividade feita pela professora na lousa.....	219
Figura 64 — Tarefa gráfica utilizada na aula.....	220
Figura 65 — Crianças realizando a tarefa.....	220
Figura 66 — Composição de palavras com alfabeto móvel.....	221
Figura 67 — A.K.F. procurando revista/livro para ler.....	222
Figura 68 — Rapunzel-Inf lendo o texto para a turma.....	223
Figura 69 — Cartaz com o texto escrito.....	223
Figura 70 — Rapunzel-Inf mediando a atividade.....	225
Figura 71 — Tarefa gráfica utilizada na aula.....	226
Figura 72 — Criança realizando a tarefa.....	226
Figura 73 — Crianças compondo as palavras com as letras móveis conforme as fichas...	226
Figura 74 — Composição de palavras com letras móveis nas mesas pelas últimas crianças a concluírem a tarefa.....	227
Figura 75 — A.K.F. lendo a história para os colegas em voz alta.....	228
Figura 76 — A.Y.N. lendo a mesma história baseando-se nas imagens após A.K.F. ter concluído.....	228
Figura 77 — Cartaz com imagens relativas ao trânsito.....	229
Figura 78 — Cartaz com imagens relativas à sinalização.....	230
Figura 79 — Tarefa gráfica utilizada na aula.....	231
Figura 80 — Crianças realizando a tarefa gráfica.....	232
Figura 81 — Bela-Prime escrevendo o roteiro a ser copiado na agenda.....	234

Figura 82 —	Agenda de um aluno com o roteiro copiado.....	235
Figura 83 —	C.G.S. no Cantinho da leitura.....	235
Figura 84 —	Crianças lendo no Cantinho da leitura.....	236
Figura 85 —	Imagem da capa do livro lido na aula.....	237
Figura 86 —	Crianças na roda observando o colega colocar as letras móveis no centro....	238
Figura 87 —	Crianças na roda compondo as palavras com letras móveis.....	239
Figura 88 —	A.C.L. no Cantinho da leitura.....	239
Figura 89 —	Imagem da atividade a ser recortada pelas crianças.....	240
Figura 90 —	Criança realizando a atividade.....	240
Figura 91 —	Bela-Prime mediando a atividade de K.L.M.....	241
Figura 92 —	Crianças realizando a atividade com autonomia.....	241
Figura 93 —	Roteiro a ser copiado na agenda.....	243
Figura 94 —	Criança copiando o roteiro na agenda.....	243
Figura 95 —	Turma de alunos copiando o roteiro nas agendas sob o estímulo da professora.....	244
Figura 96 —	Livros de literatura postos para que as crianças, ao concluírem a agenda, pudessem lê-los.....	245
Figura 97 —	Crianças lendo com autonomia os livros oferecidos.....	245
Figura 98 —	Crianças lendo com autonomia e professora mediando a leitura da A.C.S...	246
Figura 99 —	Últimos alunos a copiarem a agenda do dia.....	247
Figura 100 —	Imagens da caixa e peças do jogo “Palavra dentro de palavra”.....	247
Figura 101 —	Crianças manuseando o jogo “Palavra dentro de palavra”.....	248
Figura 102 —	Tarjetas com palavras afixadas na lousa.....	249
Figura 103 —	Composição das palavras com alfabeto móvel.....	249
Figura 104 —	Composição de palavras com alfabeto móvel.....	251
Figura 105 —	Imagens da capa e páginas do livro didático.....	251
Figura 106 —	Roteiro de atividades do dia escrito na lousa pela professora.....	252
Figura 107 —	Criança lendo e crianças escolhendo livros para ler no Cantinho da leitura..	252
Figura 108 —	Crianças à vontade lendo seus livros preferidos no Cantinho da leitura.....	253
Figura 109 —	Imagem da capa do livro “Quem é a mula sem cabeça”.....	254
Figura 110 —	Professora e ajudante do dia entregando os livros.....	255
Figura 111 —	Crianças de posse dos livros aguardando o comando da professora.....	255
Figura 112 —	Imagem da página do livro utilizado no dia.....	257

Figura 113 — Crianças realizando a atividade proposta.....	257
Figura 114 — Crianças realizando a atividade proposta.....	258
Figura 115 — Composição de palavras com letras móveis.....	258
Figura 116 — Página do livro com a atividade a ser feita.....	259
Figura 117 — Crianças compondo palavras e copiando-as na tarefa do livro.....	259
Figura 118 — Imagens da capa e página interna do livro lido na aula.....	260
Figura 119 — Professora escreve o texto a ser copiado pelas crianças.....	261
Figura 120 — Atividade de desenho.....	262
Figura 121 — Roteiro de atividades do dia a ser copiado na agenda.....	262
Figura 122 — Crianças realizando a atividade de desenho.....	263
Figura 123 — Desenhos representativos da amizade.....	264
Figura 124 — Texto utilizado na aula.....	265
Figura 125 — Atividade de classe a ser copiada nos cadernos pelas crianças.....	266
Figura 126 — Poema de autoria da professora lido na roda de conversa.....	267
Figura 127 — Panorama da sala de aula - professora escrevendo o texto na lousa, crianças copiando em seus cadernos.....	269
Figura 128 — Meninas copiando o texto da lousa.....	269
Figura 129 — Meninas lendo o texto, pois já haviam concluído a cópia em seus cadernos	270
Figura 130 — Branca de Neve-Prime ouvindo e mediando a leitura de uma criança.....	271
Figura 131 — Texto copiado no caderno pelas crianças.....	272
Figura 132 — Texto escrito pela professora na lousa.....	272
Figura 133 — Cartaz com texto “O nome da gente”.....	273
Figura 134 — Imagens da capa e páginas internas do livro didático.....	275
Figura 135 — Crianças realizando a atividade no livro didático.....	276
Figura 136 — Crianças discutindo a atividade.....	276

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionamentos norteadores do Eixo leitura do Contexto práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita (fragmento).....	41
Quadro 2 – Questionamentos norteadores do Eixo leitura do Contexto promoção à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita pela criança (fragmento).....	42
Quadro 3 – Direitos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa.....	46
Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante leitura.....	47
Quadro 5 – Descritores avaliados no eixo 2 - Leitura.....	62
Quadro 6 – Resultados do SPAECE-Alfa de Fortaleza, 2013 e 2014, por Distrito.....	63
Quadro 7 – Síntese do perfil dos sujeitos.....	72
Quadro 8 – Legenda para a indicação da situação de aprendizagem da Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	163
Quadro 9 – Instrumentos de avaliação - Infantil V.....	165
Quadro 10 – Legenda da avaliação da leitura.....	167
Quadro 11 – Habilidades avaliadas no eixo da leitura.....	168
Quadro 12 – Instrumentos de avaliação - 1º ano.....	169

LISTA DE SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPE	Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAVE	Núcleo de Avaliação Educacional
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCA	Programa de Consolidação da Alfabetização
PCLP	Proposta Curricular de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PR-B	Professor Regente B
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação do Ceará
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	O ENSINO DA LEITURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS CONTEMPORÂNEOS	31
2.1	A INSERÇÃO DO INDIVÍDUO NA CULTURA LETRADA.....	32
2.2	O ESPAÇO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.3	A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
3	O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO	52
3.1	COMPREENDENDO O CONCEITO PARA EFETIVAR A PRÁTICA.....	52
3.2	LEITURA DELEITE: DA SEDUÇÃO À DESCOBERTA DO PRAZER.....	57
3.3	AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	59
3.4	PANORAMA DOS RESULTADOS DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO CEARÁ.....	61
4	METODOLOGIA	66
4.1	TIPO DE PESQUISA.....	67
4.2	LÓCUS DA PESQUISA.....	68
4.3	SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	69
4.3.1	Professoras	70
4.3.1.1	Cinderela-Inf.....	71
4.3.1.2	Rapunzel-Inf.....	71
4.3.1.3	Bela-Prime.....	72
4.3.1.4	Branca de Neve-Prime.....	72
4.3.2	Crianças	73
4.3.2.1	Infantil V.....	73
4.3.2.2	1º ano.....	73
4.4	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DA COLETA DE DADOS.....	73
4.4.1	Desenho da pesquisa	75
4.5	METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	75
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
5.1	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	77
5.1.1	Análise das observações realizadas no Infantil V	79

5.1.1.1	Professora Cinderela-Inf.....	79
5.1.1.2	Professora Rapunzel-Inf.....	93
5.1.2	Análise das observações realizadas no 1º ano.....	103
5.1.2.1	Professora Bela-Prime.....	103
5.1.2.2	Professora Branca de Neve-Prime.....	114
5.1.3	Paralelo entre Infantil V e 1º ano.....	124
5.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	125
5.2.1	Análise das entrevistas com as professoras.....	125
5.2.2	Análise das entrevistas com as crianças.....	146
5.3	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	161
5.3.1	Instrumentos aplicados às crianças do Infantil V.....	162
5.3.2	Instrumentos aplicados às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.....	166
6	CONCLUSÕES.....	171
	REFERÊNCIAS.....	176
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES.....	183
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL - PROFESSORES.....	184
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	186
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS.....	187
	APÊNDICE E – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO.....	188
	ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA - INFANTIL V.....	278
	ANEXO B – MATRIZ PARA RELATÓRIO SEMESTRAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	280
	ANEXO C – INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 1º ANO.....	281
	ANEXO D – UNIDADES LINGUÍSTICAS DOS TESTES DE LEITURA DAS ADR APLICADAS AOS ALUNOS DO 1º ANO.....	283
	ANEXO E – EXEMPLO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL - INFANTIL V..	285
	ANEXO F – EXEMPLO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL - 1º ANO.....	286

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler constitui um desafio para todas as crianças que ingressam na escola e faz parte do que a sociedade, de um modo geral, atribui a essa instituição, isto é, sua principal função. Sempre que uma criança vai à escola pela primeira vez, é comum expressões como: “vou aprender a ler”. Esse conhecimento é básico para que se possa conhecer o patrimônio histórico e cultural construído pela humanidade, ter acesso a uma cultura letrada presente no mundo e participar de práticas sociais cada vez mais relevantes e necessárias para a vida.

Como um espaço privilegiado no qual acontece o ensino da leitura de forma sistemática, a escola é depositária das expectativas das crianças e de suas famílias com relação a esse aprendizado. Observa-se nas escolas, atualmente, bom acervo de livros de literatura e variado material escrito, bem como, crescentes discussões sobre o conceito e as práticas de letramento. Não obstante, os resultados das avaliações ainda indicam dificuldades das crianças no desenvolvimento da competência leitora.

O cenário que se apresenta é de uma parcela substantiva de crianças e jovens que não têm interesse nem gosto pela leitura, não participam de práticas leitoras, desconhecem parte da funcionalidade e, tampouco, conseguem se encantar com um texto literário. Isso mostra que a escola, responsável por desenvolver a competência leitora, tem falhado no seu papel principal.

Conforme Cagliari (1997), a leitura é o que de melhor a escola pode oferecer aos alunos. Ele afirma que “[...] a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido por meio da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (CAGLIARI, 1997, p. 148). Isso porque a leitura é capaz de contribuir para a autonomia de todo cidadão.

Nesse sentido, é papel da escola prover a construção desse conhecimento, fato que se traduz em um desafio para os profissionais, em especial, aos professores de crianças dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental, sendo, muitas vezes, a grande fragilidade da maioria das escolas brasileiras. Ajudar as crianças a construir esse conhecimento requer dos professores habilidades e saberes específicos que se traduzem em ações cotidianas em sala de aula, na interação com os alunos e na mediação desse aprendizado.

Portanto, para que um professor ensine a ler é fundamental que saiba como fazê-lo, lançando mão de estratégias metodológicas de alfabetização com o intuito de despertar nas

crianças o desejo pela leitura. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser desafiadoras e motivadoras do interesse dos aprendizes, revelando-se um forte aliado nesse processo. Desse modo, o trabalho com a leitura não deve ser utilizado como um instrumento destituído de sentido, sob pena de exercer um efeito contrário aos interesses da escola, qual seja, de formar leitores proficientes.

Ferreiro (1993, p. 18) diz que “É comum registrar nos objetivos expostos nas introduções de planos, manuais e programas, que a criança deve alcançar o prazer da leitura [...]”. Portanto, é necessário que na escola haja espaço para a leitura como fruição e deleite e não somente para aprender a ler, uma vez que formar leitores e produtores de texto proficientes capazes de fazerem uso da língua nas mais variadas situações constitui o principal propósito da escola.

Contudo, esse é um desafio que se coloca para a escola e os professores, pois, atualmente, as instituições educacionais enfrentam constantes críticas acerca da ineficiência dos cidadãos que dela saem todos os anos. O problema maior consiste exatamente na leitura. Alunos leem mal, não conseguem interpretar o que leem e nem expressar suas ideias de forma escrita, apesar de serem falantes ativos e se fazerem compreender oralmente.

A leitura, de um modo geral, pode ser entendida como a busca do prazer estético por meio da linguagem, e a criança experimenta esse prazer no momento em que é inserida no mundo letrado pelo contato com os diversos gêneros textuais circundantes. Assim, o aprender a ler por intermédio da participação em momentos de interação com os textos, dentre eles, o literário, favorece a construção do gosto, a alimentação da fantasia e do imaginário infantil.

Para tanto, as práticas pedagógicas do professor devem estar alinhadas a esse pensamento no intuito de promover o conhecimento da funcionalidade dos gêneros textuais nas práticas sociais: o encantamento peculiar aos contos, fábulas, mitos e lendas; a diversão própria das parlendas, trava-línguas, piadas e adivinhas; a emoção despertada pela poesia, pela música; a informação oriunda dos textos informativos e das notícias, as instruções advindas dos manuais e receitas, dentre outros tantos.

No cenário que se apresenta, a literatura infantil se constitui em um importante aliado nessa conquista. Com toda a beleza que lhe é peculiar, o texto literário consegue encantar e despertar o interesse para o ato de ler. As histórias para crianças, cuja modalidade discursiva predominante é a narrativa, quando lidas em voz alta, têm a potencialidade de ensinar muito aos leitores em formação. Como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 24),

A leitura efetiva de história por parte do adulto faz com que as crianças entrem em contato com um tipo particular de discurso, o discurso narrativo, e com um tipo também particular de texto, o de ficção. Escutando essas histórias, as crianças aprendem a fugir da realidade, a escutar e memorizar histórias que não são reais, a incorporar palavras e traços dos discursos escritos à sua vida cotidiana, ou seja, aprendem a linguagem dos livros.

Entretanto, não se devem restringir as práticas leitoras somente ao texto literário, embora ele ocupe um lugar de destaque, por muitas razões. Há a necessidade do convívio com os demais gêneros que circulam socialmente, com os quais as crianças têm contato no seu entorno. Mesmo sendo de famílias, muitas vezes, iletradas, elas vivem em uma sociedade repleta de informações escritas.

Além disso, conforme Ferreiro (1993), não se pode negligenciar o fato de que, na escola, se lê para aprender e isso está muito ligado ao prosseguimento da vida acadêmica dos alunos. Dessa forma, propiciar a manipulação de textos de variados gêneros com objetivos distintos é, também, dever da escola. A exclusividade em determinado tipo de texto empobrece a formação do leitor, afinal, não se lê com um único fim. Aprender a ler pode e deve gerar prazer nesse ato. Contudo, não é só a esse critério que o ensino deve atender. A respeito disso, a autora alerta: “A declaração sobre o ‘prazer da leitura’ leva a privilegiar um único tipo de texto: a narrativa ou a literatura de ficção, esquecendo que uma das funções principais da leitura ao longo de toda a escolaridade é a obtenção de informação a partir de textos escritos [...]” (FERREIRO, 1993, p. 18, grifo da autora).

Quando o privilégio a que se refere a pesquisadora argentina acontece nas escolas ou salas de aula, os estudantes deixam de interagir com outros gêneros perdendo a oportunidade de construir uma linha de raciocínio acerca de assuntos do seu contexto social, por exemplo, de refutar opiniões, de se colocar criticamente em determinadas situações, expor seu ponto de vista argumentando de forma coerente, de planejar situações para produção de textos, enfim, de usar o conhecimento linguístico não só na escola, mas, sobretudo, na vida como cidadão partícipe da cultura letrada em diversas situações.

Nessa direção, a figura do professor guarda bastante relevância, pois, ao possibilitar a interação das crianças com a leitura e os diversos suportes e gêneros textuais, realiza a mediação da aprendizagem, assumindo-se como modelo de leitor fluente e, assim, promove o encantamento e a curiosidade. O professor leitor consegue motivar os alunos pelo seu entusiasmo ao realizar a leitura, uma vez que eles se identificam e são influenciadas por ele.

As crianças, dessa forma, participam da leitura ao ouvir o professor e, na posição de ouvintes, revelam-se também leitores, buscando o sentido do texto, elemento vital para a compreensão. Conforme Koch e Elias (2011, p. 72), é partindo das informações contextuais fornecidas pela leitura de um leitor fluente que o leitor/ouvinte constrói “uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de temporalidade, causalidade, oposição, etc. [...]”, estabelecendo, portanto, as relações necessárias para a complementação do significado daquilo que leu por meio da escuta de outro.

Geralmente, meninos e meninas iniciam o comportamento leitor imitando os leitores experientes e, posteriormente, podem descobrir o prazer ao desenvolver atitudes próprias. Nas palavras de Ferreiro (1991), a imitação conduz à aprendizagem. Ela assevera que,

A criança imita e ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado. Claro que a presença do modelo é necessária, mas o adulto se oferece aos olhos da criança como um modelo indireto visto que não são explícitos todos os seus atos em que realiza uma leitura (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 157).

Essa imitação está relacionada à observação das atitudes de quem é mais experiente e, realizar a ação sozinha, posteriormente, configura-se em uma transformação resultante do aprendizado. Dessa forma, as contribuições de Vygotsky se fazem relevantes ao elucidar o desenvolvimento frente à interação e à mediação. Ele afirma que “[...] a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.” (VYGOTSKY, 1998, p. 111). Percebe-se, nessa afirmativa, a eficácia da participação efetiva da criança em situações de interação com pessoas mais experientes, como promotora de possíveis aprendizagens. Por conseguinte, interagir com leitores competentes gera aprendizagem de atos e atitudes leitoras.

Tratando-se da leitura literária, tão comum nas classes de crianças, há um tipo especial de narrativa que consegue atrair a atenção dos pequenos de forma incontestável, fazendo com que seus leitores/ouvintes se deliciem e se enxerguem nas personagens e no enredo: o conto de fadas. Esse texto consegue penetrar o íntimo das crianças, pois, além de suas características ficcionais, é provido de uma estrutura artisticamente construída. Tal fato não acontece somente na infância o que, ao se pensar em escola, inclui professores e famílias.

A respeito do conto de fadas, Bettelheim (2000, p. 20) menciona o sentimento despertado em virtude da qualidade literária da qual esse texto é possuidor. O autor analisa os contos de fadas à luz da psicanálise e afirma que

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vem do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte, o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

As crianças têm direito a aprender com prazer, desfrutando, interagindo e manuseando material de qualidade, obras literárias de valor significativo para elas, adequadas a sua faixa etária, capazes de dialogar com as situações advindas do momento especial que estão experienciando na vida. Assim, não basta ter livros na sala de aula e na biblioteca da escola, é crucial que sejam bons livros e que o professor saiba como utilizá-los, preservando seu encantamento e valor, sua sensibilidade estética.

A quantidade nem sempre é sinônimo de boas leituras. Segundo Magnani (2001, p. 136), a criticidade do professor para selecionar os textos para seus alunos pode ser uma saída para romper com a dicotomia entre quantidade e qualidade. Uma práxis compartilhada pode oferecer-lhe a segurança na escolha do que vai levar para a sala de aula, que tratamento vai dar a esse material e, com isso, avançar sempre motivando os alunos e expondo-lhes a sensações favorecidas pela estética literária.

Há que se proporcionar momentos de leitura significativos e fazer da quantidade uma aliada, variando as formas de ler, oferecendo às crianças um repertório variado, agrupando e se utilizando de estratégias a fim de ampliar cada vez mais as possibilidades de deleitar-se com os livros, em que as crianças possam perceber o prazer despertado pela leitura.

Crianças são ativas e devem ser sujeitos de suas descobertas. Concebidas como protagonistas do processo de aprendizagem, as que têm 5 e 6 anos comungam entre si de características epistemológicas que mais se assemelham do que se diferenciam e, só por uma organização na legislação educacional, estão em etapas de ensino distintas. A fronteira entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental constitui uma linha bastante tênue e não se pode esquecer que os meninos e meninas de 6 anos — hoje, no 1º ano do Ensino Fundamental — até bem pouco tempo faziam parte da Educação Infantil.

Com a mudança, a legislação nacional considera essa proximidade e orienta a transição de uma etapa para outra de forma a respeitar os aspectos próprios da infância. A

Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no art. 11, preconiza que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a, p. 5).

Cabe às escolas considerar que muitas das características infantis permanecem com a criança quando ingressa no Ensino Fundamental. A Resolução nº 07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu art. 29, estabelece a articulação de todas as etapas da Educação Básica, tendo em vista assegurar às crianças um percurso contínuo de aprendizagens (BRASIL, 2010).

O § 1º do referido artigo deixa claro que fazem parte das medidas para articular a Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental a recuperação do caráter lúdico da ação pedagógica nos anos iniciais dessa etapa do ensino e o reconhecimento das aprendizagens conquistadas pela criança antes de nela ingressarem. Sendo assim, essa criança precisa ser alimentada no seu imaginário, na sua fantasia, a fim de aprender brincando, movimentando-se, percebendo-se como pessoa capaz de realizar ações na escola e fora dela. Ações estas condizentes ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Percebe-se, todavia, uma ruptura na condição de ser criança com o ingresso no Ensino Fundamental, sobretudo, em se tratando das práticas pedagógicas referentes à leitura. Parece que estar em outro nível de ensino transforma instantaneamente a criança em aluno, em estudante com sérias responsabilidades, negligenciando seu caráter infantil, cuja principal atividade é a brincadeira, linguagem repleta do imaginário e de fantasia. Muitas vezes, essa diferença é notada, até mesmo, no mobiliário e organização da sala: de mesas com cadeiras em que as crianças se organizam em grupos, para carteiras individuais e enfileiradas.

Aprender a ler na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, dessa maneira, ganha um valor incomensurável e impacta diretamente os professores, em suas práticas com as crianças, no seu modo de planejar as situações de aprendizagem. Com a progressão para a etapa de ensino seguinte, os pequenos aprendizes precisam cumprir baterias de tarefas, transformando a alfabetização em algo entediante e, muitas vezes, sem sentido. Para Ferreiro (1993, p. 25), “As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido

[...]”, por isso vale a pena dedicar a ela seus esforços intelectuais, corporais, afetivos, enfim, seu empenho e dedicação.

Algumas práticas pedagógicas, contudo, reduzem a leitura à apenas decodificação, diminuindo seu valor estético, funcional, significativo e interacional. Ler, assim, torna-se muito penoso para a criança que aprende. Em vez de sentir-se motivada, mostra-se cansada porque é mais gostoso brincar, e ela pode e deve aprender brincando. No 1º ano do Ensino Fundamental, faz-lhe falta, nesse momento, a roda de história que a professora do ano anterior promovia, permitindo-lhe imaginar, criar imagens, brincar com os personagens e as tramas dos textos. Agora, para cada história, uma tarefa de escrever ou uma palavra para ler as letras. Isso a decepciona e a desmotiva, pois lhe apresenta um retrato da leitura desencantador.

Práticas assim vão de encontro a um dos objetivos gerais do ensino da língua materna para o Ensino Fundamental recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa: “Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Há muito a se aprender sobre leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, e esse aprendizado acontece paulatinamente, de acordo com o trabalho pedagógico desempenhado e com as leituras a que as crianças têm acesso. Está para além da simples decodificação. Para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, a interação com textos significativos, a leitura com propósito e finalidade feita por leitores experientes, proporcionam-lhe a aprendizagem da funcionalidade da escrita, bem como dos aspectos próprios dessa linguagem. Como apontam os PCN de Língua Portuguesa,

[...] quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizadas, na escrita, esses dois gêneros: desde o vocabulário adequado de cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos [...] (BRASIL, 1997, p. 28).

Esse é um exemplo de como a aprendizagem da leitura vai muito além da decodificação. Constitui uma aprendizagem conceitual adquirida na prática cotidiana de interação com o texto, em que o leitor dá sentido ao texto lido de acordo com seu contexto, com sua história de vida, com as relações estabelecidas a partir do que lê. Se a criança ainda não sabe ler convencionalmente, é o professor que a ajuda na construção desse sentido por meio de estratégias intencionalmente planejadas. Conforme Koch e Elias (2011, p. 11), “[...] o

sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”.

Atualmente, o trabalho pedagógico com a leitura no Ensino Fundamental é influenciado pela cultura dos resultados¹, deixando em segundo plano a leitura como fruição, prática essa comum na Educação Infantil em que os eixos norteadores do trabalho pedagógico, conforme as DCNEI, são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009a). É comum, nesse nível de escolaridade, a leitura de muitas histórias, as brincadeiras com os textos de tradição oral, o frequente manuseio de livros de literatura infantil, o incentivo à imaginação e à fantasia, a leitura para deleite, prazer, fruição. Essa forma atrai as crianças e contribui, sobremaneira, para criar o gosto pela leitura e, conseqüentemente, para a formação do pequeno leitor. Usando a linguagem dos contos de fadas, Ferreiro (2012) narra essa espécie de magia materializada no encontro entre leitor, texto e ouvinte.

Era uma vez uma criança...que estava em companhia de um adulto...e o adulto tinha um livro...e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer (FERREIRO, 2012, p. 65)

Esse fascínio mencionado pela pesquisadora conduz à aprendizagem da leitura e não deve sofrer uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É urgente que a criança do 1º ano seja considerada na sua inteireza de criança que pensa e que age sobre os objetos de conhecimento, que é ativa e tem o direito de continuar sendo criança, pois não deixa de ser só por ter progredido na etapa de ensino. Ela não pode ser adultizada em função de uma aprendizagem que deve se dar de forma lúdica e prazerosa e que está sendo corrompida para atender às demandas de um resultado de avaliações em anos posteriores.

Em detrimento do respeito ao direito da criança de aprender com suas peculiaridades, anseia-se por um aluno pronto com conhecimentos que possibilitem estatísticas mais elevadas. Para aprontar esse aluno há, portanto, todo um redirecionamento na prática pedagógica do professor alfabetizador que começa por descaracterizar a criança, a infância e suas peculiaridades. A ênfase recai sobre o modelo de atividade e no trato com a leitura e a escrita, realizando-se, na maioria das vezes, destituídos de significado. Se o 2º ano não atinge o desempenho almejado, o problema recai sobre o 1º, que, por sua vez, desloca-o à

¹ A referência é feita aos resultados das avaliações externas aplicadas ao 2º ano do Ensino Fundamental. A hipótese é que o desejo de obter resultados satisfatórios influencie nas práticas pedagógicas dos professores do 1º ano.

etapa anterior, ou seja, à Educação Infantil. Nessa linha de pensamento, não há que se “perder tempo” com interações e brincadeiras, pois as crianças precisam urgentemente aprender a ler e a escrever.

Diante dessa situação, os professores inseguros em suas convicções acerca do que realmente seja interação e brincadeira, desestabilizam-se e passam a direcionar sua prática para atender as demandas implícita ou explicitamente exigidas pelo Ensino Fundamental, adotando práticas mecânicas em vez de garantir o desenvolvimento de habilidades facilitadoras e estimuladoras do processo de aprendizagem da língua.

Ora, como já foi discutido, é perfeitamente possível que as crianças da Educação Infantil e, especificamente, as crianças das turmas do Infantil V aprendam muito sobre leitura e, até mesmo, aprendam a ler nesse nível de escolarização sem a necessidade de interagir com a língua escrita de forma mecânica e sem sentido. Elas podem aprender relacionando-se com os textos escritos nas suas manifestações reais e funcionais carregados de significado, pois é no uso real que as crianças vão aprendendo sobre a funcionalidade dos textos.

Contudo, a preocupação com o aprendizado da leitura revela-se tão demasiada a ponto de reduzir as práticas leitoras à mera reprodução de técnicas de alfabetização, fazendo com que o prazer de ler ocupe uma posição inferior e, portanto, menos interessante. Em muitos casos, observam-se práticas leitoras desestimulantes e destituídas de sentido, afastando, ao invés de aproximar, as crianças do texto e do prazer de ler e de aprender a ler.

O que se pode supor é que há uma ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no tocante às práticas de mediação leitora. Enquanto na Educação Infantil privilegia-se o encantamento das crianças pela leitura e procura-se, ao máximo, dar sentido a essas práticas, no Ensino Fundamental, o quadro se transforma, a fim de atender às exigências do aprender a ler, pois o 2º ano se aproxima e com ele as avaliações externas geradoras de resultados que impulsionam as políticas públicas para a educação. Assim, na ânsia de um resultado cada vez mais desejável², muitas vezes responsabilizam os professores dos anos anteriores caso não se alcance o esperado ou “desejado”.

A constatação das hipóteses levantadas poderá ajudar os professores das turmas envolvidas a estabelecer um diálogo acerca da leitura e de sua aprendizagem, bem como das crianças atendidas nessas turmas, suas características e principais interesses, a fim de redimensionar suas práticas pedagógicas de modo a garantir a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem e de favorecer cada vez mais o prazer de ler e de aprender a ler.

² Termo utilizado nas avaliações referindo-se ao mais alto nível alcançado.

A motivação para essa pesquisa, portanto, originou-se no interesse da pesquisadora pelas temáticas de leitura, literatura infantil e na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nas práticas pedagógicas de tratamento da leitura, uma vez que em sua trajetória na educação deparou-se com diversas situações em que a leitura significativa e a literatura eram relegadas a um plano secundário, perdendo seu valor funcional, artístico e belo de encantar, seduzir, informar, e, adquiriam um tratamento traduzido como simples pretexto para aprender a ler.

As experiências na docência do Infantil V, bem como do 1º ano do Ensino Fundamental, permitiram-na avaliar o efeito contagiante do encantamento que a leitura literária suscita nas crianças. Na função de coordenadora de Centro de Educação Infantil, teve a oportunidade de compartilhar com as professoras o prazer de ler e contar histórias aos meninos e meninas, despertando interesse e contribuindo na formação do gosto, certificando-se de que as crianças podem ser estimuladas à escuta da leitura literária e o professor pode despertar e transmitir esse encantamento. Já na condição de formadora de professores das duas etapas da Educação Básica em que concentra esse estudo, acompanhou de perto o desafio de docentes da Educação Infantil para promover a inserção da criança na cultura letrada sem negar-lhe o direito à fantasia e à brincadeira e de professores do 1º ano para alfabetizar fazendo da literatura uma aliada, isto é, para alfabetizar letrando, especialmente quando estes, mesmo dominando as técnicas de alfabetização, não dispunham de intimidade com a literatura infantil e com a diversidade de gêneros textuais. Por fim, como contadora de histórias, prazer que mais lhe desperta emoção, sentida na reação de quem ouve, crianças e adultos, percebe em cada conto o quanto a literatura encanta e motiva interesse pelo ato de ler.

Tendo em vista o grande desafio de tratar a leitura não apenas de forma didatizada, essa pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Como são as práticas dos professores no trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Quais as concepções de leitura que orientam o trabalho dos professores? O que fazem e como fazem para o desenvolvimento da competência leitora das crianças? Como as crianças de 5 e 6 anos se relacionam e compreendem a leitura e o processo de aprendizagem desse conhecimento? Como a cultura de resultados interfere no trabalho pedagógico com a leitura?

Diante desse quadro, delineou-se como objetivo geral: analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A fim de alcançar tal empreitada, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as estratégias e os recursos utilizados pelas

professoras para desenvolver a competência leitora das crianças; (2) Identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho das professoras; (3) Analisar como as crianças compreendem a leitura e (4) Identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo em duas turmas: uma do Infantil V e outra do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza. Complementou o estudo em questão uma pesquisa documental.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos, dos quais os dois primeiros trazem o arcabouço teórico que fundamentou as discussões sobre alfabetização, leitura e avaliação. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico selecionado pela pesquisadora para alcançar os objetivos propostos. E, por fim, o quarto capítulo descreve, analisa e discute, à luz das teorias adotadas, os dados coletados na pesquisa de campo propriamente dita.

2 O ENSINO DA LEITURA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS CONTEMPORÂNEOS

“O pequeno príncipe, que assistia ao surgimento de um enorme botão, pressentiu que dali sairia uma aparição miraculosa; mas a flor não acabava mais de preparar sua beleza no seu verde aposento. Escolhia as cores com cuidado. Vestia-se lentamente, ajustava, uma a uma, suas pétalas. [...] ela queria aparecer no esplendor de sua beleza. [...] e eis que numa manhã justamente à hora do sol nascer, ela se mostrou.” (Antoine de Saint-Exupéry)

Este capítulo apresenta um apanhado bibliográfico acerca das diretrizes nacionais, estaduais e municipais sobre o tratamento didático da leitura com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente os alunos da faixa etária compreendida entre 5 e 6 anos de idade.

É fato que os conteúdos trabalhados na área da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental são base para todo o aprendizado escolar subsequente, o que explica a grande preocupação, por parte da legislação educacional brasileira atual, em definir melhor as orientações teóricas e metodológicas para a sua adequada conduta didática e pedagógica.

Os documentos orientadores dividem esse componente curricular em três grandes eixos: oralidade, leitura e escrita, os quais devem ter igual peso nas ações pedagógicas cotidianas. Como a língua, na sua efetivação, requer a materialização dos três eixos em uma relação de interdependência, por vezes, ao longo do texto, serão citadas a oralidade e a escrita de forma a complementar à compreensão do que se quer expor. Cabe ressaltar, entretanto, que o eixo da leitura, nesse capítulo, ganhará destaque por uma questão de escolha impelida pelo interesse de aprofundá-lo, delimitando o campo de pesquisa, o que não significa desmerecer os outros dois.

Os documentos oficiais contemporâneos foram a fonte documental para a elaboração desse capítulo. As seguintes publicações compuseram o acervo de investigação: na Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), as Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil e as Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil da rede municipal de ensino da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza. No Ensino Fundamental, os documentos pesquisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa; o texto referência para os Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização; a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP) da Seduc e as Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza.

Contemplam-se, assim, as orientações das esferas nacional, estadual e municipal, com destaque para os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as concepções de leitura, de leitor e de aluno-leitor em formação. Aborda-se o papel da escola e dos professores, assim como a delicada e instigante relação dos sujeitos com os textos socialmente veiculados em língua materna.

2.1 A INSERÇÃO DO INDIVÍDUO NA CULTURA LETRADA

Todas as pessoas têm, biologicamente, a capacidade de falar, exceto se tiverem alguma patologia que comprometa o aparelho fonador. Por volta dos seis a oito meses de vida, já verbalizam³ na intenção de se comunicar e expressar seus desejos e necessidades. Elas falam e participam da interação verbal com outras pessoas por meio da língua materna, da língua do lugar em que nascem e do contexto em que são inseridas, adquirindo, assim, a capacidade de se comunicar por meio da linguagem.

Existem muitas linguagens pelas quais as pessoas podem se expressar. Entretanto, será referida prioritariamente nessa discussão a linguagem verbal — oral e escrita — efetivada de forma competente e consciente por meio da língua, nesse caso, a Língua Portuguesa, oficial no Brasil.

Toda criança inicia a falar ainda bem pequena e, no mundo contemporâneo, a maioria delas já nasce inserida em um ambiente em que a cultura letrada está presente nas mais diversas situações. Dessa forma, grande parte das crianças tem contato com a linguagem oral e escrita desde o seu nascimento. É comum em lares letrados bebês possuírem como brinquedos livros de literatura em material lavável, dobrável de difícil desgaste.

³ Por meio de arrulhos e holófrases.

O acesso e participação à linguagem oral vão se ampliando à medida que as crianças interagem com as pessoas do seu entorno, familiares e conhecidos, bem como com aparelhos tecnológicos⁴, cada vez mais presentes nos lares brasileiros. Por sua vez, a linguagem escrita é acessada no cotidiano das crianças por meio de objetos variados, em casa e nas ruas, como embalagens, placas, livros, jornais, revistas e, ainda, através das tecnologias digitais: televisão, telefones celulares, computadores, entre outros.

A linguagem escrita pressupõe a leitura para ser acessada e compreendida, efetivando as suas diversas funcionalidades dentro de uma sociedade que a utiliza em tantas situações do cotidiano. Assim, as crianças pequenas, mesmo antes de frequentar a escola para aprender a decifrar os mistérios da leitura e da escrita, presenciam, diariamente, atos dos adultos e de crianças maiores em que a leitura se efetiva.

Esses atos, dos quais participam ativamente, vão lhe informando sobre essa ação. Conforme Ferreiro (2001, p. 59, grifos da autora),

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer **interações**. Através das interações adulto-adulto e adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas. Aqueles que conhecem a função social da escrita dão-lhe forma explícita e existência objetiva através de ações inter-individuais [*sic*]. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”.

Nessa direção, como se aprende a falar falando, aprende-se a ler lendo, isto é, participando em situações em que a leitura é evidenciada e tratada de forma significativa. Conviver com leitores e produtores de textos escritos proficientes e participar de situações nas quais seja necessário o uso da leitura para um fim específico, contribui na compreensão de grande parte da complexidade do ato de ler. Para Solé (1998, p. 63), “[...] o que mais motiva as crianças a ler e a escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas”.

Os rudimentos de leitura apresentados por uma criança são, inicialmente, imitações de um modelo de leitor a quem elas se habitam a ver e ouvir e, com isso, há grandes chances de tornarem-se leitoras ao descobrir e presenciar comportamentos prazerosos de leitura dessas pessoas. Frank Smith ao tratar da leitura significativa afirma:

⁴ Televisão, computadores, telefones celulares, *tablets*, entre outros.

[...] as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de forma significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contato com pessoas que usam a fala de maneira significativa. A aprendizagem da leitura é apenas a tentativa de dar sentido ao que se lê, e o esforço para ensinar a ler, portanto, é apenas o de tornar aquela tarefa interessante e compreensível. [...] (SMITH, 1999, p. 6).

Tratando-se da leitura, esse aprendizado não se dá apenas naturalmente pelo contato e manuseio de material escrito e convívio com leitores proficientes. Distinta da linguagem oral, que tem como objeto de conhecimento a própria fala, a escrita é uma representação e, desse modo, requer sistematização para sua aprendizagem, uma vez que se trata de um objeto social, conceitual e complexo. É relevante que haja reflexão acerca da linguagem escrita para que se possa acessá-la e compreendê-la.

A escrita foi criada pela humanidade há milhares de anos e passou por inúmeros processos assistemáticos de aperfeiçoamento, desde as representações por meio de desenhos nas cavernas pré-históricas até o sistema alfabético que se conhece e utiliza hoje. Desvendá-la e decifrá-la requer compreensão de que se trata de um sistema com particularidades e especificidades, as quais vão sendo desmistificadas no contato com material escrito e usuários competentes, bem como no uso e reflexão por parte de quem aprende.

Aprender a ler e escrever, hoje, significa exercer a cidadania e poder participar do mundo social dominado pela cultura letrada da era do conhecimento. Ao se falar de sistematização do conhecimento, então, remete-se à escola, instância, por excelência, responsável pela aprendizagem conceitual. E, se a aprendizagem é a língua escrita, recorre-se à alfabetização, processo em que crianças e adultos não alfabetizados percorrem na aventura de aprender.

2.2 O ESPAÇO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade⁵, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), capítulo II, seção II, art. 29) (BRASIL, 1996). Com base na referida lei, essa etapa da Educação Básica é oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 até 6 anos de idade. O desenvolvimento intelectual compreende a aprendizagem de todas as linguagens do ser

⁵ Depois da lei do Ensino Fundamental de 9 anos — Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) —, que institui o ensino fundamental de 9 anos de duração, essa idade foi alterada para 5 anos.

humano, entre elas a verbal. Todavia, o seu ensino reserva-se a estratégias metodológicas condizentes com as habilidades e capacidades das crianças, apoiando-se em objetivos bem definidos de acordo com a legislação nacional.

Para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em nível nacional, o Ministério da Educação (MEC) dispõe de alguns documentos oficiais, os quais expressam as diretrizes curriculares e as orientações didático-metodológicas. Dentre esses documentos, destacam-se o RCNEI; as DCNEI e o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE). No âmbito estadual, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Seduc e, na esfera municipal, as Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil e as Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil da rede municipal de ensino da SME de Fortaleza.

O RCNEI, publicado em 1998, orienta o trabalho pedagógico para as crianças dessa etapa em “Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho, orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento [...]” (BRASIL, 1998, p. 9). Dentre os eixos de conhecimento, encontra-se o da Linguagem Oral e Escrita compreendendo habilidades para seu desenvolvimento. Conforme mencionado no documento,

A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 117).

O referido documento concebe a língua como “[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 1998, p. 117) e, para a criança apropriar-se dele, necessita compreender como funciona e o que representa. Esse aprendizado vai acontecer com o envolvimento e a participação dela nas práticas sociais em que a linguagem verbal se realiza e se faz necessária, isto é, nas situações interativas em que a leitura e a escrita se materializam na sociedade, nas comunidades em que os meninos e meninas estão inseridos.

Nesse contexto, a aprendizagem da língua é concebida como “[...] um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de

partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.” (BRASIL, 1998, p. 122).

Cabe à escola, como instituição responsável pela sistematização desse saber, planejar situações aproximadas à realidade de uso dessa linguagem, a fim de propiciar as interações das crianças com esse objeto de conhecimento. Para tanto, o RCNEI, nas orientações aos professores, subdivide o trabalho pedagógico em práticas de oralidade, práticas de leitura e práticas de escrita (BRASIL, 1998).

Para contemplar a delimitação do estudo indicada na introdução desse texto, a investigação se deteve nas orientações para as práticas de leitura com crianças de 4 a 6 anos. Nos objetivos do trabalho pedagógico com essa prática encontram-se: escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor e escolher os livros para ler e apreciar.

O mesmo documento lista como conteúdos para o tratamento da leitura os seguintes tópicos:

- Participação nas situações em que os adultos lêem [*sic*] textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em que as crianças leiam, ainda que não o façam de forma convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como forma de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, p. 140).

A concepção de leitura revelada no material pelas orientações didáticas sugeridas aos professores e expressas nos conteúdos está em conformidade com a concepção de criança como sujeito de seu conhecimento o que deixa essa visão bem clara ao afirmar enfaticamente que “A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão.” (BRASIL, 1998, p. 144-145).

Como se pode inferir, o tratamento dado à leitura está de acordo com uma concepção de leitura que privilegia a interação em que o leitor não é passivo, mas sujeito participante da construção dos sentidos do texto à medida que lê e faz relações com os conhecimentos de que dispõe. Essas relações acontecem em um processo de interação entre leitor e texto.

O professor é, na escola, o sujeito viabilizador dessa interação e o mediador da construção de sentido, pois tem o papel de estabelecer as relações entre o texto e os saberes das crianças, bem como de ampliar o conhecimento enciclopédico⁶ acerca do assunto em pauta, valorizando o saber prévio de seus pequenos leitores em formação. A compreensão vai se dar à medida que os leitores inter-relacionarem esses conhecimentos e construirão o sentido do texto.

Ainda segundo o RCNEI, as práticas de leitura realizadas na escola têm um grande valor em si mesmas, pois são fontes em potencial de desenvolvimento de um comportamento leitor por parte dos ouvintes, uma vez que, ainda não sabendo ler convencionalmente, o fazem por meio do professor ou de quem lê para elas (BRASIL, 1998).

Nessa perspectiva, apropriam-se de como segurar e folhear um livro, bem como direcionar o olhar em suas páginas, e ainda como buscar as informações de que necessitam no material escrito, compreendendo os usos e funções dos diversos textos. Dessa forma, “Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de ‘leitoras’, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam [...]” (BRASIL, 1998, p. 141, grifo do autor). Essas orientações objetivam ajudar os professores a desenvolver em suas salas de interação atitudes com vistas a desenvolver a competência leitora de seus alunos, ainda que de forma não convencional.

Outro fator favorável para promover o gosto e o interesse pela leitura é o material utilizado em sala. É necessário que na sala de aula haja bons materiais para leitura, e a literatura infantil é excelente em despertar a sedução e o encantamento na conquista dos leitores, pois,

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p. 143).

Ora, para que isso aconteça, a postura do professor frente ao ato de ler deve estar imbuída de um caráter sedutor que reafirme e demonstre o quão prazeroso pode ser essa experiência da forma mais verdadeira possível. Nesse sentido, é imperiosa a descoberta ou a

⁶ Segundo Koch e Elias (2011, p. 42), o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

construção do gosto pela leitura nesse professor, pois ele é o modelo, é dele que vai partir o convite para essa viagem, para essa aventura que é ler. A realidade brasileira, entretanto, mostra um quadro inverso ao necessariamente desejado. Ferreiro (1993, p. 48, grifo da autora) em suas pesquisas mostrou que:

[...] os professores lêem [*sic*] pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade eles são o produto das más concepções de alfabetização [...]. Parece indispensável que os programas de capacitação incluam, como um dos objetivos, o de “realfabetizar” os professores alfabetizadores.

Os cursos de formação continuada podem ser um meio de conquistar essa “realfabetização” dos professores alfabetizadores, contribuindo com uma mudança interna, fazendo com que aqueles que não tiveram a oportunidade de experienciar momentos prazerosos com a leitura possam ter a condição de fazê-lo, possam descobrir-se ou construir-se leitores e, junto aos seus alunos, na reflexão sobre sua ação docente, torne o aprender a ler também um ato de prazer.

As DCNEI esclarecem, no art. 3º, a concepção de currículo da Educação Infantil “[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009a, p. 1), a fim de orientar as propostas pedagógicas das instituições para a promoção do desenvolvimento integral das crianças atendidas nessa etapa da Educação Básica.

A língua faz parte do patrimônio cultural, e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos serão efetivados através da documentação escrita, historicamente construída pela humanidade, e de suas leituras. Esse modo de conceber o currículo requer a adoção de metodologias de trabalho e práticas pedagógicas fomentadoras de sua realização, como esclarece o Parecer nº 20 do CNE:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009b, p. 6).

Em forma de lei, portanto com caráter mandatório, a referida resolução dispõe que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter

como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo diversas experiências. No que diz respeito ao tratamento com a leitura e a Língua Portuguesa, destacam-se as seguintes:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] (BRASIL, 2009b, p. 21).

Essas experiências foram pensadas para atender uma criança considerada “[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos” que, interage e se relaciona vivenciando práticas em que constrói sua identidade pessoal e coletiva. Uma criança que se mostra ativa, pois brinca, expressa imaginação e fantasia, demonstra seus desejos, aprende por meio da observação e da experimentação, narra, questiona e, por conseguinte, constrói sentidos sobre tudo que a cerca: a natureza e a sociedade, sendo dessa forma produtora da cultura (BRASIL, 2009b, p. 19).

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Seduc, material elaborado com a finalidade de orientar a implementação das DCNEI no estado, pretendem “[...] ajudar as equipes a selecionar as experiências geradoras das aprendizagens que devem compor a proposta pedagógica da sua instituição de Educação Infantil e orientar o trabalho dos professores [...]” (CEARÁ, 2011, p. 35). Reiterando o postulado das DCNEI, essas orientações ressaltam a relevância das interações como forma de “[...] ações compartilhadas do professor com as crianças e das crianças entre si”, favorecendo as aprendizagens latentes nos sujeitos (CEARÁ, 2011, p. 37).

É atribuição do profissional docente, portanto, criar situações em que as interações possam acontecer e, no que se refere à leitura, elas se efetivam nos momentos de rodas de leitura, manuseio de livros, contos e recontos de histórias, dramatizações. Segundo as referidas Orientações Curriculares, em momentos como os citados, as crianças podem aprender a

[...] conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores; relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de histórias; [...] reconhecer nomes e características dos personagens das histórias lidas ou contadas; reconhecer os usos e as práticas da linguagem escrita [...] (CEARÁ, 2011, p. 51).

As crianças mostram-se interessadas pela língua escrita, pois vivem imersas na cultura letrada e esse aspecto deve ser considerado nas práticas cotidianas da escola, sempre em uma concepção interacionista da linguagem em que a criança é sujeito ativo, que busca construir os significados daquilo que lê. Esse interesse inicia muito antes de ser apresentado a ela um ensino sistemático pelo professor na escola. É o convívio com leitores e escritores proficientes, o contato com portadores de textos e a necessidade de acessar essa linguagem que faz com que a criança seja motivada a partir em busca da descoberta e construção desse saber. Por esse motivo, o trabalho deve considerar a curiosidade da criança por essa forma de linguagem e promover seu aprendizado de forma significativa, evitando práticas mecânicas e destituídas de sentido.

Em conformidade com as diretrizes e orientações expostas, o município de Fortaleza, por intermédio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), da SME, estabelece as Orientações para as Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (FORTALEZA, 2016a).

O referido documento, além de orientar as práticas pedagógicas, define contextos significativos para a efetivação de tais práticas, mantendo a observação criteriosa e cuidadosa das características infantis na garantia, pela escola, do direito da criança à aprendizagem da língua materna. Nesse contexto, elucida a concepção de alfabetização que defende e o papel da escola nesse processo.

[...] reiteramos a importância do papel da escola na promoção da participação das crianças na cultura escrita desde cedo, o que não significa submetê-las a atividades repetitivas de cópias, ditados e leituras de letras, sílabas e “palavras simples” de forma descontextualiza. Entendemos a alfabetização como processo longo e complexo, que perpassa por vários anos escolares e não somente “no único ano” em que se espera que a criança se alfabetize (FORTALEZA, 2016a, p. 9, grifo do autor).

Na perspectiva dessas orientações, os contextos de experiências que se fazem urgentes nas instituições de Educação Infantil foram assim definidos (FORTALEZA, 2016a):

- a) contexto dos ambientes para inserção da criança na cultura letrada: provoca reflexões acerca dos aspectos que se referem aos ambientes planejados e organizados, com o intuito de assegurar a promoção da cultura letrada nas instituições;
- b) contexto das práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita: orienta que a prática deve ser intencional e sistematicamente planejada e avaliada para

promover experiências de aprendizagem junto às crianças considerando a integralidade e indivisibilidade das suas dimensões;

- c) contexto de promoção à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita pela criança: concebe essa aprendizagem como um dos elementos importantes para a ampliação das possibilidades de inserção e de participação das crianças nas diversas práticas sociais.

Para a compreensão, implementação e avaliação dos contextos, são apresentados alguns questionamentos norteadores, os quais estão expressos nos três eixos da língua, adequados aos agrupamentos das crianças, do Infantil I ao Infantil V. Em relação ao trabalho com a leitura no contexto 2, referente às práticas pedagógicas para o Infantil V, são colocados 18 questionamentos, dentre os quais se destacam:

Quadro 1 – Questionamentos norteadores do Eixo leitura do Contexto práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita (fragmento)

Promove a leitura de gêneros textuais diversos (parlendas, trava-língua, receitas, quadrinhos, bilhetes, cartas, convites, notícias, receitas, músicas, poesias, <i>e-mail</i> , cordel, contos populares)?
Promove o reconhecimento de certas regularidades entre as diversas narrativas (era uma vez, certo dia)? Promove momentos de antecipação da leitura de histórias relacionando textos e imagens?
Propõe atividades para a identificação dos elementos mais importantes da história (personagem principal, ambientação, sentimentos, problemas e soluções)?
Promove a leitura de listas (nomes próprios, frutas, animais, brinquedos...)?
Promove visitas à biblioteca? Promove o acesso de leitura de imagens, letras, palavras significativas, jogos, uso de computadores e outros recursos tecnológicos?
Realiza empréstimo de livros para as crianças lerem em casa juntamente com a família?

Fonte: Fortaleza (2016a, p. 25).

No que diz respeito ao contexto 3, o qual orienta a promoção à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita pela criança, referindo-se, especificamente, à leitura, são disponibilizadas 15 questões norteadoras e, dessas, elencam-se:

Quadro 2 – Questionamentos norteadores do Eixo leitura do Contexto promoção à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita pela criança (fragmento)

Lê/identifica o nome próprio e nomes dos colegas?
Escolhe livros para leitura em sala e para leitura em casa?
Reconhece nomes e características dos personagens das histórias lidas?
Relaciona texto e imagem e antecipa sentidos na leitura de histórias?
Faz leitura incidental (Leitura de etiquetas dos objetos da sala, dos cartazes de rotina, dos crachás dos colegas e do professor, placa das dependências da escola, cardápio da cantina)?
Identifica os elementos da história (personagens, ambientação, problemas e soluções)?

Fonte: Fortaleza (2016a, p. 36).

Pelo exposto, pode-se perceber a orientação às práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil presente nos documentos oficiais contemporâneos nas esferas federal, estadual e municipal, a fim de garantir a mediação em uma concepção interacional, visando à formação do gosto pela leitura e a construção do pequeno leitor. Convém observar e manter algumas das orientações na transição dessa para a próxima etapa de escolaridade oficial dos estudantes, atentando às características inerentes às crianças de 6 anos.

2.3 A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No Ensino Fundamental, em nível nacional, o trabalho pedagógico com a leitura é orientado pelos seguintes documentos: PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, além do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Na esfera estadual, o documento mais recente é a PCLP, e, no município de Fortaleza, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal.

Sabe-se que, concluída a Educação Infantil, as crianças ingressam automaticamente no Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica. Essa etapa passou, a partir da Lei nº 11.274/2006, de 8 para 9 anos de duração, e as crianças de 6 anos, que antes faziam parte da Educação Infantil, passaram a compor o Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a). É importante ressaltar que a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos

não alterou a concepção de criança adotada pelo MEC, e a recomendação foi que elas continuassem a ser vistas e tratadas com as especificidades de sua faixa etária, sem antecipação de escolarização e modificação das práticas pedagógicas.

Para tanto, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), elaborou, em 2006, um documento com a finalidade de orientar a inclusão dessa criança na etapa seguinte, sem prejuízos ao seu desenvolvimento, tendo como foco “[...] o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2006b, p. 6).

O documento, intitulado Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, faz a referida orientação em sua apresentação e oferece uma série de textos que dialogam com os professores no sentido de respeitar as peculiaridades das crianças como se pode constatar a seguir,

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2006b, p. 6).

Houve, contudo, a necessidade de diretrizes para acolher essa inclusão, assim, o Ensino Fundamental de 9 anos teve, na Resolução nº 7/2010, a fixação de suas diretrizes curriculares, dentre as quais se ressalta o art. 7º, versando sobre as propostas curriculares do Ensino Fundamental, as quais visam “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável [...], a saber: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]” (BRASIL, 2010, p. 2).

Anterior às referidas leis, no Ensino Fundamental, as orientações curriculares eram orientadas pelos PCN, com um volume destinado à Língua Portuguesa. Esse documento permanece atual e confirma a concepção de língua já referida nos documentos anteriormente visitados, específicos para a Educação Infantil, como:

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

A língua escrita como guardiã da memória dos povos, meio de perpetuação de pensamentos, ideias e registro de fatos, perpassa todas as áreas do conhecimento, e a maior relevância é ser o meio de comunicação e expressão eficaz, no qual se apoiam as comunidades letradas. É através dela que se toma ciência de informações e fatos. A mediação entre o objeto de conhecimento — língua — e o sujeito que aprende — aluno — acontece na escola através das práticas que vêm sendo descritas e discutidas nesse estudo.

No Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, esse trabalho é de natureza interacional considerando o texto como unidade de ensino e destacando a importância do trabalho com o texto literário, a fim de formar leitores competentes. Mesmo para leitores iniciantes, a qualidade dos textos deve ser fato crucial, visto que “Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita” (BRASIL, 1997, p. 29).

Nos objetivos gerais da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 33), constam, dentre outros:

[...]

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos [...].

Esses objetivos expõem claramente a intenção do trabalho pedagógico com a leitura e denota a relevância da compreensão e do uso dos textos em situações sociais cotidianas. Para atingir tais objetivos, os conteúdos são apresentados em dois eixos organizadores básicos: usos e formas da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua.

No tocante à língua escrita, os PCN recomendam a divisão em práticas de leitura e práticas de produção de texto e consideram fundamental o papel do professor como modelo e, possivelmente, a única referência para os alunos de leitor e escritor fluente e usuário competente da língua materna, “[...] alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si” (BRASIL, 1997, p. 38).

Partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso e nas práticas sociais é que o ensino deve levar em conta a formação de leitores que sejam capazes, também, de produzir textos adequados ao uso nos diversos momentos da interação com as pessoas e com o objeto de conhecimento Língua Portuguesa. Assim, no tratamento didático dado aos

conteúdos, os PCN recomendam o trabalho com a diversidade textual veiculada em material de qualidade e aproximado da realidade, ou seja, textos de uso real levados à sala de aula, pois julga que

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 41).

Procedimentos de bons leitores são, portanto, estratégias eficazes para o ensino da leitura, pois as indicações apontam cada vez menos para uma aprendizagem da leitura centrada na decodificação apenas. Nota-se a concepção de que para aprender a ler é necessário, para o aprendiz, o desenvolvimento de um comportamento leitor ao se confrontar com material escrito que usaria se soubesse ler, ou seja, material real que circula no meio social do qual o estudante participa. Para Smith (1999), as crianças aprendem a ler se, cercadas pela escrita, haja alguém que as ajude a interpretá-la de forma a encontrar sentido nela, dessa forma, o papel fundamental desempenhado pelos adultos nessa ajuda é:

[...] mostrar o sentido para elas [...] ajudar as crianças a dominar a escrita através da simples prática de ler para elas a escrita que chamou sua atenção. Todos os aspectos especializados da leitura — como usar listas telefônicas, consultar cardápios, comparar catálogos — são aprendidos através de modelos e da orientação dada por pessoas que sabem como fazer isso. Não é tanto uma questão de ensinar essas habilidades às crianças, mas sim de fazer junto a elas, somente mostrando como isso e feito (SMITH, 1999, p. 120).

Sistematizando o trabalho com a leitura, o professor leitor fluente e competente demonstra, no planejamento de suas ações, a intenção de desenvolver esse comportamento leitor com as crianças ao direcionar a situação de leitura, fazer com elas e não para elas, nem por elas. É no convívio com as situações e nas interações com a língua escrita que os alunos têm a possibilidade de tornarem-se bons leitores, de aprender a ler e, paralelamente, de ler para aprender, cumprindo a função social da escola.

Com a mediação do professor, o processo de leitura ganha um caráter de fruição e prazer, bem como de algo interessante que conduz o leitor a uma posição de autonomia frente ao conhecimento. Ele descobre que pode ler para aprender e isso requer esforço de sua parte, entretanto, esse esforço pode e deve acontecer de forma prazerosa se forem realizadas estratégias eficazes no ato da leitura.

É nessa ação que o professor só pode ensinar realizando essas estratégias efetivamente com os alunos, assumindo-se como modelo de leitor fluente, sobretudo por ser o mais experiente do grupo, portanto, passível da imitação dos alunos. Conforme Solé (1998, p. 61), “Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado e pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”.

Outro documento disponibilizado pelo MEC, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), foi elaborado visando à necessidade atual de uma revisão curricular, principalmente, após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, além da preocupação com os índices de analfabetismo no Brasil e da baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita. O contexto educacional atual demanda um currículo mais definido e práticas pedagógicas com foco no ciclo de alfabetização, a fim de que haja a garantia de que ao final do 3º ano, ou seja, aos 8 anos de idade, todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas e sejam, assim, leitoras e produtoras competentes de textos.

O documento se organiza em duas partes, que contemplam os Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização, bem como os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa, que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. Explicita a concepção de alfabetização e, para isso,

[...] foram estabelecidos alguns princípios acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, que entendem a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia (BRASIL, 2012, p.16).

O referido documento expõe habilidades das quais os alunos devem se apropriar como direitos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa:

Quadro 3 — Direitos de aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa

<p>I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.</p>

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas, dentre outros.
V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Fonte: Brasil (2012, p. 36-39).

Ao estabelecer a aprendizagem como direito dos estudantes, prescreve consequentemente o dever do Estado de garanti-lo. E esse dever deve ser executado na escola por meio do cumprimento dos objetivos propostos. Dessa forma, o planejamento das estratégias didáticas inerente à ação pedagógica é indispensável. O documento aponta no eixo estruturante da leitura os objetivos de aprendizagem expressos no quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante leitura

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º	2º	3º
Objetivos de Aprendizagem	Ano	Ano	Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C

Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Brasil (2012, p. 49).

Note-se que o quadro contém os objetivos para o ciclo de alfabetização, cabendo ao 1º ano garantir a introdução e o aprofundamento de alguns deles, conforme legenda no final do quadro. O 1º ano, assim, configura-se como um ano para introduzir um tratamento

mais sistematizado da leitura, portanto, basilar para o aprofundamento das referidas aprendizagens.

A compreensão dos textos lidos por outra criança e pelo professor está presente nos direitos de aprendizagem, evidenciando, assim, o papel do professor em promover os momentos de interação na leitura, assumindo-se como a principal referência de leitor na sala de aula. Essa ação corrobora com as concepções explicitadas, alinhando-se aos autores que defendem a leitura de forma dialógica e interacional.

Como uma fonte de apoio didático ao professor, o estado do Ceará, por meio da Seduc, elaborou e disponibilizou para as escolas a PCLP, a fim de orientar o trabalho pedagógico com essa área do conhecimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõem a proposta os pressupostos teóricos e as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos em cada ano. Contempla os eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita e o agrupamento dos gêneros textuais considerados mais adequados a cada ano de escolaridade.

Alinhada aos documentos oficiais nacionais, concebe a leitura como atividade de interação entre leitor, autor e texto em que se considera que ler é um processo de atribuição de sentidos. Atribui ao leitor uma posição de sujeito ativo, e ao professor a função de principal modelo de leitor fluente para os alunos na escola, confirmando a ideia de Solé (1998, p. 63, grifo do autor),

A leitura e a escrita são procedimentos; seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos, é preciso “mostrá-los” como condição prévia a sua prática independente. [...] professores deveriam poder mostrar o que eles fazem quando leem e escrevem. [...] Em essência, consiste em oferecer à criança as técnicas, os “segredos” utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos.

O objetivo principal no trabalho com a língua portuguesa, explicitado na PCLP, é que “[...] ao final do quinto ano, os alunos sejam leitores fluentes e capazes de compreender e produzir textos orais e escritos com autonomia, de modo a prosseguir sua escolarização e participar de práticas sociais.” (CEARÁ, 2013, p. 29). No que se refere, especificamente, à leitura, as habilidades têm foco, além da aprendizagem inicial, na compreensão leitora e na fluência em leitura. Reiteram a importância das estratégias de leitura para os leitores em formação, visando à leitura autônoma.

Essas estratégias em leitores iniciantes não se encontram prontas para serem utilizadas, demandam o desenvolvimento e experimentação para que possam ser internalizadas. Muitas das expectativas de aprendizagem de leitura e compreensão prevista neste documento concorrem para que as crianças aprendam a acionar

conscientemente essas estratégias, a fim de retirar informações e relacioná-las, monitorar a própria leitura e compreensão, inicialmente, assistidos pelo professor, para depois, internalizá-las e usá-las com autonomia (CEARÁ, 2013, p. 63).

A PCLP orienta uma metodologia de trabalho com projetos e sequências didáticas para a apropriação dos gêneros textuais, uma vez que concebe a língua como prática social materializada por meio dos mais variados textos. Considera, ainda, que realizar o ensino da Língua Portuguesa, adotando como base o trabalho por meio de diferentes textos os quais se agrupam em torno de capacidades de linguagem e características aproximadas, é

[...] um bom modo de iniciar as crianças na compreensão da complexa relação entre meios de circulação, finalidades, funções dos textos orais e escritos na nossa sociedade. Desde os primeiros anos da escolaridade, os alunos têm acesso a essa complexidade e vão descortinando-a na medida em que galgam conhecimentos e realizam seu percurso escolar, passando pelas diversas etapas da escolaridade até chegar ao ensino superior (CEARÁ, 2013, p. 21).

Desse modo, apresenta os gêneros agrupados com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁷. Conforme o referido documento estadual, esses autores, ao estudarem o ensino de língua materna, verificaram que os gêneros textuais podem ser agrupados conforme alguns critérios, dentre eles, a função que eles possuem em nossa sociedade. Cada função corresponde a uma capacidade de linguagem dominante: eles narram, relatam, argumentam, expõem ou descrevem ações.

As práticas pedagógicas subjacentes ao trabalho com a diversidade textual pressupõem a aproximação da sala de aula à realidade social contemporânea, fomentando a alfabetização na perspectiva do letramento, e leva em conta a complexidade do processo de aprendizagem da língua ao envolver as etapas de decodificação, compreensão e interpretação.

No âmbito municipal, as diretrizes apontam para um ensino voltado ao atendimento das orientações nacionais e estaduais. Orientam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura com vistas à formação do leitor autônomo, ressaltam a importância dos ambientes escolares, dentre eles a biblioteca, para a efetivação e motivação da leitura, bem como um trabalho pedagógico voltado para as interações entre as crianças, professores e textos. Postulam que as práticas de leitura devem ser interativas, compreendendo o aluno como autor e coautor de textos, daqueles que produz e dos que dialogam com o autor, buscando a construção de sentido.

⁷ Esses autores integram a base teórica da PCLP (SCHNEUWLY *et al.*, 2004).

Integram o currículo, as diversas formas de leitura mediadas pelo professor por meio de estratégias de compreensão leitora a fim de “[...] desenvolver competências individuais e coletivas, orais e escritas, verbais e não-verbais”. Evidenciam sobretudo que “[...] o encontro do leitor com o texto deve ser um momento importante de apreensão da funcionalidade da língua nas diferentes situações de comunicação.” (TEIXEIRA; DIAS, 2011, p. 216).

O apanhado documental apresentado nesse capítulo mostra que, de modo geral, o ensino da leitura explícito nos documentos oficiais investigados se direciona para uma perspectiva interacionista, uma vez que a linguagem é concebida como uma forma de interação entre os sujeitos com o objetivo de comunicar-se e expressar-se e, a leitura, por sua vez, como interação entre texto e leitor na busca da construção de sentidos.

Para tanto, as práticas pedagógicas de oralidade, escrita e leitura, cuja análise centrou-se nessa última, devem possibilitar o contato do aluno com a linguagem nas diversas formas e diferentes esferas sociais, visando o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos sentidos do texto, suas intenções e relações com o conhecimento de mundo e a história dos sujeitos envolvidos.

Verificou-se que os documentos oficiais do estado do Ceará e do município de Fortaleza concebem a leitura em uma dimensão dialógica, interacional desde a alfabetização, o que está de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas orientações dos PCN. Em todos eles, faz-se evidente que, quanto maior é o contato com a linguagem verbal, mais possibilidades há de se entender o texto, construir os seus sentidos, perceber e extrair suas intenções, ampliando-se, assim, as possibilidades de estabelecer relações com meio social, fazendo uso da diversidade textual nas mais variadas e adequadas situações.

Dessa forma, a ação pedagógica deve pautar-se na interlocução entre professor e aluno e entre os alunos, em atividades planejadas, que possibilitem ao estudante a leitura e a produção de textos orais e escritos. As crianças do Infantil V e do 1º ano que ainda não conseguem fazer a produção de textos escritos com autonomia podem fazê-lo por meio do professor que assume o papel de escriba e de leitor. Observando a ação do professor, ditando o texto para que escreva, e ouvindo sua leitura em voz alta, as crianças participam ativamente desses momentos.

3 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E AVALIAÇÃO

“Pois nesse livro vou escrever todas as minhas ideias sobre horizonte.

São muitas? Quis saber a professora.

Um monte. Por exemplo: eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.

Ué devíamos estar onde, então?

No horizonte mesmo, assim em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.”

(Fernanda Lopes de Almeida)

Este capítulo versa sobre conceito de leitura e competência leitora, bem como sobre as práticas pedagógicas para o seu desenvolvimento. Enfatiza a relevância da leitura deleite como uma estratégia de sedução e motivação para despertar o gosto pela leitura e contribuir na formação do leitor. Apresenta, ainda, o panorama da avaliação da leitura efetuada no estado do Ceará evidenciando alguns resultados das avaliações de larga escala, bem como do município de Fortaleza e faz uma sucinta análise dos dados a fim de embasar a ideia e as hipóteses da pesquisa em questão.

3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO PARA EFETIVAR A PRÁTICA

Dentre as acepções do substantivo competência, encontram-se: capacidade; aptidão; faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto e, ainda, para a teoria gerativa, capacidade que tem o falante nativo de uma língua para entender e produzir um número infinito de orações⁸. Depreende-se, portanto, a partir desses significados, que ser competente é ter capacidade ou aptidão para algo. Assim, pode-se dizer que a competência leitora significa a capacidade para ler. Nessa direção, faz-se necessário, também, investigar o que é ler.

⁸ Definições extraídas do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (COMPETÊNCIA, c2016).

No mesmo dicionário, para o verbo ler, encontram-se vários sinônimos dentre os quais, para o sentido desejado, listam-se: conhecer, interpretar por meio da leitura; pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito; estudar, vendo o que está escrito; decifrar ou interpretar bem o sentido de; perceber, reconhecer (LER, c2016).

Compreender as concepções da competência leitora de forma ampla, entretanto, estar para além do sentido encontrado no dicionário. Requer uma interlocução com os autores que se debruçaram ao estudo da leitura, ao investigá-la, esmiuçá-la, a fim de oferecer àqueles que lidam com esse conhecimento um amplo espectro de explicações que possam facilitar o tratamento didático e potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Koch e Elias (2011, p. 9), a concepção de leitura é decorrente das concepções que se tem de sujeito, de língua, de texto e de sentido, as quais revelam o modo como são mediados o ensinar e o aprender. Nesse sentido, as autoras afirmam que há diferentes maneiras de tratar a leitura, efetuando-se com foco no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor, e que, para cada uma dessas, são reveladas as concepções citadas anteriormente.

Se o foco é no autor, a língua é vista como representação do pensamento, o sujeito é senhor de suas ações e o texto é um produto do pensamento do autor, e nada cabe ao leitor a não ser descobrir o que está exposto no texto. “A leitura assim é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10).

Se, por outro lado, o foco direciona-se ao texto, a língua passa a ser concebida como estrutura, como um código; e o texto, o simples produto dessa codificação, bastando ao sujeito uma posição de passividade, caracterizado por uma espécie de não consciência em que lhe cabe apenas decodificar o escrito, reconhecendo o significado das palavras e a estrutura textual. A concepção de leitura nesse caso é revelada como “[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’ [...]” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10, grifo das autoras).

Nesses pontos de vista, o leitor apenas realiza uma atividade de reconhecimento, de reprodução. Em contrapartida, ao considerar o foco da leitura na interação autor-texto-leitor, os sujeitos são ativos, atores sociais que participam da construção do sentido do texto, construindo-se a partir e por meio dele, em uma relação interacional com uma língua que é dialógica e considera o lugar e os conhecimentos de seus interlocutores. Dessa forma, a leitura é, na opinião de Koch e Elias (2011, p. 11),

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Com base nessa afirmação, para realizar a leitura e realizá-la com competência, portanto, são exigidos do sujeito que se dispõe a ler conhecimentos diversos, os quais favorecem a efetivação do ato leitor. Segundo Koch (2002) *apud* Koch e Elias (2011, p. 39-40), “[...] para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.”

O primeiro abrange o conhecimento gramatical e lexical, refere-se à capacidade de compreender a organização da estrutura do texto, da seleção adequada das palavras e da relação entre elas, dos elos coesivos e de qual o significado dos termos utilizados. Se o leitor não conhece a palavra, não sabe o que ela significa, nem como ela se coloca dentro das construções na língua, a leitura será comprometida, pois o sentido não será construído pelo leitor.

O segundo, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, “[...] refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo — uma espécie de *thesaurus* mental — bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 42). Dessa forma, não basta apenas conhecer a estrutura da língua e saber decodificar as palavras, é necessário ativar o que se sabe sobre o que está sendo lido, a fim de fazer relações e compreender. Caso contrário, jamais se conseguirá construir o sentido na leitura, ou será muito difícil e penoso ler e compreender. É necessário fazer relações do que está sendo lido com aquilo que o leitor sabe sobre o assunto, o que o assunto representa para ele, haja vista sua história de vida, os contextos sociais que conhece e suas experiências pessoais.

E o terceiro, conhecimento interacional, “[...] refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba quatro outros conhecimentos: (1) ilocucional, que permite conhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto; (2) comunicacional, que diz respeito à quantidade de informação, à variante linguística e ao gênero, adequados à situação de interação comunicativa; (3) metacognitivo, que permite assegurar a compreensão do texto e conseguir aceitação dos objetivos valendo-se de sinais de articulação e apoios textuais; e, por fim, (4) superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, permitindo a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 45-56).

Corroborando com a ideia de Koch e Elias (2011), Soares (2005) concebe a leitura como um ato complexo por mobilizar diversas habilidades e conhecimentos linguísticos aplicados de forma diferente aos diferentes textos circulantes na sociedade. E, para Yunes (1995, p. 186), ler significa,

[...] descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta.

Percebe-se, diante do exposto, a responsabilidade da escola no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora nas crianças de 5 e 6 anos. Os conhecimentos explicitados até aqui, nessa idade, estão latentes e necessitam da ação pedagógica do professor na mediação de experiências significativas com a leitura. Partindo do pressuposto de que a leitura é aprendida nas situações de interação, não se pode conceber outra forma de promover seu aprendizado pelas crianças a não ser participando de situações em que elas possam experimentar ler, mesmo que ainda não saibam.

Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) apontam para um trabalho com a prática de leitura constante na escola, na intenção de desenvolver esses conhecimentos e, conseqüentemente, a competência leitora.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito. (BRASIL, 1997, p. 43, grifo do autor).

Para dar conta da complexidade da leitura, os professores precisam agregar, no trabalho pedagógico diário, estratégias metodológicas que conduzam os estudantes a construir os sentidos dos textos que leem, inicialmente ajudando para depois — e cada aprendiz tem o seu tempo — conquistar a autonomia.

Estratégia, entendida como a arte de dirigir coisas complexas⁹, consiste em estabelecer caminhos a percorrer para alcançar o objetivo desejado. Aqui interessa o percurso do aluno para ler com autonomia e competência, constituindo-se leitor proficiente.

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 2005, p. 31).

Isabel Solé, em sua obra “Estratégias de leitura”, traz importantes contribuições no tocante à compreensão da leitura. Ela afirma que a compreensão se faz a partir de estratégias que podem acontecer antes, durante e depois da leitura e que essas estratégias “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença dos objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Para a referida autora, as estratégias devem ser ensinadas a fim de que as crianças e jovens aprendam a ler, dessa forma, “[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidas sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas. [...]” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Isso se torna relevante e necessário mesmo que as crianças ainda não tenham atingido o nível convencional de leitura, pois as estratégias podem ajudá-las nesse aprendizado. Os professores, mediando a leitura por meio de ações que motivem as crianças a ler, desempenham um importante papel. Na concepção de Solé (1998, p. 65),

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

A competência leitora, portanto, desenvolve-se por meio de práticas pedagógicas dinâmicas e intencionais, as quais pressupõem um professor cuja concepção de leitura esteja alinhada à proposta metodológica expressa nos documentos oficiais que orientam a ação didática com vistas ao seu aprendizado e à formação do leitor.

⁹ Definição extraída do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (ESTRATÉGIA, c2016).

Uma vez que a escola é o espaço por excelência para a formação de leitores, carece de profissionais que realizem a mediação da leitura com as crianças, tendo em vista esse objetivo. Dessa forma, revelar-se como professor leitor a fim de mostrar aos alunos que ler pode ser uma ação fascinante e maravilhosa é fundamental. É na mediação do professor nos momentos de leitura que as crianças percebem quão sedutora é a linguagem literária e como os momentos de leitura podem proporcionar prazer. É desse prazer subjacente ao ato de ler que se ocupará o próximo item desse texto.

3.2 LEITURA DELEITE: DA SEDUÇÃO À DESCOBERTA DO PRAZER

A leitura realizada na escola assume, primordialmente, duas modalidades explícitas: aprender a ler e ler para aprender, contudo, para formar leitores que não apenas saibam ler, essa ação deve exercer certo fascínio nos alunos. Isso acontece quando o leitor mais experiente e competente do ambiente escolar mostra-se como quem descobriu uma alegria e partilha essa felicidade com suas crianças nos momentos de mediação da leitura por prazer, para fruição dos ouvintes, leitores em potencial.

Para Magda Soares, a partir do momento em que a literatura entra na escola como um objeto de conhecimento, seja no livro didático, seja em textos da tradição oral reproduzidos na escrita, torna-se escolarizada. A autora defende que, “[...] não há como evitar que a literatura [...] ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola” (SOARES, 2001, p. 21, grifo da autora).

Entretanto, a própria autora admite que seja possível usar essa escolarização em benefício de uma prática pedagógica que valorize as nuances e dimensões do texto literário ao afirmar, sensivelmente, que “[...] se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.” (SOARES, 2001, p. 42).

Cabe ao professor, portanto, em sua prática, conferir à literatura seu caráter lúdico, prazeroso, a fim de revelar às crianças o potencial transformador do texto literário. Por meio da sua leitura fluente e sedutora, criando momentos em que se leia por deleite, sem negligenciar o aprendizado, mas estabelecendo uma relação com a leitura que lida com os sentimentos e as emoções, fazendo assim com que as crianças percebam essas características, uma vez que “[...] uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica

dificulta o potencial da criança para se tornar um leitor literário.” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). E esse não é o objetivo da escola. Para Yunes (1995, p. 188),

Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O mundo é representação de linguagem, hoje sabemos. Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há. Neste caleidoscópio de perspectivas, o horizonte se rasga, vivemos muitas vidas e conhecemos melhor a história cotidiana. Nasce do prazer de ouvir — as histórias da primeira infância nos povoam de densidades e mistérios para sempre — até que possamos nós mesmos brincar com as palavras, jogar seu jogo pesado, matar e fazer viver com elas.

Se na rotina diária há espaço planejado para a leitura fruitiva, tem-se uma grande potencialidade de se formar leitores proficientes que realmente tenham gosto ao ler e venham a fazê-lo de forma autônoma. Inicialmente, por intermédio do professor nos momentos planejados em sala. Com isso, um dos principais problemas da escola poderá ser sanado ou, pelo menos, minimizado. Conforme Magnani (2001, p. 11), “A falta de hábito da leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão [...]” e, com esse fracasso, toda a sociedade é comprometida.

Para Walty (2001, p. 51), “[...] Literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação. Interação que discutimos aqui em nome da relação literatura e escola. Logo, tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante.” Portanto, as crianças têm o direito de conhecer e usufruir da potencialidade da literatura na escola, especialmente aquelas oriundas de ambientes familiares não letrados, com pouco ou nenhum referencial leitor fora da escola.

Nas turmas de Educação Infantil, a contação e leitura de histórias como deleite, com o simples objetivo de inserção na cultura letrada e no universo das narrativas, poesias, textos literários é prática comum e constante na rotina diária, nomeada “a hora do conto, roda de história, tempo de fantasia”. No 1º ano do Ensino Fundamental, essa prática deveria continuar a fim de prosseguir com o objetivo da formação do gosto e do leitor autônomo e proficiente. Nesse sentido, convém, caso não haja, criar na rotina de atividades diárias esse momento a fim de promover o encantamento e o deleite que a literatura promove.

Contudo, é na mediação do professor que esse potencial vai se materializar e possibilitar o desenvolvimento da competência leitora nas crianças, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente. Chartier (2001) é categórica ao expor a possibilidade de convívio entre as leituras para aprender e as leituras para ter prazer, o que também constitui um aprendizado. Ela assevera que “A fronteira entre leituras livres e leituras escolares não é

intransponível. As leituras livres divertem, mas para instruir o leitor de maneira leve, os manuais devem instruir, mas ‘sem lágrimas’ e até mesmo ‘com risos’” (CHARTIER, 2001, p. 62, grifos da autora).

Tendo em vista o principal objetivo da escola de formar leitores e bons leitores, a leitura literária mediada pelo professor experiente e competente é de fundamental importância nas turmas de crianças em fase de alfabetização, pois é nesse momento que reside a gênese do leitor. Esse tempo é relevante e o professor faz a diferença na classe, ele pode revelar para as crianças uma faceta agradável, atraente e prazerosa da leitura ou destituí-la de sentido e de prazer, revelando-a como um ato enfadonho e desestimulante.

Ao ser envolvido na fantasia e emoção proporcionadas pela leitura como deleite, o aluno pode ser encantado e ter vontade de aprender a ler o que tem naqueles livros para além das imagens. Ele pode ser motivado a buscar outras leituras e não ficar restrito àquelas lidas pela professora em sala, pode ler o que quiser: os livros disponíveis na biblioteca da sala de aula, da biblioteca da escola ou de outros ambientes que tiver acesso. Os professores alfabetizadores, dessa forma, necessitam discernir entre as funções da leitura, a fim de manter o equilíbrio entre o uso da literatura com fins a aprendizagem da leitura propriamente dita e a leitura deleite que desperta o desejo de ler para inserir-se no mundo de fantasia e imaginação.

3.3 AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA

A avaliação do ensino e da aprendizagem se insere em um movimento que orienta professores e gestores à reorganização do fazer pedagógico com vistas ao aprimoramento da prática. É, desse modo, uma ação geradora de consequências. Deve conduzir a uma tomada de decisão a respeito do que foi avaliado com o fim de melhorá-lo e isso, conseqüentemente, leva ao planejamento de outras e novas ações.

Ela deve estar em consonância com os objetivos educacionais e sua forma está diretamente relacionada às concepções de ensino e aprendizagem, de aluno e professor, escola e sociedade. Para Luckesi (2008, p. 28),

[...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. [...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

O referido autor defende uma ação avaliativa coerente com a prática pedagógica de profissionais que têm explicitamente a preocupação não só com as aprendizagens escolares de seus alunos, mas, sobretudo, com a transformação social por meio da educação. Um educador com essa concepção não age irrefletidamente e concebe a avaliação como inerente ao seu trabalho de professor, estabelecendo as relações necessárias para que ela se dê guardando a essência de conduzi-lo à reflexão do seu fazer e às possíveis e necessárias mudanças. Sobre esse educador, ele afirma que:

Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação nesse contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2008, p. 46).

Vista dessa forma, a avaliação da aprendizagem escolar tem a condição de promover a qualidade do ensino e, prioritariamente, organizar a prática do professor a fim de intervir nas necessidades educativas dos alunos. Torna-se, também, eficaz ao proporcionar a consciência da gestão e das políticas educacionais na busca de condições de aprendizagem cada vez mais aproximadas das ideais. É com esse pensamento que Luckesi (2008, p. 94) postula que “A avaliação [...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja”.

Ainda segundo Luckesi (2008, p. 99), “A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando [...]” e não apenas com o que ele possa expressar em um teste de larga escala para aferir resultados estimulados por prêmios e incentivos de qualquer espécie.

Hoffmann (2012) considera a avaliação como uma ação mediadora da aprendizagem à medida que pressupõe o acompanhamento constante do professor ao processo de aprendizagem dos alunos, fato que orienta o ensino em uma relação imbricada de alimentação mútua. Avaliar a aprendizagem orienta o ensino e avaliar o ensino orienta a aprendizagem, pois são processos interdependentes.

O processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente. Dá-se pela abertura dos professores ao entendimento das crianças com quem convivem, pelo aprofundamento teórico que nutre a sua curiosidade sobre

elas, pela postura mediadora (provocativa e desafiadora) que impulsiona a ação educativa (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Avaliar, dessa forma, é condição permanente do fazer pedagógico, inerente ao papel do professor que se preocupa com o desenvolvimento integral de seus alunos e, uma vez que são todos diferentes, ainda que pertencentes à mesma faixa etária, as crianças têm percursos distintos de aprendizagem e cabe ao professor o olhar sensível e reflexivo para compreender a diversidade da sala de aula. Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 80) reitera que “A dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções”.

De um modo geral, são essas as tendências contemporâneas que fundamentam os processos avaliativos de caráter formativo e processual. Especificamente sobre a avaliação da competência leitora, o item a seguir apresentará um breve panorama dos resultados das avaliações que envolvem a competência leitora das crianças do Ceará.

3.4 PANORAMA DOS RESULTADOS DA COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO CEARÁ

Com relação à avaliação da competência leitora no estado do Ceará, os processos avaliativos são vinculados às ações do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹⁰.

Há dois processos distintos em natureza e finalidades que necessitam ser mencionados. Um deles é realizado em larga escala por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), cuja vertente que interessa é a avaliação denominada SPAECE-Alfa, a qual verifica o nível de alfabetização das crianças ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de um teste que avalia as habilidades em leitura. O procedimento de aplicação é totalmente externo¹¹ e os resultados são vinculados a uma política de premiação: a Escola Nota Dez¹². O outro processo avaliativo é um conjunto de ações orientado pela Seduc e pela SME. Esses processos serão detalhados mais à frente.

¹⁰ O PAIC, instituído pela Lei estadual nº 14.026/2007 (CEARÁ, 2007), é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ A aplicação e a sistematização dos resultados do SPAECE-Alfa são realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹² O prêmio Escola Nota Dez foi instituído pela Lei nº 14.371/2009 (CEARÁ, 2009). Visa à premiação das escolas públicas que tenham obtido os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização (IDE-Alfa).

A elaboração dos testes do SPAECE-Alfa é orientada por uma matriz de referência composta por elementos denominados descritores, os quais descrevem as habilidades ou direitos de aprendizagem dos alunos do 2º ano. No componente curricular Língua Portuguesa, a matriz divide-se em dois grandes eixos, quais sejam: apropriação do sistema de escrita e leitura. Esses, por sua vez, subdividem-se em tópicos e os já mencionados descritores.

No eixo referente à leitura (Eixo 2: Leitura - habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos) são avaliados descritores, conforme explicitado no quadro 5.

Quadro 5 — Descritores avaliados no eixo 2 - Leitura

Tópicos		Descritores
2.1 - Quanto à leitura de palavras.		D10 - Ler palavras no padrão canônico (consoante/vogal).
		D11 - Ler palavras no padrão não canônico (vogal, consoante/vogal).
2.2 - Quanto à leitura de frases.		D12 - Ler frases.
2.3 - Quanto à leitura de textos:	2.3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D13 - Localizar informação explícita em textos.
		D14 - Inferir informação em texto verbal.
		D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
		D17 - Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido.
	D18 - Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.	
	2.3.2 - Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D22 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.

Fonte: Ceará (2010, p. 18-19).

O teste tem aplicação censitária a todas as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Os resultados são analisados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹³ e são sistematizados em relatórios que trazem o panorama do desempenho das crianças avaliadas. Dos resultados é gerado o

¹³ Essa metodologia tem o objetivo de alcançar uma avaliação mais próxima do conhecimento real do avaliado, adotando uma abordagem em que se investigam individualmente as propriedades de cada item e possibilita construir vários exames constituídos por alguns itens exclusivos e alguns itens compartilhados, e assegurar que o nível de dificuldade de todos os exames seja aproximadamente igual.

Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização (IDE-Alfa) para cada escola, o que constitui dado importante para o repasse do Prêmio Escola Nota Dez. Cada município do estado do Ceará tem acesso aos resultados sobre o desempenho dos alunos por escola.

A aprendizagem é expressa nos relatórios tomando como base os padrões de desempenho estabelecidos pelo programa. Conforme o Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental de 2014 (CEARÁ, 2014, p. 31), “Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência¹⁴”, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE-Alfa. O corte numérico origina cinco padrões, os quais apresentam o perfil dos alunos e são identificados por nomes e cores segundo a descrição:

- a) não alfabetizado – vermelho – correspondendo até 75 pontos;
- b) alfabetização incompleta – Laranja – de 75 a 100 pontos;
- c) intermediário – Amarelo – de 100 a 125 pontos;
- d) suficiente – Verde Claro – de 125 a 150 pontos e
- e) desejável – Verde escuro – acima de 150 pontos.

No quadro a seguir, constam os resultados de Fortaleza referentes aos anos de 2013 e 2014.

Quadro 6 – Resultados do SPAECE-Alfa de Fortaleza, 2013 e 2014, por Distrito

Distrito de Fortaleza	Edição	Proficiência Média	Indicação do Padrão de Desempenho	% de alunos no				
				Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
I	2013	138,3	Suficiente	2,4	8,7	23,4	30,0	35,6
I	2014	150,9	Desejável	1,4	7,1	16,5	25,3	49,8
II	2013	136,4	Suficiente	2,5	11,0	25,2	27,8	33,5
II	2014	148,9	Suficiente	1,2	7,0	17,4	28,5	45,9
III	2013	137,2	Suficiente	2,3	10,6	23,6	29,8	33,7
III	2014	145,7	Suficiente	1,0	9,8	18,4	27,0	43,8
IV	2013	141,1	Suficiente	2,2	9,1	22,0	27,9	38,7
IV	2014	148,3	Suficiente	1,2	7,4	19,7	24,6	47,1
V	2013	132,7	Suficiente	3,9	12,1	25,5	28,3	30,1
V	2014	142,8	Suficiente	1,3	10,2	21,8	26,1	40,5
VI	2013	134,5	Suficiente	3,4	11,4	26,3	27,8	31,0
VI	2014	148,1	Suficiente	0,9	8,7	17,1	27,6	45,7

Fonte: Seduc ([2015], p. 1).

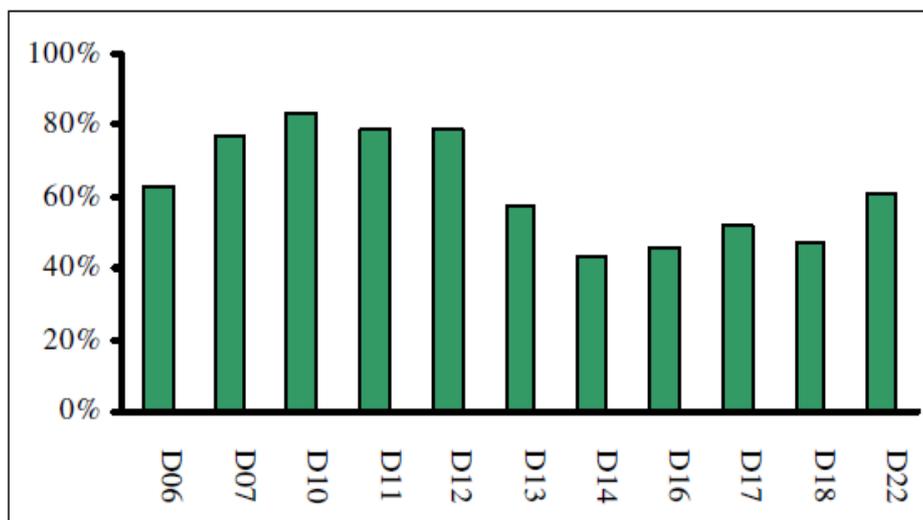
¹⁴ A Escala é um importante instrumento pedagógico para a interpretação dos resultados. As habilidades avaliadas são ordenadas de acordo com a complexidade em uma escala nacional, que permite verificar o desenvolvimento dos alunos.

O quadro apresenta um panorama dos resultados expressos na escala de proficiência e aponta o crescimento no percentual de alunos no nível desejável, ao se comparar os resultados de 2013 aos de 2014. Conseqüentemente, revela a redução da quantidade de alunos não alfabetizados e com alfabetização incompleta. O que interessa é saber a qualidade desse aumento percentual e quais as práticas pedagógicas que contribuem para a efetivação desses resultados. Se esses resultados se sustentam de forma consistente e se permanecem, possibilitando a progressão escolar dos estudantes.

Por orientação da Seduc há também a aplicação da Provinha PAIC, que se constitui em uma avaliação de caráter diagnóstico aplicada às crianças do 2º ano, ao final do primeiro semestre letivo. Até 2014, a sistematização dos resultados dessa avaliação era de responsabilidade de uma equipe de pesquisadores da Linha de Pesquisa do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os dados eram analisados por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT), e seus resultados saíam com maior celeridade a tempo de servirem para o planejamento das intervenções ainda durante o mesmo ano letivo da aplicação.

Como exemplo de um dado gerado pelo relatório, o gráfico a seguir mostra o percentual médio de acerto nos descritores de leitura no ano de 2014, do estado do Ceará.

Gráfico 1 – Percentual médio de acerto nos descritores de Leitura, 2014



Fonte: Relatório de resultado da Provinha PAIC - Acervo NAVE (2014, p. 5).

Ao observar o gráfico 1, é possível inferir onde se encontra a maior deficiência de leitura dos alunos. Localiza-se nos descritores 13 (Localizar informação explícita em textos), 14 (Inferir informação em texto verbal), 16 (Interpretar textos não verbais e textos que

articulam elementos verbais e não verbais), 17 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto ouvido) e 18 (Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido), os quais avaliam exatamente a compreensão e a interpretação, pontos essenciais da competência leitora. Os dados levam a crer que grande parte dos alunos avaliados ainda não alcançou o que se espera para a etapa de estudos na qual se encontram.

Esse resultado gera uma exigência não oficial para as turmas anteriores ao 2º ano do Ensino Fundamental — 1º ano e Infantil V —, para desenvolver com as crianças atividades que venham a dotá-las de conhecimentos e habilidades, a fim de melhorar os índices no 2º ano. É fato que muitas habilidades são desenvolvidas nessas turmas, no entanto, ambas, em virtude das idades e peculiaridades das crianças, têm metodologias de trabalho diferenciadas, o que acarreta críticas ao trabalho dos professores por incompreensão das especificidades pedagógicas e da pressão sofrida pela cultura dos resultados.

Não por acaso observa-se nas turmas de 1º ano um trabalho com a leitura muito mais voltado ao ensinar a ler do que ao ler por prazer. Preocupados com a cobrança da aprendizagem da leitura, os professores, muitas vezes, recorrem a estratégias que priorizam a decodificação em detrimento da leitura no sentido interacional, defendido pelas teorias contemporâneas. Dessa forma, o momento da leitura deleite é desmerecido, causando, assim, a perda da oportunidade de estimular as crianças à aprendizagem.

Esse capítulo fez um apanhado sobre o desenvolvimento da competência leitora, abordando, sucintamente, as concepções, práticas e a avaliação, a fim de construir um quadro de compreensão inicial acerca do contexto educacional da investigação a que se propõe a pesquisadora. De posse dessas informações, foi possível adentrar no campo de pesquisa ciente do que se podia encontrar, confrontar as hipóteses levantadas e confirmá-las ou refutá-las no percurso investigado. O próximo ponto desse trabalho apresenta o percurso metodológico delineado, o qual possibilitou a consecução da pesquisa realizada.

4 METODOLOGIA

“Por favor, pode me dizer qual o caminho para eu sair daqui?

Depende muito do lugar para onde quer ir.

Não me importa muito o lugar...

Então não importa o caminho que vai seguir”.

(Lewis Carroll)

Para Minayo (2015, p. 14), metodologia “[...] é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Diante dessa afirmação, torna-se imprescindível para o pesquisador a seleção criteriosa do tipo e método de pesquisa a ser utilizado na análise de seu objeto de estudo, pois deve dar conta daquilo que foi pensado e planejado em forma de registros fidedignos oriundos da coleta e interpretação dos dados.

A pesquisa em questão propôs-se a investigar as práticas dos professores referentes ao trabalho pedagógico com a leitura nas turmas de Infantil V e 1º ano do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Objetivou, ainda, especificamente, analisar as estratégias e os recursos utilizados por eles para desenvolver a competência leitora das crianças; identificar as concepções de leitura que orientam o trabalho dos professores; analisar como as crianças compreendem a leitura e identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental. Com isso, pretendeu verificar como a cultura dos resultados das avaliações externas realizadas no 2º ano do Ensino Fundamental interfere nas práticas pedagógicas dos professores.

Para dar conta de tais objetivos, o percurso metodológico do estudo seguiu o caminho orientado pelo modelo de análise qualitativa de pesquisa, considerando que, como pontua Lakatos e Marconi (2009, p. 272), “[...] a finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos.”

A abordagem da pesquisa efetuada está explicitada nas cinco seções seguintes. A primeira descreve o tipo de pesquisa realizada, a segunda caracteriza detalhadamente o lócus em que se realizou a coleta de dados para análise e efetivação da pesquisa e, a terceira, os sujeitos participantes — professoras e crianças. Na quarta seção, descrevem-se os instrumentos

e técnicas de coleta de dados que viabilizaram o estudo e, por fim, a quinta seção revela a metodologia empregada na análise dos valiosos achados durante o estudo em campo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada foi do tipo descritiva, cujos dados coletados foram de natureza qualitativa, a qual se efetivou por meio de análise documental e estudo de campo.

O estudo foi realizado em uma instituição educativa, e, portanto, ocupou-se com a realidade humana, social, em que profissionais do magistério exerceram suas ações junto a crianças em processo de aprendizagem da leitura. Dessa forma, os dados obtidos foram explicitados de maneira a revelar a realidade analisada, inserindo-se, assim, em uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2015, p. 21), esse tipo de pesquisa,

[...] se ocupa, nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Com base nessa afirmação, a abordagem qualitativa se apresentou mais adequada na pesquisa realizada, pois envolveu profissionais e suas práticas. Os dados coletados por meio dos instrumentos selecionados não permitiram quantificação.

Compreendendo que as interações ocorridas na escola são bastante complexas, uma vez que os envolvidos guardam semelhanças e diferenças entre si, interferindo em maior ou menor grau nos processos de ensino e de aprendizagem, a pesquisa de campo procurou, por meio da observação, constituir-se em uma metodologia que “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 269).

Realizar o estudo de campo, portanto, permitiu à pesquisadora adentrar no universo da pesquisa, participar dos momentos concretos de ação dos pesquisados, a fim de compreender o contexto e, pelo menos, parte de sua complexidade, aquela que foi o foco da pesquisa definida nos objetivos propostos. Por conseguinte, instituiu-se em um trabalho que, na visão de Minayo (2015, p. 26), consiste em:

[...] levar para a prática empírica a construção teórica elaborada [...] combina instrumentos de observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria.

Desse modo, requer do pesquisador um olhar acurado acerca do objeto de pesquisa, minimizando as subjetividades, a fim de descrever a realidade dos fatos observados, mantendo o distanciamento ético necessário à pesquisa. Convém mencionar, conforme explicita Ludke e André (1986, p. 3), que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” Assim, toda pesquisa leva consigo, ainda que em pequeno grau, as marcas do pesquisador.

Com a pesquisa objeto desse estudo não poderia ser diferente. Esse trabalho está repleto das marcas da pesquisadora, suas crenças e concepções, bem como seu modo peculiar de analisar e descrever os fatos observados, as falas ouvidas e as interações vividas. É fato que se procurou manter o distanciamento ético para dar legitimidade e idoneidade à pesquisa, porém, alguns traços pessoais matizaram os momentos da análise.

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

O universo da pesquisa foi uma escola municipal situada na abrangência geográfica do Distrito de Educação da Regional 2, do município de Fortaleza. Para que pudesse contemplar o objetivo geral da pesquisa, a escolha foi definida tomando por base o critério de atendimento a crianças dos anos finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente primeira e segunda etapas da Educação Básica, e, mais especificamente, turmas de Infantil V e de 1º ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a realização da pesquisa de campo com as duas turmas numa mesma escola facilitou o trabalho de coleta de dados, pois evitou deslocamentos e novas burocracias. Tal fato possibilitou, por exemplo, realizar entrevistas com alunos de turmas diferentes em um mesmo dia de presença da pesquisadora na escola.

Para Gil (2002, p. 121), “[...] quando uma amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos tendem aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo”. Assim, o estudo de campo foi pautado na observação de duas turmas: uma de Infantil V e outra de 1º ano do Ensino Fundamental.

A instituição caracteriza-se como uma escola de pequeno porte com 307 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas: do Infantil III ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Dessa forma, acolhia em um mesmo espaço as duas etapas da Educação Básica, pretendidas para a pesquisa. A quantidade de alunos matriculados nas turmas em que a pesquisa foi realizada era de 18 crianças no Infantil V e 20 crianças no 1º ano.

A estrutura física da escola era composta por 11 salas de aula, além de coordenação, direção, sala dos professores, cozinha, refeitório, pátio coberto (salão), parquinho, quadra e biblioteca. Integrava o núcleo gestor a diretora, a coordenadora pedagógica e a secretária escolar. No grupo de profissionais de apoio, contava com orientadora educacional e supervisora escolar.

Outro relevante motivo que levou à seleção da escola descrita foi a proximidade da instituição à residência da pesquisadora, fato que otimizou o deslocamento, evitando contratempos relativos à dificuldade de acesso, trânsito e quaisquer outros impedimentos de realização da pesquisa dentro do cronograma previsto.

4.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma vez que foram escolhidas duas turmas da escola para a realização da pesquisa e o objetivo refere-se às concepções, bem como às práticas de ensino e de avaliação da leitura das professoras regentes dessas turmas, os sujeitos da pesquisa foram as professoras de cada uma dessas turmas, Infantil V e 1º ano, assim como os respectivos alunos, compondo duas classes de sujeitos: professoras e crianças.

Minayo (2015) afirma que os sujeitos, em primeiro plano, são hipoteticamente construídos de forma teórica como componentes do objeto de estudo, sendo de importância basilar na pesquisa social. Contudo, a partir do momento em o pesquisador adentra ao campo de investigação, estabelecem-se relações que influenciam a análise a despeito de toda imparcialidade pretendida e perseguida. A autora diz que, no campo, os sujeitos

[...] fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2015, p. 63).

Para respeito e garantia do anonimato, os sujeitos participantes tiveram, ao longo do texto, seus nomes preservados. Com isso, as professoras ganharam pseudônimos inspirados em personagens femininos dos Contos de Fadas (Cinderela, Rapunzel, Bela e Branca de Neve) seguidos de uma sigla (Inf e Prime), a fim de identificar a turma a qual pertenciam. Já as crianças foram nomeadas com as letras iniciais de seus três primeiros nomes seguidas por ponto para que não sejam confundidas com as siglas apresentadas nesse trabalho. Essa opção foi eleita por ser uma quantidade relativamente grande e uma só ou mesmo duas iniciais coincidirem, gerando confusão nos dados.

Cada uma das duas turmas em que se realizou o estudo de campo era atendida por duas professoras (regentes A e B)¹⁵, perfazendo um número de 4 professoras. Na classe de crianças, a pesquisa contou com 17 alunos do Infantil V e 20 alunos do 1º ano, totalizando, assim, a quantidade de 41 sujeitos. As subseções seguintes se ocupam em fazer uma breve descrição dos sujeitos da pesquisa.

4.3.1 Professoras

No Infantil V, as professoras compartilhavam as experiências propostas aos alunos atendendo às DCNEI, não havendo, dessa forma, divisão de responsabilidade por área do conhecimento, uma vez que a recomendação é de que a prática pedagógica deve orientar-se por uma abordagem interdisciplinar. Já no 1º ano, a professora regente B era responsável pelas áreas de História e Geografia, Formação Humana e Recreação, ficando para a regente A as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, conforme orientação da SME expressa na Portaria nº 246/2015 que “[...] estabelece as normas para a lotação dos Servidores Públicos da Secretaria Municipal da Educação nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza para o ano de 2016, e dá outras providências.” (FORTALEZA, 2015a, p. 8).

O referido documento estabelece no anexo 1, item 3, referente à lotação específica, subitem 3.3, da lotação no Ensino Fundamental, seção 3.3.1, dos professores de 1º ao 5º ano, no inciso V que: “As disciplinas sob a responsabilidade do Professor Regente B (PR-B) lotado nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa

¹⁵ Terminologia utilizada pela SME de Fortaleza para designar as profissionais responsáveis pela turma. A professora regente A assume dois terços da jornada semanal enquanto que a regente B assume um terço. Desta forma, fica garantido o tempo de estudo e planejamento em serviço das duas professoras.

II (com foco na literatura infantil e nos jogos de linguagem), História e Geografia, Educação Física e Ensino Religioso” (FORTALEZA, 2015a, p. 10).

Entretanto, a coordenação da escola e a docente compreendiam que, como a turma estava em fase de alfabetização, a professora regente B deveria se utilizar dos assuntos das áreas de conhecimento sob sua responsabilidade, com o intuito de desenvolver, sobretudo, a competência leitora das crianças, fato evidenciado por ela na entrevista, confirmado nas observações de sala realizadas e corroborado pela professora regente A da turma.

Mesmo não sendo objetivo da pesquisa, ressaltou-se o fato de que, nas duas turmas investigadas, havia uma articulação e um diálogo entre as professoras com o fim de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas crianças num esforço conjunto em que todas se mostravam responsáveis pela conquista de tais competências. A seguir, apresenta-se uma sucinta caracterização das professoras. Os dados aqui revelados foram obtidos a partir do questionário autoaplicável (Apêndice B) respondido por esses sujeitos.

4.3.1.1 Cinderela-Inf

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Regente A das turmas de Infantil V na escola pesquisada, nos turnos matutino e vespertino. Encontrava-se na faixa etária compreendida entre 31 a 40 anos. Com escolaridade a nível de especialização. Dos 6 anos dedicados à educação pública municipal, 2 foram no 1º ano do Ensino Fundamental e 4 no Infantil V. Participava das formações continuadas proporcionadas pela SME. Já participou, quando professora do 1º ano, das formações propostas pelos programas PAIC e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, desde o momento em que assumiu o Infantil V, passou a participar das formações continuadas destinadas à Educação Infantil.

4.3.1.2 Rapunzel-Inf

Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Regente B das turmas de Infantil IV e V na escola pesquisada, nos turnos matutino e vespertino. Na época de realização da pesquisa, encontrava-se na faixa etária compreendida entre 41 a 50 anos. Seu grau de escolaridade era de especialização. Havia 15 anos e 7 meses que lecionava na Educação Infantil nas turmas mencionadas, tendo sido regente A por muitos anos, há pouco tempo havia optado pela função de regente B. Participava das formações continuadas proporcionadas pela SME para os professores da Educação Infantil.

4.3.1.3 Bela-Prime

Professora alfabetizadora, efetiva da rede municipal de Fortaleza. Regente A do 1º ano do Ensino Fundamental na escola, nos turnos matutino e vespertino. Pertencia à faixa etária no intervalo de 41 a 50 anos. Com escolaridade em nível de especialização, há 15 anos e 8 meses lecionava naquela escola, dos quais os últimos 2 anos e 8 meses foram dedicados ao 1º ano do Ensino Fundamental. Antes fora docente do 2º ano do Ensino Fundamental. Participava das formações continuadas promovidas pela SME nos programas PAIC, desde 2008, e no PNAIC, desde 2013.

4.3.1.4 Branca de Neve-Prime

Professora substituta da rede municipal de Fortaleza há anos. Branca de Neve-Prime apresentou um diferencial em relação às outras três docentes: era professora efetiva aposentada, tendo se submetido à seleção para substituta pelo desejo de voltar à escola, ter contato com as crianças e contribuir com a educação municipal. Seu nível de escolaridade era de especialização. Em todo o tempo de dedicação à rede municipal de ensino, foi professora do Ensino Fundamental nas séries iniciais e gestora de escolas. Há 7 anos e 6 meses, lecionava no 1º ano e no 2º ano de Ensino Fundamental, como regente A por um tempo e, no período da pesquisa, regente B. Participava das formações propiciadas pela SME para o Ensino Fundamental pelos programas PAIC e PNAIC.

Quadro 7 – Síntese do perfil dos sujeitos

Crianças						
Turma		Faixa etária (anos/meses)		Sexo		
Infantil V		5a5m a 6a4m		8 meninos e 9 meninas		
1º ano		6a5m a 7a4m		8 meninos e 12 meninas		
Professoras						
Pseudônimo	Vínculo	Faixa etária (anos)	Tempo de magistério	Tempo que leciona na turma	Participa de formação continuada	Titulação
Cinderela-Inf	Efetiva	31 a 40	6 anos	4 anos	Sim	Especialista

Rapunzel-Inf	Efetiva	41 a 50	15 anos e 7 meses	15 anos e 7 meses	Sim	Especialista
Bela-Prime	Efetiva	41 a 50	15 anos e 8 meses	2 anos e 8 meses	Sim	Especialista
Branca de Neve-Prime	Substituta	A partir de 61	35	7 anos e 6 meses	Sim	Especialista

Fonte: Planilha fornecida pela escola e questionário autoaplicável dos professores.

4.3.2 Crianças

4.3.2.1 Infantil V

Na turma do Infantil V, as crianças participantes da pesquisa tinham entre 5 anos e 5 meses e 6 anos e 4 meses de idade nos meses em que foram entrevistadas. O grupo era composto por 17 crianças, das quais 9 eram meninas e 8 eram meninos, residentes nas comunidades do entorno da escola. A maioria frequentava a escola desde o Infantil III.

4.3.2.2 1º ano

Essa turma era composta por 12 meninas e 8 meninos com idades entre 6 anos e 5 meses e 7 anos e 4 meses no mês em que foram entrevistados, todos pertencentes a comunidades do entorno da escola. Das 20 crianças, 1 não frequentou no período da pesquisa. Das 19 entrevistadas, duas não responderam às questões propostas, por mais que a pesquisadora tenha utilizado da informalidade e tentado se aproximar delas com brincadeiras. Ambas tinham histórico de infrequência na escola, fato comprometedor, segundo a professora, ao processo sistemático de alfabetização, pois essas crianças deixavam de participar dos vários momentos e diversas atividades desenvolvidas na sala de aula e na instituição. As demais, 17, foram ouvidas e mostraram-se bastantes desenvoltas na entrevista.

4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DA COLETA DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, os instrumentos e as técnicas foram criteriosamente selecionados para atender aos propósitos do estudo. Segundo Minayo (2015, p. 46), as técnicas de coleta de dados são procedimentos que se realizam com a

utilização de instrumentos apropriados. Desse modo, considerando que as técnicas escolhidas foram a observação e a entrevista, a investigação valeu-se de instrumentos que pudessem auxiliar a pesquisadora no campo de investigação de modo a direcionar o olhar ao objeto de estudo, evitando divagações e desvios que pudessem prejudicar a recolha de dados. Para dar conta de tal tarefa, os instrumentos utilizados na pesquisa de campo foram:

- a) roteiro de observação da prática das professoras (Apêndice A);
- b) questionário autoaplicável das professoras (Apêndice B);
- c) roteiro de entrevista das professoras (Apêndice C);
- c) roteiro de entrevista das crianças (Apêndice D) e
- d) diário de campo, cujos relatos estão registrados no Apêndice E.

O questionário autoaplicável foi elaborado a fim de caracterizar as professoras, possibilitando que cada uma das docentes pudesse revelar aspectos de sua caminhada profissional, como vínculo com a rede municipal, tempo de atuação, formação, faixa etária, participação nas formações e turmas em que lecionou e lecionava no período de realização da pesquisa.

Como a pesquisa teve um enfoque qualitativo, para coletar informações acerca do fenômeno pesquisado foram usadas técnicas que levaram em consideração as características de participação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, as professoras foram observadas em sua ação cotidiana na sala de aula e entrevistadas. A observação visava analisar a prática pedagógica do professor. A observação “[...] Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” é, pois, uma técnica de grande relevância na pesquisa, uma vez que “[...] ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 2015, p. 275).

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alce a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” O estudo foi complementado com a análise documental feita nos documentos oficiais da SME, a fim de identificar os instrumentos de avaliação aplicados aos alunos das turmas em que se deu a pesquisa. Gil (2008, p. 51) afirma que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

As técnicas utilizadas voltaram-se tanto para produção primária de dados — no caso das observações, das entrevistas e da aplicação dos questionários, uma vez que, com

essas, produziram-se os dados na interação direta com os sujeitos participantes — quanto para a busca de dados secundários, a partir de acervos já existentes, como foi o caso da análise documental (MINAYO, 2015, p. 49).

A pesquisa estruturou-se em quatro etapas, a fim de alcançar os objetivos propostos expressos na introdução desse texto. Cada etapa vivenciada buscou contemplar um dos objetivos específicos, com a intenção de responder ao propósito maior do estudo: o objetivo geral, qual seja, analisar a influência dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, a pesquisa delineou-se da seguinte maneira:

4.4.1 Desenho da pesquisa

- a) Etapa 1 – Realizaram-se observações nas turmas do Infantil V e 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de analisar as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras para desenvolver a competência leitora das crianças (objetivo específico 1).
- b) Etapa 2 – Aplicaram-se entrevistas com professoras do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental para identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientavam seu trabalho pedagógico (objetivo específico 2).
- c) Etapa 3 – Aplicaram-se entrevistas com as crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental para analisar como as crianças daquelas turmas compreendiam a leitura (objetivo específico 3).
- d) Etapa 4 – Realizou-se análise documental dos instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificá-los (objetivo específico 4).

4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para o estudo dos dados coletados na pesquisa de campo e investigação documental, foi utilizada a metodologia de Análise de Conteúdo, definida por Laurence Bardin (2011, p. 44) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

A referida metodologia atendeu aos interesses do estudo proposto, uma vez que a natureza dos dados coletados foi qualitativa, ou seja, em forma de textos, mensagens escritas e

orais, pois partiu das expressões e relatos dos sujeitos pesquisados, bem como das anotações de observações da pesquisadora, realizadas no contexto da pesquisa.

O procedimento em pauta orienta o percurso da análise dos dados em três etapas distintas, porém, interdependentes e inter-relacionadas, com base nos textos oriundos da pesquisa. A primeira delas é a “descrição”, entendida como “[...] a enumeração das características do texto resumida após tratamento”, a segunda, não necessariamente a seguinte, refere-se à “interpretação” e constitui-se como “a significação concedida às características” descritas, e, por fim, a última fase revela-se como “o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma para outra”, sendo, pois, a “inferência” (BARDIN, 2011, p. 45).

É por meio da inferência, entendida como “[...] uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 45), que o pesquisador procura interpretar, a fim de compreender e analisar o material coletado na investigação, com o claro propósito de responder aos questionamentos que o impeliram a realizar a pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo realizada em um período de quase dois meses na escola mencionada na seção 4.2 (Lócus da pesquisa). Está organizado em três partes distintas, porém, que dialogam entre si por tratar dos mesmos sujeitos. A primeira parte analisa e discute as doze observações realizadas em duas salas de aula (Infantil V: três observações de cada uma das duas professoras e 1º ano: três observações de cada uma das duas professoras). A segunda parte busca analisar as entrevistas aplicadas aos sujeitos envolvidos — professoras e crianças das duas turmas pesquisadas —, e a terceira ocupa-se em analisar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças das duas turmas da amostra.

Conforme referido na seção 4.4 (Instrumentos e técnicas da coleta de dados), cada uma das técnicas e instrumentos utilizados intencionou alcançar um dos objetivos específicos propostos nesse estudo, a fim de esclarecer as questões geradoras do objetivo geral, qual seja, analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, a primeira seção responde ao objetivo específico 1, analisar as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras para desenvolver a competência leitora das crianças. A segunda seção soluciona os objetivos 2 e 3: identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho das professoras; analisar como as crianças compreendem a leitura, respectivamente. E, por fim, a terceira seção responsabiliza-se pelo objetivo específico 4, identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental.

5.1 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Com o intuito de alcançar o primeiro objetivo específico — analisar as estratégias e os recursos utilizados pelas professoras para desenvolver a competência leitora das crianças—, foram realizadas observações nas salas de aula das turmas pesquisadas do Infantil V e 1º ano. As observações, com duração média de uma hora e meia, foram realizadas no período matutino, preferencialmente, no primeiro tempo de aula — antes do recreio —, porém, no caso de uma das professoras regentes B, houve a necessidade de realizar as observações no segundo tempo, em virtude de ser o único momento disponível.

Foram efetuadas três observações de cada uma das professoras, totalizando doze eventos para análise. O registro foi feito de forma escrita em diário de campo, procurando ao máximo ser fiel aos fatos acontecidos em sala, assim como por meio de fotografias, que buscaram capturar momentos significativos, os quais colaboraram com as análises em questão. A descrição completa das observações encontra-se no Apêndice E, em que constam todo o detalhamento da aula, as interações da professora com as crianças, das crianças entre si, bem como os recursos e estratégias utilizados. Os registros foram organizados por ordem de realização, identificados por turma e professora, utilizando-se dos pseudônimos escolhidos para garantir a preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

No sentido de referendar a análise, buscou-se fundamento principalmente em Solé (1998) e Zabala (1998). Ambos sustentam teoricamente as discussões sobre a prática pedagógica observada, a qual serviu de base para atingir o objetivo proposto. Outros autores também contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa e podem ser observados ao longo do texto. Para Solé (1998, p. 70), “[...] as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”.

Dessa forma, estratégia é aqui entendida como ação ou caminho mais adequado a ser executado pelo professor para alcançar um objetivo ou meta, analisando, criteriosamente, as situações de aprendizagem que se apresentam para adotar procedimentos eficazes à prática docente e, conseqüentemente, à autonomia dos alunos. Consideram-se recursos todos os materiais utilizados pelas professoras nas aulas com o fim de desenvolver a aprendizagem das crianças, contribuindo, pois, de maneira significativa, com as estratégias, em conformidade com as reflexões de Zabala (1998). Nesse contexto, o pesquisador ressalta que: “A pertinência dos materiais estará determinada pelo uso que se faça deles e por sua capacidade para se integrar em múltiplas e diversas unidades didáticas que levem em conta as características dos diferentes contextos educativos” (ZABALA, 1998, p. 188).

Cabe ao professor, mediador das relações em que a aprendizagem se materializa, por meio das interações que promove, selecionar intencionalmente os recursos didáticos, a fim de concretizar as ações planejadas para o alcance dos objetivos propostos. É seu papel, ainda, avaliar se tais recursos são suficientemente eficazes para que as crianças de fato aprendam, arrematando, dessa maneira, a sua tarefa pedagógica primordial.

Para esse estudo, interessam os recursos e as estratégias que fizeram parte da prática docente nas interações com as crianças das duas turmas investigadas, os quais se constituíram em fomentadores do desenvolvimento da competência leitora. Nas duas subseções seguintes, analisam-se e discutem-se detalhadamente o apanhado do que foi observado, buscando identificá-los.

O foco principal é a ação das professoras, no entanto, as manifestações das crianças efetivam a prática docente, uma vez que elas são, juntamente com as professoras, os sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, suas falas são consideradas, por serem extremamente relevantes e reveladoras da eficiência ou das fragilidades da atividade pedagógica.

A primeira subseção analisa e discute as observações das aulas ministradas pelas duas professoras — regente A e regente B — do Infantil V e, a segunda, analisa e discute as observações realizadas durante as aulas ministradas pelas duas professoras — regente A e regente B — do 1º ano. Ao final, faz-se um paralelo, buscando as congruências e divergências entre as estratégias das docentes pesquisadas, bem como dos recursos por elas empregados.

5.1.1 Análise das observações realizadas no Infantil V

5.1.1.1 Professora Cinderela-Inf

A professora Cinderela-Inf, nas três aulas observadas, iniciou a interação com as crianças sempre realizando atividades consideradas permanentes, aquelas que se repetiam cotidianamente. Foi possível perceber que a dinâmica de trabalho seguia uma rotina diária, iniciando com as atividades permanentes e continuando com as atividades variáveis, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas. Esse fato está de acordo com as contribuições de Barbosa (2006). A autora, ao discorrer sobre Rotinas na Educação Infantil, afirma: “A rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2006, p. 45). A rotina organiza mentalmente as crianças, atribuindo-lhes uma condição de segurança e antecipação dos acontecimentos na escola.

Dentre essas atividades, destacaram-se o preenchimento do calendário e a chamada com contagem das crianças. Em tais exercícios, a professora realizava leitura e escrita de palavras e numerais com a participação das crianças: o mês, o dia da semana, o dia do mês, a quantidade de meninos e de meninas e, os nomes de algumas crianças, geralmente

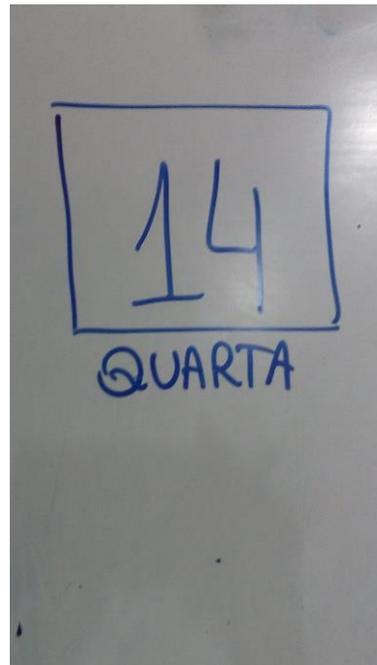
daquelas que haviam faltado. Em um desses momentos, a docente oportunizou aos próprios alunos a escrita dos nomes dos colegas na lousa, fato que contribuiu para reflexão sobre a língua e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois a criança teve oportunidade de expor sua hipótese acerca de como era escrito o nome e, para tanto, contou com a mediação da professora e a ajuda dos colegas.

Figura 1 — Calendário permanente da turma do Infantil V



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 2 — Registro do dia por Cinderela-Inf



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nos momentos em que a professora escrevia, era comum pedir que as crianças dissessem de quais letras precisava para compor os determinados nomes, assumindo, com essa atitude, o papel de escriba daquilo que era ditado pelos alunos. Fazia, ainda, análise linguística das palavras, perguntando aos alunos quantas letras e quantas sílabas tinham as palavras, além de solicitar que dissessem palavras que rimavam com os nomes ou outras palavras que começassem com a mesma letra inicial. No caso dos numerais, solicitava que falassem os antecessores e os sucessores, tomando por base o numeral que representava a quantidade de crianças presentes naquele dia.

Após esse primeiro momento, Cinderela-Inf dava continuidade à aula, apresentando às crianças a atividade planejada para o momento de construção e conhecimento de mundo, explicando como sucederia e convidando-as a participar. A docente sempre utilizava a lousa para escrever e analisar palavras com a participação efetiva dos alunos. Com relação a esse recurso, Zabala (1998) o classifica como o suporte que “[...] nunca

suficientemente valorizado, deve ser o número um”. Além desse, nas interações observadas, Cinderela-Inf utilizou, também, texto escrito em cartaz, tarjetas com nomes dos alunos, letras móveis, livros literários infantis e a “Caixa Mágica”¹⁶, recurso com o qual desenvolveu uma atividade bastante apreciada pelas crianças, descrita mais à frente.

A utilização de diferentes recursos demonstra exatamente que a rotina não necessita ser rotineira, ou seja, não deve acontecer sempre da mesma forma, uma vez que, se assim for, perde o caráter de desafio que estimula a curiosidade e o interesse dos meninos e meninas em descobrir, construir conhecimentos e aprender. A novidade estimula o desejo, que conduz à descoberta.

As estratégias da docente privilegiavam atividades coletivas na relação de um para muitos, isto é, da professora para todos os alunos. Nesse sentido, Bassedas, Huguete e Solé (1999) dizem que, nesse tipo de atividade, a professora seleciona e dirige a experiência, atuando ou fazendo as crianças atuarem e que, mesmo havendo em alguns casos o protagonismo de alguma criança sobre as demais, são basicamente vivências que incorporam todo o grupo. Segundo as autoras,

São atividades úteis para que as crianças sintam que fazem parte de um grupo, o qual tem integrantes invariáveis e no qual ocorrem determinadas vivências que permitem estabelecer relações pessoais de amizade e de companheirismo. No grupo podem aprender a começar a fazer atividades conjuntas, durante um tempo adequado às suas próprias possibilidades (BASSEDAS; HUGUETE; SOLÉ, 1999, p. 157).

Entende-se que, mesmo sendo propostas, em sua maioria, interações coletivas pela professora Cinderela-Inf, os sujeitos da aprendizagem as experimentavam de forma diferente, uma vez que, como ressalta Zabala (1998, p. 90), “Ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem.” Desse modo, cada um constrói uma interpretação própria acerca dos objetos de conhecimento com os quais interage, algo bastante subjetivo, mesmo partindo de situações compartilhadas.

Em uma das aulas observadas, Cinderela-Inf deu continuidade a uma sequência de atividades iniciada no dia anterior, cujo ponto de partida foi uma brincadeira de roda. A cantiga que embalou a brincadeira, “Fui à Espanha”, foi transcrita para um cartaz e teve as palavras que rimavam entre si pintadas com a mesma cor. A professora iniciou o momento recordando os fatos vivenciados pelo grupo — a brincadeira, a cantiga, a leitura do texto e a

¹⁶ Nome atribuído pela professora a um cubo de borracha com aberturas em algumas das faces pelas quais se podia pegar objetos em seu interior.

pintura das palavras. As crianças relataram com entusiasmo a experiência, e a docente questionou qual o motivo de ter colorido as palavras daquela forma. Algumas crianças responderam que foi porque as palavras eram iguais e a professora prosseguiu questionando mais especificamente, a fim de ampliar seus argumentos. O objetivo central da aula era compreender o conceito de rima, exemplificado nas palavras do texto. Após a leitura ritmada da cantiga, iniciada pela professora e acompanhada por todos, por se tratar de um texto já memorizado pelas crianças, a docente procedeu à leitura dividida em estrofes, fazendo pausas para analisar as palavras rimadas em cada uma delas. Ao localizar as rimas no texto, solicitava que as crianças compusessem as palavras com as letras móveis, identificando nas palavras escritas as letras, “os pedacinhos”, que representavam o som da rima. Ela escrevia na lousa, solicitando que as crianças dissessem com quais letras se podia escrevê-las, lia as palavras e destacava as letras correspondentes à rima. Tal procedimento se repetiu com os cinco pares de palavras rimadas da cantiga. No final, como um coroamento da atividade, as crianças quiseram brincar de roda novamente, sugestão de pronto aceita pela professora.

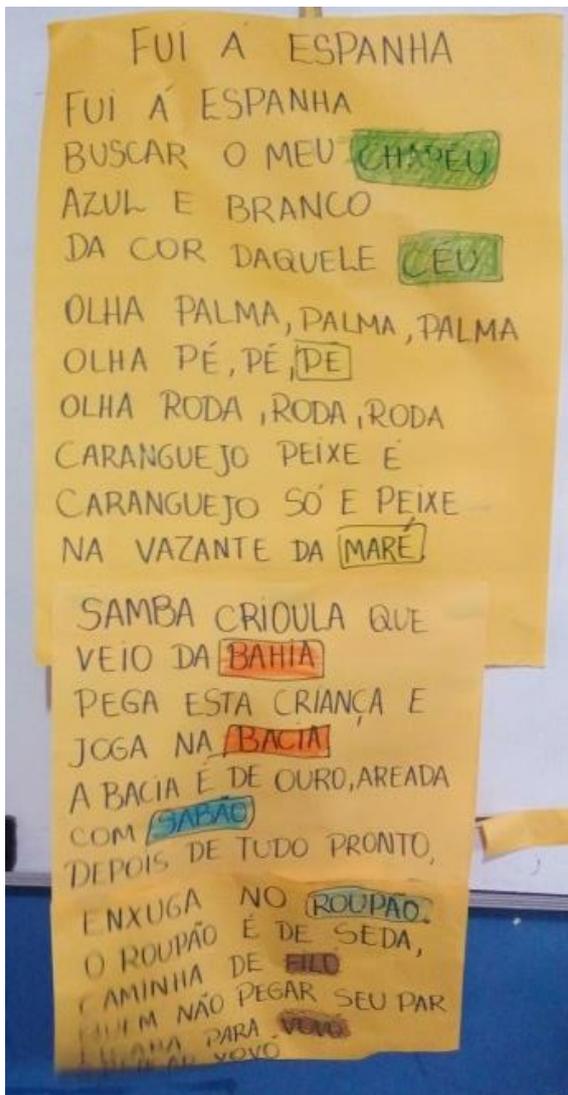
A escolha da cantiga como texto referência para a atividade está de acordo com o direito IV — Appreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas, dentre outros —, delineado entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012), mencionados no capítulo 2 desse estudo (seção 2.3, quadro 3). Tal direito, ainda que direcionado ao ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tem relevância também na Educação Infantil, pois a cantiga faz parte do patrimônio cultural a que as crianças estão imersas. O documento de referência ressalta a importância do uso e apreciação, na Educação Infantil, de tal patrimônio cultural ao afirmar que

No Ciclo de Alfabetização, assim como na Educação Infantil, os jogos verbais da tradição popular propiciam que as crianças brinquem com as possibilidades sonoras que a língua materna proporciona. São ritmos, rimas, repetições que auxiliam tanto a memorização desses textos e seus usos em jogos e brincadeiras, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falado e o escrito em diversas situações (BRASIL, 2012, p. 38).

Nesse sentido, a vivência favoreceu a ludicidade, enquanto permitiu às crianças o acesso ao bem cultural favorecido pela brincadeira de roda. A utilização do cartaz materializou o texto da cantiga o que favoreceu o letramento na medida em que as crianças experimentaram, na prática, que aquilo que é falado, no caso, cantado, pode ser escrito e

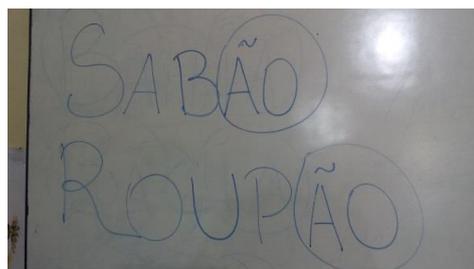
acessado por meio da leitura. Ao realizar a leitura ritmada e apontada do texto memorizado pelas crianças, a professora possibilitou uma reflexão sobre a língua, além de, nesse momento, mostrar-se como modelo de leitora fluente aos alunos.

Figura 3 — Texto “Fui à Espanha”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 4 — Registro de palavras/destaque das rimas feito pela professora



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 5 — Composição de palavras/destaque de rimas feitas pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A ação docente objetivou o desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que a abordagem centrou-se na identificação e produção de rimas, visando compreender esse conceito. Segundo Brandão e Leal (2011, p. 26), propostas dessa natureza são importantes na Educação Infantil, uma vez que favorecem a reflexão das crianças “sobre um dos princípios do sistema de escrita alfabética, qual seja: no nosso sistema, os sinais gráficos (letras) têm relação com a pauta sonora, e não com os significados ou as propriedades físicas dos objetos.”

Sendo, portanto, adequadas às turmas de crianças de 4 e 5 anos, faixa etária das crianças da pesquisa em análise.

As perguntas da professora configuraram-se numa estratégia motivadora da reflexão das crianças. Morais e Silva (2011) apontam dois fatores para o trabalho que assume como meta o desenvolvimento da consciência fonológica:

Em primeiro lugar [...] porque as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se com tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações. [...] Em segundo lugar porque [...] as habilidades envolvendo sílabas e rimas, também importantes para o aprendizado da escrita alfabética, se desenvolvem mais cedo, especialmente se as crianças têm oportunidades de brincar com as palavras (MORAIS; SILVA, 2011, p. 78).

As intervenções da docente foram no sentido de que as crianças percebessem as semelhanças sonoras entre segmentos de palavras, em especial as rimas. E, ao propor a composição dos pares rimados, usando como recurso o alfabeto móvel, possibilitou às crianças a reflexão sobre a língua escrita, de modo a voltar sua atenção para decidir quais letras usar e em que ordem deveriam colocá-las para compor a palavra desejada, uma vez que não foi necessário traçá-las no papel, pois as letras estavam disponíveis, bastando escolher (MORAIS, 2012, p. 139).

O fato da percepção dos meninos e meninas ter-se direcionado às letras, pode ter gerado, para alguns, certa confusão no conceito. É sabido que a rima é caracterizada pela semelhança nos sons finais a partir da vogal da sílaba tônica, podendo ser representados por letras iguais ou não. Na interação vivenciada, a tendência das crianças era dizer que a semelhança residia na igualdade entre as letras, algo concreto, visível, pois eram as letras móveis que elas estavam manuseando, embora manipulassem oralmente os sons. Percebeu-se que a docente não dispunha de argumentos para justificar que a semelhança era sonora, sobretudo porque esse é um conceito ainda bastante abstrato para a turma.

A utilização de letras móveis como um recurso para a composição de palavras contribui para a reflexão das crianças exatamente no ajuste da pauta sonora, colaborando para que o alfabetizando perceba quantas e quais são as letras correspondentes aos sons que pronuncia. Essa é uma estratégia didática que privilegia a escrita, constituindo-se na codificação, isto é, a representação das palavras. Contudo, após compostas, realizar a leitura possibilita o processo inverso, o de decodificação, tais ações possibilitam a reflexão sobre a língua e sua apropriação.

Nesse mesmo dia, após o recreio, a professora conduziu as crianças à biblioteca da escola para que elas pudessem “ver os livrinhos lá”. A biblioteca apresentava um padrão comum, equipada com estantes repletas de livros, organizados por adequação às turmas, mesas com cadeiras e um espaço com tatame. Era um ambiente climatizado, com decoração discreta, contendo frases de incentivo à leitura, alguns cartazes, recomendações, local destinado, por excelência, à leitura na escola. Para Parreiras (2011, p. 26-27), a biblioteca escolar deve ser arejada, confortável, segura e concebida como “[...] um espaço de congregação da leitura e da cultura, o local que recebe o leitor, que lhe oferece as novidades (livros e periódicos). O local de presença constante de educadores, de professores, de alunos [...]”.

Figura 6 — Espaço interno da Biblioteca da escola



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 7 — Manuseio/leitura dos livros na Biblioteca



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

No primeiro momento, foram dispostos vários livros no centro do tatame para que os alunos escolhessem, livremente, aqueles que queriam manusear. As crianças se acomodaram em volta e, ao pegar os livros, observavam a capa, perguntavam o “nome” da história, folheavam, liam, descreviam as imagens, conversavam e trocavam as obras literárias com os colegas. Decorrido um tempo, Cinderela-Inf indagou se alguma criança queria contar uma história para os demais colegas, mas não houve adesão ao pedido. À sua insistência, P.L.A. se prontificou a contar a história da mula sem cabeça, entretanto, mesmo com o apelo da professora, não houve atenção da turma, que ainda estava imersa nas leituras individuais. Então, P.L.A. contou somente para o colega que estava ao seu lado.

A professora sugeriu às crianças que se podia contar as histórias “olhando as imagens” e demonstrou essa ação iniciando a leitura de uma história e, à medida que folheava, ia descrevendo, traduzindo as ilustrações. Sua atitude motivou a turma e três meninas

comunicaram à professora o desejo de contar a história para o grupo. Dessa vez, a docente determinou que ficassem de pé diante dos outros, ela continuou segurando o livro, passando as páginas e direcionando perguntas às meninas, enquanto elas se alternavam em contar, de um modo geral, apoiadas nas imagens, mesmo que uma delas já lesse convencionalmente. Da plateia, formada pelas outras crianças, boa parte observava atenta, enquanto outra parte continuava concentrada “lendo” os livros escolhidos. As meninas concluíram a missão de contar a história para a turma, a professora fez perguntas ao final da leitura, parabenizou e pediu aplausos para o trio. Em seguida, pediu que as crianças recolhessem e a entregassem os livros e se organizassem para retornar à sala de aula.

Essa experiência é bastante enriquecedora para as crianças em fase de alfabetização, contribuindo de forma significativa para a formação do leitor autônomo. Mollo e Nóbrega (2011) afirmam que o sentido dos textos não está dado graciosamente apenas pela decodificação das letras, os leitores anseiam por entendê-los, saber o que os autores intencionam, discuti-los e relacioná-los às situações da vida e, com isso, aprender e apreender informações. Conforme as autoras,

É pelas mãos de professores ou bibliotecários que os leitores-iniciantes podem realizar suas primeiras aproximações com os textos. Como se refletissem sobre o que leem em voz alta, auxiliam os alunos a reconhecer as vozes que permeiam os textos, a trazer à tona as ênfases singulares dadas pelo grupo, a estabelecer contrapontos entre o que o que está escrito e o que cada leitor acha que o texto diz. Progressivamente, o leitor-iniciante internaliza o diálogo com o texto, solta a mão dos mediadores e a leitura se torna autônoma (MOLLO; NÓBREGA, 2011, p. 7).

Os procedimentos da docente, desse modo, tinham a possibilidade de desenvolver a competência leitora das crianças, pois, além de oferecer livros para ler e apreciar, mostrava-se modelo de leitora, estimulava a autonomia das crianças, contribuindo e valorizando suas atitudes, as quais denotaram a incorporação do comportamento leitor. Ainda que muitas crianças dessa turma não tivessem consolidado as habilidades convencionais da leitura, demonstraram, em momentos como o descrito, o desenvolvimento de aspectos relacionados ao ato de ler. Folhear corretamente os livros, direcionar os olhos da esquerda para a direita e de cima para baixo, realizar leitura e interpretação das imagens e expressar verbalmente a compreensão do lido, ainda que pela voz de outrem.

A interação em que Cinderela-Inf fez uso da “Caixa Mágica”, recurso destacado anteriormente, teve como objetivo principal a leitura e identificação das letras do alfabeto e a busca por palavras iniciadas com tais letras. Consistiu na seguinte organização: com as crianças organizadas em círculo, sentadas no chão, a “Caixa Mágica”, recheada de fichas com

as letras do alfabeto, circulou de mão em mão ao som de uma música. Periodicamente, a música parava e a criança de posse da caixa, retirava de seu interior uma letra, incumbindo-se do desafio de identificar e nomear a letra retirada e listar oralmente palavras iniciadas com tal letra. A maioria das crianças nomeou as letras retiradas por elas, entretanto, àquelas que não conseguiam, a professora solicitava a ajuda dos colegas, dava pistas e, se necessário, recorria ao alfabeto exposto na parede. Todas as crianças presentes manusearam os recursos e participaram da atividade, tendo sua vez e voz. Essa atividade foi muito significativa para as crianças, inclusive sendo citada por algumas delas no momento das entrevistas como uma forma da professora ensiná-las a ler.

Figura 8 — Crianças interagindo com a brincadeira da “Caixa Mágica”/ reconhecendo as letras



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Na atividade descrita, as crianças puderam manipular e dizer os nomes das letras que retiraram da caixa. A identificação dessas unidades linguísticas, assim como o reconhecimento global de palavras, é uma habilidade que deve ser estimulada na Educação Infantil. Para Brandão e Leal (2011, p. 28), “[...] é possível aprender sobre as letras por meio de jogos e atividades bastante diversificadas” havendo, portanto, “inúmeras oportunidades significativas para as crianças”, como foi o caso da vivência de brincar de “Caixa Mágica”. As autoras asseveram a importância de tal conhecimento:

[...] em primeiro lugar, porque desse modo a criança foca a atenção no princípio de que utilizamos as letras na escrita de palavras. Em segundo, porque, para “conversar” sobre a escrita, para dialogar sobre como escreve uma palavra, a criança

passa a poder lançar mão dessa metalinguagem. Ou seja, ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e professora sobre que letra usar (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 28, grifo das autoras).

É importante ressaltar o procedimento da docente de fazer perguntas direcionadas aos alunos individualmente, caracterizando, ainda que em uma interação coletiva, um olhar personalizado a cada criança. Essa ação foi recorrente em todas as aulas observadas, podendo ser classificada como a mais frequente dentre as estratégias utilizadas.

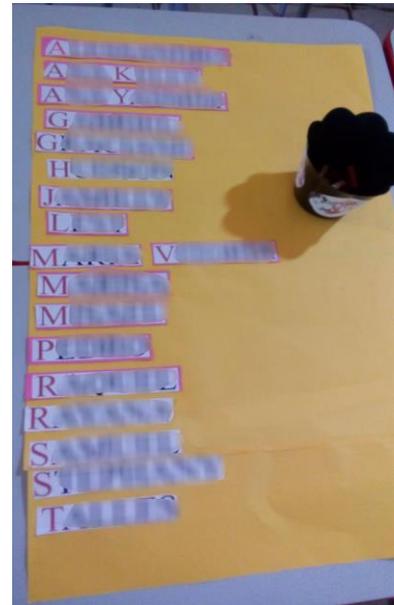
Outra atividade observada foi a composição de uma lista de nomes das crianças da turma em ordem alfabética. Cinderela-Inf convidou as crianças para irem à rodinha e uma das crianças foi logo perguntando se era para brincar de “Caixa Mágica”. Ela respondeu que não, contudo, declarou que iriam fazer outra atividade bem legal e explicou que iria entregar para cada criança um nome que não era o delas e com esses nomes fariam uma lista na ordem alfabética, “como estava organizado o alfabeto na parede”. Distribuiu os nomes entre os alunos, colocou no centro da roda uma folha de papel madeira e uma cola e orientou aos alunos que lessem os nomes recebidos pois ela os chamaria para colar tais nomes na folha conforme a ordem do alfabeto, como havia explicado. As crianças liam os nomes, olhavam os que estavam com os colegas, diziam para os donos do nome que estavam com ele. A professora começou usando uma régua para apontar as letras no alfabeto exposto. A cada letra apontada, o menino ou a menina de posse do nome iniciado lia e entregava a ficha à professora, que ia colando um abaixo do outro, compondo, assim, a lista. Caso a criança não soubesse, ela mediava fazendo perguntas e solicitava ajuda aos colegas. Após dizer qual o nome, ela solicitava do grupo outras palavras iniciadas com a letra em destaque. Ao se deparar com mais de um nome com a mesma inicial, a docente estimulava as crianças a refletir sobre qual seria o primeiro a ser colado, o segundo ou até terceiro, adentrando na palavra para comparar as letras seguintes, visto que a inicial não solucionava o problema, constituindo, assim, um desafio mais complexo. Isso aconteceu com as letras A, G, M, R e S.

Figura 9 – Crianças lendo e reconhecendo os nomes dos colegas em tarjetas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 10 – Lista de nomes das crianças da turma



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A lista é um dos gêneros adequados ao trabalho na alfabetização e, em especial, a lista dos nomes das crianças da sala constitui meio de pesquisa rico e eficaz, uma vez que contém grande variedade de letras iniciais e padrões silábicos. Os nomes, por terem um componente afetivo, a amizade e o companheirismo, entre os meninos e meninas de uma mesma turma e serem manipulados com frequência, são mais facilmente apreendidos, identificados de forma global. Isso faz com que as crianças reflitam sobre princípios do SEA: que se escreve com letras, que elas podem se repetir em palavras diferentes, que as determinadas letras não ocupam todas as posições na palavra, entre outros. Aqui, concorda-se com a visão de Brandão e Leal (2011) de que o trabalho com o nome dos meninos e meninas da sala:

[...] permite que as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem “estáveis”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor. Tal conhecimento, sem dúvida, também pode ajudá-la nas suas tentativas de escrita e leitura de novas palavras (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 29, grifo das autoras).

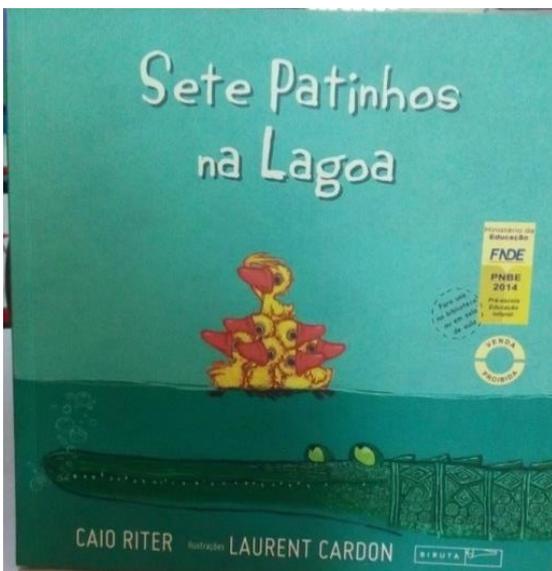
Conforme a PCLP, a lista está entre os gêneros do agrupamento de descrever ações, considerada como um texto simples, cuja leitura pode ser feita com autonomia pela

criança. O trabalho pedagógico com tal gênero desenvolve a habilidade de retirar e relacionar informações de textos (CEARÁ, 2013, p. 63-65).

Na mesma manhã, após ter concluído a atividade de composição da lista dos nomes de todos da sala, a professora recomendou às crianças que continuassem na rodinha para ouvir uma história. As crianças festejaram e permaneceram sentadas no chão enquanto a docente pegou o livro no armário e sentou-se na cadeira. Iniciou a interação lendo o título da história, os nomes do autor e do ilustrador. Em seguida, mostrou a capa do livro às crianças e perguntou o que eles viam nela, e as crianças responderam descrevendo as imagens.

A professora fez perguntas sobre o que poderia acontecer com os personagens que ilustravam a capa, instigando a curiosidade e a antecipação para o enredo. As crianças, já motivadas, revelavam suas hipóteses. Então, a professora procedeu à leitura do conto de forma fluente, atribuindo ritmo e cadência aos versos rimados do texto, sempre mostrando as imagens após a leitura das páginas. Nesse momento, fazia também a leitura das ilustrações, complementando a narrativa. Durante a leitura, fazia pausas e perguntava aos alunos o que iria acontecer depois, e as crianças, atentas, alternavam-se nas respostas, expressando sentimentos de espanto, susto, alegria. À medida que a professora prosseguia com a narração, as hipóteses levantadas eram confirmadas ou refutadas. Ao final, todos aplaudiram e Cinderela-Inf fez perguntas gerais para averiguar a compreensão das crianças a respeito da história, gerando, assim, um reconto oral com a participação efetiva das crianças.

Figura 11 — Imagem da capa do livro
“Sete patinhos na lagoa”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 12 — Cinderela-Inf lendo a história
para as crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nessa atividade, a docente explorou algumas possibilidades que o livro de literatura infantil possibilita. Ficou claro que o momento relatado objetivou uma leitura para deleite, em que os ouvintes, leitores em formação, puderam se deliciar com a narrativa feita pela professora. Tal fato encontra fundamento em um dos aspectos motivadores da leitura, segundo Solé (1998), o de ter um objetivo para ler. Nesse caso, sendo a professora responsável por vivenciar as estratégias de leitura, a fim de que os alunos aprendam, pode-se dizer que o objetivo foi delineado por ela, sobretudo, para o prazer das crianças. Com relação a esse objetivo, a autora afirma que o prazer é uma condição subjetiva e, por conseguinte, cada leitor encontra o seu. Para os leitores em formação, a oferta de leituras variadas contribui para a seleção daquelas que lhes despertam prazer. Solé afirma que “[...] o que importa, quando se trata desse objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los” (SOLÉ, 1998, p. 97).

A partir dessa atividade, foi possível observar a adoção das estratégias de leitura orientadas por Solé (1998) nos diversos momentos da narrativa — antes, durante e depois. Antes da leitura, além da motivação gerada pelo objetivo, Cinderela-Inf contemplou algumas estratégias: estabeleceu previsões e promoveu perguntas sobre a história que seria lida. Tais estratégias materializaram-se na ação da docente ao mostrar a capa do livro e solicitar que as crianças, por meio de suas perguntas, estabelecessem previsões sobre o enredo.

Durante a leitura, com o intuito de construir a compreensão, as estratégias elencadas, conforme Solé (1998), são: formular previsões sobre o que está sendo lido, formular perguntas sobre o que foi lido e confirmar ou refutar as previsões formuladas — antecipação, verificação e autoquestionamento. Isso se dá na leitura compartilhada, como foi o caso da atividade relatada, uma vez que as crianças cuja leitura ainda não é convencional realizam-se por intermédio da professora, pois, como ouvintes, são leitores em potencial. Segundo a autora, para dominar tais estratégias “não é suficiente explicá-las”, e, diga-se de passagem, não teria efeito para as crianças da pesquisa, “é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade.” (SOLÉ, 1998, p. 120). Não é possível afirmar que as crianças têm essa compreensão, contudo, o fato de a professora utilizá-las mostra um caminho prático para que as crianças possam segui-lo, transferindo, mediante o exercício, “a responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor [...] para as mãos do aluno” (SOLÉ, 1998, p. 120).

Em face dessa afirmação, é relevante pontuar uma situação observada em uma das aulas da professora Rapunzel-Inf, regente B dessa turma. Ao concluir a atividade gráfica do

dia, uma criança pediu à professora para “ler um livro” e, ao fazê-lo, duas outras se aproximaram. A criança, uma das leitoras convencionais da turma, continuou a leitura da história em voz alta para os colegas e, enquanto lia, formulava perguntas ao que os colegas respondiam com base no texto lido/ouvido. Esse é um exemplo de que as estratégias vivenciadas, de fato, podem ser incorporadas ao comportamento do leitor em formação.

Figura 13 — A.K.F. lendo uma história para os colegas M.V.C. e P.L.A.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Prosseguindo à análise da atividade de Cinderela-Inf, observaram-se as estratégias vivenciadas depois da leitura. Tais procedimentos dizem respeito a continuar compreendendo e aprendendo. É o momento de perceber a ideia central do lido, ser capaz de elaborar um resumo, formular e responder perguntas (SOLÉ, 1998). Mesmo ainda de forma rudimentar, ao questionar aos alunos sobre o que aconteceu na história, a professora oportunizou relembrar os fatos e trazer a ideia central e, ainda, por meio das perguntas que foi formulando sobre o enredo e compondo o reconto, resumiu, na modalidade oral, o texto narrado. Tal fato, decorrente da estratégia mencionada, encontra sentido nas palavras de Parreiras (2011) ao discorrer sobre a função que a leitura literária e a conversa posterior a essa ação pode assumir na escola. A autora afirma que

O exercício da liberdade é o que deve ser feito a partir da leitura de uma obra. A leitura formativa que pretendemos, que traz o pensamento crítico, a associação de

ideias, a inter-relação de conteúdos, acontece num processo de incentivo à leitura de obras literárias e ao debate que elas suscitam. São conversas sobre a obra lida, discussões sobre temas presentes na história ou no poema, associações da ficção à vida cotidiana, aos fatos que nos acontecem (PARREIRAS, 2011, p. 28).

Finalizando o período, a professora estabeleceu uma relação significativa entre a atividade da lista de nomes e a história contada. Propôs às crianças um desenho representativo da história, a ser realizado após o recreio, em que as crianças deveriam desenhar os sete patinhos e nomeá-los, porém, os nomes que seriam dados aos patinhos deveriam ser nomes dos amigos da turma, tomando como fonte de pesquisa de tais nomes a lista anteriormente construída. As crianças mostraram-se bastante motivadas para o desenho e já revelavam quais seriam os nomes dos amigos que dariam aos patinhos quando os desenhassem.

5.1.1.2 Professora Rapunzel-Inf

As três observações realizadas nas aulas da professora Rapunzel-Inf aconteceram após o recreio, por ser esse, segundo a própria docente, o melhor momento, configurando-se, assim, como o único disponível para a recolha de dados, já que, na condição de regente B, era o único dia na semana em que ficava a manhã inteira na sala com essa turma. Como o recreio é um tempo na rotina da escola de livre interação entre todas as crianças; momento em que encontram os colegas de outras turmas, brincam nos espaços amplos da instituição, movimentando-se bastante, é comum voltarem cansados, ofegantes e bastante agitados.

Por conseguinte, para que atinjam um nível aceitável de concentração e tranquilidade, seus corpos e mentes requerem um tempo de quietude e relaxamento. Desse modo, nos momentos observados, a docente sempre recebia as crianças ao som de cantigas de ninar, com a luz da sala apagada e recomendava que repousassem as cabeças sobre as mesas para descansar um pouco, a fim de “acalmar o coração”. As crianças demonstravam satisfação com tal estratégia e até pediam para repetir a experiência.

Em seguida, a professora dava continuidade às atividades iniciadas no primeiro tempo da aula, antes do recreio. Foi comum nas três observações a utilização de tarefas gráficas em folha de papel relacionadas ao assunto abordado. Além desse recurso, valeu-se de cartaz com texto escrito; cartaz com imagem; fichas com imagens; fichas com palavras escritas; letras móveis e da Bandeira do Brasil. A lousa também foi utilizada nas interações, porém, com pouca intensidade, servindo mais como suporte para afixação dos cartazes e menos para a escrita. As aulas expositivas dialogadas eram ministradas a todos os alunos,

porém, foram observados, também, momentos em que as crianças foram reunidas em agrupamentos menores. Nos momentos de interação e exposição, Rapunzel-Inf formulava perguntas, questionamentos sobre o assunto em pauta, direcionando-os às crianças indistintamente e acolhendo as respostas daqueles que se dispunham a participar, havendo, portanto, poucos estímulos aos alunos mais tímidos e calados.

Cada uma das aulas observadas abordou temática específica e centrou-se, majoritariamente, na ação da docente, tanto na condução do assunto como no direcionamento das tarefas a serem executadas. As temáticas discutidas serviam como pano de fundo ao trabalho com a Língua Portuguesa. Nesse sentido, Brandão e Leal (2011) ressaltam que a leitura e a escrita na Educação Infantil não devem integrar o currículo como uma disciplina isolada das demais. É salutar para as crianças dessa faixa etária que o trabalho pedagógico que intenciona a apropriação da língua possa integrar-se a “[...] projetos de trabalho em que as crianças estejam envolvidas, bem como estar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essa ferramenta em nossa cultura.” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 30). Percebeu-se, contudo, certa prevalência da escrita sobre os eixos da oralidade e da leitura.

Na primeira aula observada, o assunto concentrou-se na Bandeira brasileira, especialmente, nas suas cores. Era a semana da Pátria e toda a escola discutia esse tema. A professora iniciou afixando a Bandeira na lousa e promovendo uma análise desse símbolo pátrio: as cores e as formas nas quais se apresentava. Antes do recreio, as crianças haviam iniciado uma tarefa gráfica, entretanto, só haviam escrito seus nomes completos, pois seria necessária a “leitura” da Bandeira para continuar. No momento observado, procederam à realização da tarefa propriamente dita, sob o comando da docente. A professora pediu que observassem a Bandeira e dissessem quais cores a compunham. As crianças falaram e ela, então, escreveu os nomes das cores, um por vez, solicitando que dissessem as letras, sempre lançando a pergunta: “como eu escrevo?” As crianças, aleatoriamente, diziam letras variadas, e, ao ouvir a letra correta, a docente escrevia. Na sequência, orientou que as crianças copiassem a palavra nos espaços determinados da tarefa, na qual ainda havia espaço para escrever o numeral correspondente à quantidade de cores e o lema da Bandeira. Para esse último item mencionado, a professora mostrou as palavras na própria Bandeira, leu apontando; perguntou as letras iniciais e finais e orientou o local no qual deveriam ser escritas. À medida que as crianças foram concluindo, recomendou que formassem grupos de 4 para “montar” umas palavras com as letras móveis: o nome do país, Brasil, e as cores da Bandeira: verde, amarelo, azul e branco. A fim de orientar a composição, a professora

escrevia as palavras na lousa para que as crianças repetissem. Após escrever na lousa e dizer às crianças para montar, ela circulava pelos grupos observando, orientando, recomendando que olhassem para a lousa, caso não estivesse “correto”. Depois de formadas as palavras pelos grupos, a professora deu por concluída a atividade, pedindo que guardassem o material e informou que estavam liberados para brincar.

A observação da Bandeira do Brasil como um símbolo pátrio, em uma semana dedicada a esse assunto, a conversa sobre ela, foi uma estratégia significativa para as crianças, pois tal objeto faz parte do cotidiano delas na escola e, em determinados eventos, nos lares e comunidades também. Tal ação levou em conta o conhecimento nomeado por Koch e Elias (2011, p. 42) de “[...] enciclopédico, ou conhecimento de mundo, aquele que refere-se [*sic*] a conhecimentos gerais sobre o mundo”.

A estratégia de escrever respostas na lousa para que as crianças copiassem nas tarefas se configurou numa atividade mecânica, destituindo, de certa forma, o sentido que poderia ter assumido no que se refere à reflexão sobre o SEA.

Figura 14 — Crianças copiando respostas da lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Algumas crianças tornaram-se reféns da cópia e deixaram de participar dos outros momentos da aula. Tal fato pode ter diminuído a autoestima dos alunos, desmotivando-os à aventura de aprender a ler e escrever. Para as que conseguiram cumprir rapidamente a tarefa, o fardo se tornou mais leve. Considerando que na turma havia crianças em diferentes níveis

de conceitualização da escrita, uma abordagem em que elas pudessem ser agrupadas a fim de trocar informações poderia ter sido mais significativa e reflexiva.

Figura 15 — Crianças realizando a tarefa gráfica



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

O fato de proceder à composição das palavras com as letras móveis após a realização da tarefa escrita e, ainda, a partir do modelo escrito na lousa pela professora, impossibilitou a reflexão das crianças sobre a língua e como ela se constitui. Ainda assim, percebeu-se que algumas crianças, ao representar as palavras, revelavam suas hipóteses acerca de como se representa o falado.

Figura 16 — Criança compõe palavra sem copiar da lousa, revelando sua hipótese de escrita



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 17 — Composição segundo o modelo da lousa (Brasil, verde) e segundo a hipótese da criança (Azul – AU)



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Como se pode visualizar nas fotografias, as crianças, antes que a professora mostrasse a escrita da palavra AZUL, compuseram-na com as letras por elas consideradas corretas. Considera-se, pois, que a composição com as letras móveis deveria servir como um esquema de assimilação para que, posteriormente ou paralelamente, as crianças escrevessem as palavras no papel, mediante um ajuste coletivo em que a professora, baseada nas hipóteses das crianças, escrevesse a palavra na lousa. Tal ação promoveria a reflexão e possibilitaria aos alunos avançarem em suas hipóteses, uma vez que “o alfabeto móvel [...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever.” (MORAIS, 2012, p. 139). Para o referido autor, “[...] nada impede que, em diversas situações, as crianças sejam solicitadas a copiar no caderno ou em outro suporte as palavras que vão construindo.” (MORAIS, 2012, p. 141).

Na aula observada, foram ausentes momentos voltados especificamente ao desenvolvimento da competência leitora, embora as atividades com palavras e a observação e análise da Bandeira brasileira configurem-se em formas de leitura.

Em outra interação observada, Rapunzel-Inf abordou o tema respeito, derivado do projeto sobre valores que estava sendo vivenciado na escola. Ela iniciou chamando a atenção dos alunos para um texto afixado na lousa e perguntou qual era o título. As crianças disseram que era Alecrim — referindo-se a outro texto trabalhado pela professora Cinderela-Inf. Diante da hipótese equivocada das crianças, ela escreveu a palavra alecrim na lousa para que elas a comparassem ao título do texto, respeito. Tal texto já havia sido apresentado por ela à turma, ocasião em que realizou a leitura, pintou os espaços entre as palavras e destacou as letras iniciais das primeiras palavras de cada linha de vermelho, as quais ela considerou como “as palavras-chave do texto”. Ao refazer a leitura, fez perguntas literais a respeito do assunto e pediu que as crianças dissessem do que mais gostaram, ao que as crianças também responderam de forma literal. A partir daí, foi mostrando as palavras em destaque, perguntando as letras iniciais e outras palavras que iniciassem com essas letras. Ao final, entregou os textos em folha de papel ofício para que as crianças circulassem as palavras iniciais dos versos e pintassem os espaços entre as palavras, como fora feito no cartaz. Em seguida, recomendou que escrevessem o nome completo na tarefa e fossem para o chão realizar a segunda parte da atividade, para tanto, entregou fichas com as palavras-chave e as letras móveis com a finalidade de que as crianças compusessem tais palavras seguindo o modelo. Alternou a atenção entre as crianças que compunham as palavras no chão e as que ainda faziam a tarefa. Recolheu as tarefas e pediu aos alunos que haviam composto as palavras que pusessem o material nas mesas daqueles que levaram mais tempo na realização

da tarefa para que eles também tivessem a oportunidade de vivenciar a composição com as letras móveis. Apenas uma criança não realizou tal ação, pois necessitou de maior tempo que os demais para concluir a tarefa.

Nessa interação, ao realizar a leitura fluente para os alunos, a professora assumiu a postura de modelo de leitora fluente e competente, tão necessária aos leitores em formação, como vem sendo discutido nesse estudo. Tal estratégia possibilita às crianças a adoção de comportamento típico de leitores experientes. Brandão e Leal (2011) recomendam essa estratégia frente aos alunos da Educação Infantil e ressaltam:

Vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvem estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 22).

Figura 18 — Rapunzel-Inf lendo o texto para as crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A leitura apontada, na qual a docente sinaliza as palavras no momento em que as lê, proporciona a percepção do ajuste da pauta sonora ao escrito, fazendo com que as crianças que realizam a leitura por meio de outro visualizem a ação e possam, em momentos posteriores, uma vez armazenado o texto na memória, reproduzir características da leitura — lê-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. Podendo, sobretudo, refletir sobre os textos e seus componentes linguísticos, apropriando-se, dessa forma, das propriedades do SEA, por exemplo, que

Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as

características físicas ou funcionais dos referentes que substituem (MORAIS, 2012, p. 51).

A composição de palavras com alfabeto móvel se configura como uma excelente estratégia na apropriação do SEA, em especial na codificação das palavras, sem isentar, é claro, a reflexão. No entanto, ao compor com modelo, tomando como exemplo a atividade vivenciada, na qual as crianças receberam fichas com as palavras-chave do texto lido, reduz o grau de desafio e construção do pensamento acerca das palavras, pois é necessário apenas relacionar as letras móveis aos nomes escritos, caracterizando a atividade à correspondência letra-letra.

É possível extrair dessa atividade o objetivo de reprodução das palavras, reconhecimento de letras, ordem das letras nas palavras. Entretanto, a atividade poderia ter sido enriquecida se fosse direcionada, por exemplo, para o uso do alfabeto móvel ajustado, entregando aos alunos somente as letras das determinadas palavras para composição, com a orientação de que, ao compor as palavras, não poderia sobrar nem faltar letra. Desse modo, as crianças teriam em mãos um desafio maior, necessitando mobilizar conhecimentos, construir e revelar hipóteses acerca deste objeto conceitual, a escrita.

Figura 19 – Crianças compondo palavras de acordo com o modelo



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A análise da aula observada possibilita perceber que somente utilizar o recurso não garante a aprendizagem, é preciso que a professora articule estratégias para que o uso do material de fato contribua para o desenvolvimento cognitivo das crianças no sentido de provocar a reflexão, o estímulo à descoberta, o desejo de aprender. Zabala (1998, p. 188), ao

discorrer sobre o uso de materiais na prática pedagógica do professor, assevera que “Os materiais não cumprem uma função diretiva, mas ajudam a desenvolver as atividades de ensino/aprendizagem propostas pelos professores, de acordo com as necessidades específicas de um grupo/classe.” O material será, portanto, aquilo que o professor, nas suas estratégias didáticas, fizer dele.

Complementando o trio de eventos observados nas aulas da professora Rapunzel-Inf para análise, a última interação teve como tema o trânsito. O momento teve início com a leitura de uma imagem que mostrava crianças chegando à escola, umas caminhando e outras desembarcando de um ônibus escolar. Tal figura serviu de mote para a discussão da forma como as crianças se deslocavam de casa à escola e vice-versa, com a intenção de apresentar os diferentes meios de transporte e os diversos elementos que compõem o trânsito. As crianças mencionaram os transportes que utilizavam e outras possibilidades de locomoção, estimuladas pelas perguntas da professora. Nessa conversa, a docente introduziu, também, imagens de placas e sinais que faziam parte do trânsito e expôs, oralmente, a principal função de algumas delas. Escolheu as palavras trânsito e sinalização para compor com as letras móveis, nomeando as duas imagens, para isso, solicitou a colaboração das crianças que deveriam dizer a ordem das letras, as quais já estavam separadas. No momento de composição da palavra sinalização, A.K.L. contestou o fato de que na sílaba ZA a consoante era Z e não S, apoiando-se na escrita anteriormente feita da sílaba SI da palavra trânsito, e interpelou a docente querendo saber o porquê da diferença, o que, por um instante, gerou dúvida na professora e ela respondeu simplesmente: “é porque uma é com S e a outra com Z” e passou ao momento seguinte, à tarefa gráfica. A.K.L., embora notoriamente desconfiada, não insistiu. A tarefa continha o desenho de umas crianças em forma de trenzinho para colorir e um pequeno texto, intitulado “Trem doido”. A professora entregou as atividades e pediu atenção para ouvir a leitura do texto. Exemplificou com a fila que as crianças geralmente faziam nos momentos em que se deslocavam pela escola, para ir ao refeitório, à biblioteca ou a outros ambientes.

Ao utilizar os cartazes com ilustração, placas e sinais relacionados ao trânsito, a docente propôs às crianças a leitura de textos não verbais por meio das imagens apresentadas. Esse tipo de leitura contribui para a compreensão de outras formas de representação da realidade, além da escrita. Sobre tal estratégia, os RCNEI (BRASIL, 1998) afirmam que, ao se realizar a leitura de imagens com crianças da Educação Infantil

[...] deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter

pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. (BRASIL, 1998, p. 103).

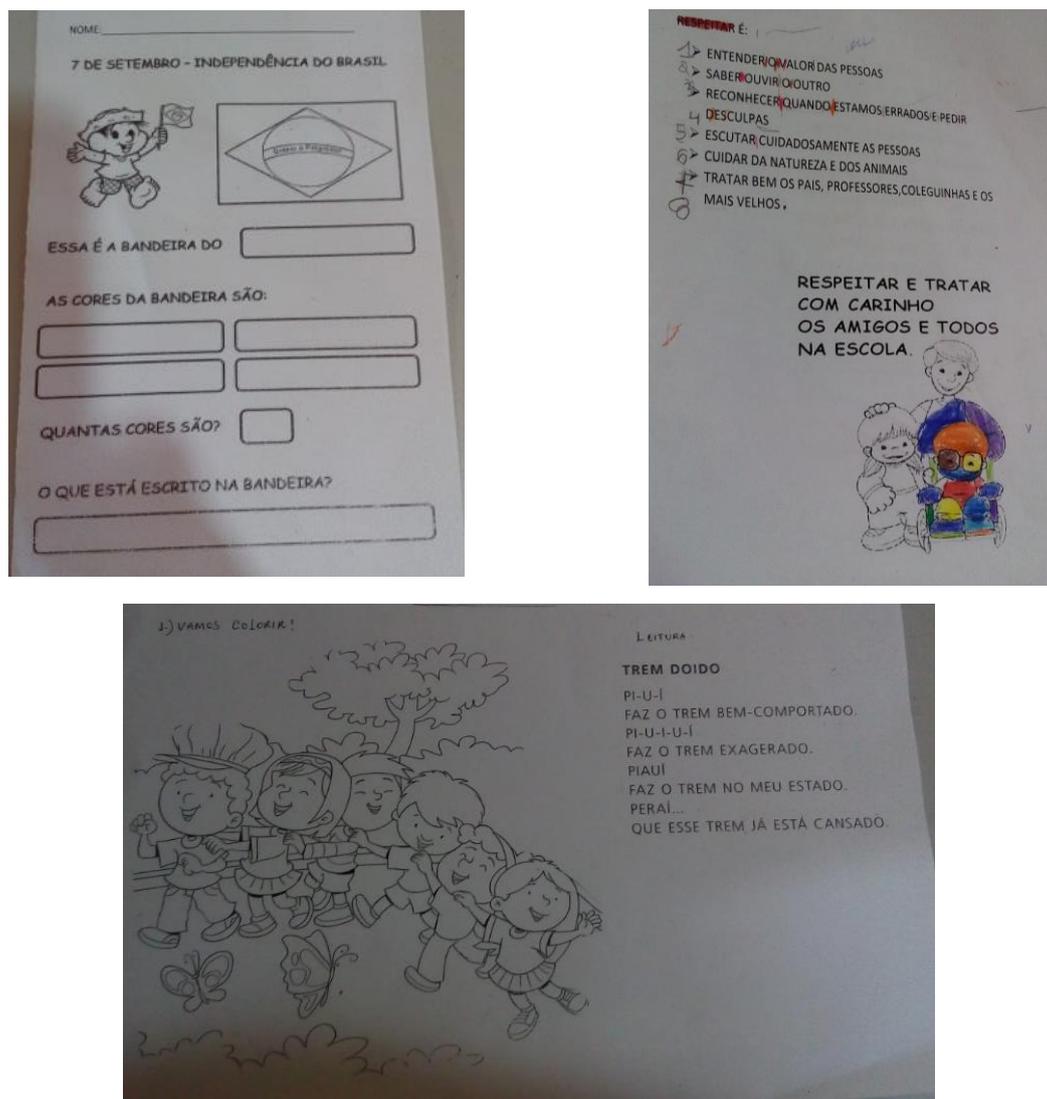
Figura 20 — Cartazes sobre o trânsito utilizados na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A maior parte do material utilizado pela docente é classificado por Zabala (1998) como descartável, nesse caso, tendo como suporte o papel. Para ele, esse tipo de material “oferece a vantagem de que os alunos devem trabalhá-los individualmente ou em grupo, expressando o que entendem em cada momento.” (ZABALA, 1998, p. 182). Essa condição permite que o professor, atento e sensível ao desenvolvimento de seus alunos, possa conhecer em que nível de aprendizagem se encontra cada um deles e, com isso, possa agir para a transformação do comportamento, no sentido de ajustar a sua prática. Dentre esses materiais, estão também as tarefas gráficas, utilizadas nas três interações observadas.

Figura 21 – Tarefas gráficas utilizadas pela docente em cada uma das três aulas observadas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Com relação às tarefas, observou-se que elas eram propostas após uma explicação da professora, que acontecia no primeiro tempo de aula, e tinham a função de fixar um assunto abordado. Percebeu-se na tarefa gráfica da primeira aula observada, aquela que propôs a observação da Bandeira brasileira, a fim de identificar suas cores e lema, centralidade na escrita. Entretanto, o que foi observado limitou-se à cópia das palavras após as perguntas da professora sobre as letras que as compunham. Desse modo, foi possível inferir que “não houve preocupação de que a criança reflita sobre o que estava grafando no papel ou de gerar algum desafio com base nos conhecimentos provavelmente já construídos por ela acerca do funcionamento do nosso sistema de escrita.” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 143), assemelhando-se a tarefas que só visam o desenvolvimento de aspectos visuo motores para o desenho das letras.

As duas outras tarefas, executadas na segunda e terceira interações, apresentaram poucos desafios às crianças, uma vez que elas se empenharam, sobretudo, em colorir os desenhos, mesmo que as duas contivessem textos para leitura. A professora leu rapidamente, sem dar-lhes a oportunidade de refletir sobre o escrito e lançar-se na tentativa de ler. Para as referidas autoras, o que faz uma tarefa ser de boa qualidade é, em primeiro lugar, a clareza quanto aos objetivos pretendidos em relação à linguagem escrita e, em segundo, a adequação à faixa etária a que se destina.

Nesse contexto, recomendam que, para as crianças da primeira etapa da Educação Básica consideradas maiores, pertencentes à faixa etária de 4 e 5 anos, ou seja, de turmas de Infantil IV e V, as propostas de tarefas devem ter como finalidade a ampliação das “[...] suas oportunidades de refletir sobre as hipóteses que formulam acerca do que a escrita representa e de como se dá essa representação.” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 147). Logo, tarefas dessa natureza, certamente, terão grandes possibilidades de contribuir significativamente para a apropriação dos princípios e propriedades do SEA.

Das interações observadas no Infantil V, constatou-se que Cinderela-Inf utilizou como principais recursos a lousa, texto escrito em cartaz, tarjetas com nomes dos alunos, letras móveis, livros literários infantis, gêneros textuais diversos e um material nomeado por ela de “Caixa Mágica”. Já Rapunzel-Inf promoveu a utilização de tarefas gráficas em folha de papel e valeu-se de cartaz com texto escrito; cartaz com imagem; fichas com imagens; fichas com palavras escritas; letras móveis e da Bandeira do Brasil, além da lousa como suporte para a escrita e afixação de cartazes.

Das estratégias de Rapunzel-Inf, destacaram-se as aulas expositivas dialogadas, perguntas e questionamentos direcionados a todo o grupo e orientação às tarefas gráficas. Em contrapartida, Cinderela-Inf utilizou estratégias de compreensão leitora, perguntas, previsões e reconto oral. Motivação para a leitura, análise linguística, orientação e atenção individualizada também foram presentes nas ações de Cinderela. Leituras orais e fluentes para o grupo fez parte dos procedimentos das duas docentes do Infantil V.

5.1.2 Análise das observações realizadas no 1º ano

5.1.2.1 Professora Bela-Prime

A professora Bela-Prime, regente A do 1º ano, sempre iniciava as aulas com atividades permanentes: chamada, calendário, contagem das crianças presentes e ausentes,

escolha de ajudantes do dia, preenchimento da agenda, projeção das principais atividades a serem realizadas na manhã. Esses momentos iam além de simples atividades de rotina, constituindo-se em situações promotoras de reflexão e aprendizagem, como no dia em que, ao solicitar que as crianças dissessem o mês em curso, desafiou-as a perceber que palavra escondia-se dentro do nome do mês, fazendo uma prévia abordagem sobre o assunto a ser explorado durante a aula, sem mencioná-lo integralmente.

Outra ação comum nas três interações observadas foi a motivação para a leitura autônoma das crianças. Dentro das atividades permanentes referidas, a professora escrevia o roteiro de atividades do dia para que as crianças copiassem em suas agendas. Era um momento de cópia significativa, no qual as crianças ouviam a leitura da professora, que o fazia enquanto escrevia na lousa, e copiavam conscientes do que estavam fazendo e do que precisavam fazer em casa. Nesse momento, muitos alunos liam as palavras e copiavam-nas, outros liam as sílabas e havia, também, os que liam as letras antes de copiar. Sempre de forma bem objetiva, para que as crianças não levassem muito tempo nessa ação, a professora estimulava-os a copiarem rapidinho, a fim de irem para o Cantinho da Leitura.

Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 173), “As crianças devem viver o acesso à escrita como uma atividade social à qual se deve destinar horários e espaços determinados ao longo da organização escolar”. Ir para tal espaço da sala de aula, portanto, constituía-se num momento em que as crianças demonstravam interesse em ler sozinhas e, para desfrutar dessa agradável situação, esforçavam-se em copiar com eficiência a agenda. Bela-Prime circulava pela sala observando e ajudando os alunos ainda com fragilidades na autonomia em copiar, mostrando as palavras, corrigindo equívocos, estimulando, elogiando os avanços conquistados. Assim, tão logo copiavam, apressavam-se para ler e o Cantinho da Leitura parecia convidá-los diariamente a ser visitado e revisitado.

Foram cenas lindas de se ver, sobretudo pelo fato das crianças mostrarem-se à vontade no espaço, folheando, lendo e relendo os livros, lançando-se com prazer no maravilhoso e desafiante ato de ler. Pode-se inferir, a partir da observação desses momentos, que as crianças tinham a oportunidade de ampliar as experiências com a leitura, aumentar o repertório de obras conhecidas e formar o gosto literário. A oportunidade de ler sozinhos nesses momentos em sala de aula, proporcionada pela professora, encontra fundamentação nas ideias de Allende e Condemarín (2005). Os autores ressaltam:

À medida que os alunos chegam a um nível de leitura independente, aumenta progressivamente a sua capacidade como leitor. Isso deve ser aproveitado pelos professores, com o apoio da família, para proporcionar-lhes uma variedade de bons

livros adaptados a seus interesses e com um nível de complexidade adequado. Além disso deve-se planejar o tempo, tanto na escola como em casa, para que os alunos possam praticar a leitura como uma atividade prazerosa (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 171).

É bem verdade que a maioria dos alunos dessa turma ainda não se encontrava no nível de leitura independente do qual falam os autores, entretanto, entende-se aqui que o ato de estimular a leitura autônoma das crianças e colocar-se na posição de apoio, ajudando aquelas que mais precisavam, motivando, dizendo em atitudes e palavras que elas podiam ler, conduz, sem dúvida, à independência do leitor. É possível projetar, com altas chances de acerto, que essas crianças, desde que haja um trabalho continuado nos anos seguintes, evoluam como leitoras de forma eficiente e tranquila.

Figura 22 — Cantinho da leitura na sala do 1º ano



Figura 23 — Meninos e meninas do 1º ano interagindo com os livros no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nas observações realizadas, as aulas aconteceram em uma sequência ordenada de ações — acolhida, atividades permanentes, momento de ler sozinho no Cantinho da leitura, roda de conversa, atividades sistemáticas de reflexão sobre a língua (leitura, escrita e análise linguística). A organização e sistematização do trabalho pedagógico da professora refletiam o planejamento de suas ações, aspecto muito importante para a aprendizagem dos meninos e meninas. Ferreira e Albuquerque (2012), ao discorrerem sobre as rotinas da escola e da sala de aula no ciclo de alfabetização, ressaltam o quão relevante é a construção e vivência, na alfabetização das crianças, de uma rotina organizada, que reflita o interesse e as necessidades de aprendizagem nos diferentes tempos da aula. Elas asseveram que

A construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos do ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 20).

Nesse sentido, a prática observada conduz à autonomia das crianças na escola e, possivelmente, fora dela. As rodas de conversa aconteceram nas três interações observadas. Notou-se que tinham o propósito de introduzir ou continuar a temática da aula, além de ser um momento em que as crianças ouviam a leitura de histórias feita pela professora.

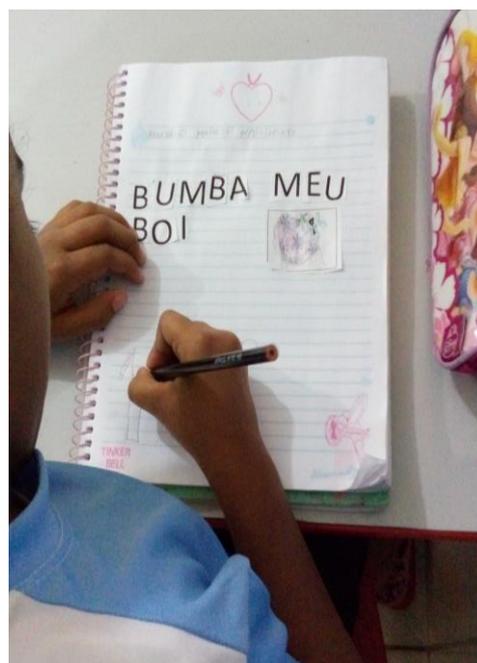
Dentre os principais recursos, a docente utilizou-se de livros literários, livro didático, jogo pedagógico, letras móveis, tarjetas com palavras escritas, lousa e cadernos das crianças, material que contribuiu sobremaneira para a efetivação das estratégias didáticas por ela empreendidas.

Em uma das aulas observadas, Bela-Prime realizou para a turma a leitura de uma história. Ela iniciou dizendo que, ao ver aquela história, havia lembrado muito das crianças, pois sabia que eles gostariam. Tratava-se da história “Bumba-boi”¹⁷. As crianças logo perceberam a semelhança com a lenda já lida, contada e comentada durante o projeto que estavam vivenciando, bem como a sutil diferença no título. A professora questionou aos alunos sobre o que sabiam sobre tal lenda, promoveu a leitura da imagem da capa, e do nome da autora. As crianças lembraram que uma delas, a N.R.S., havia contado a lenda para os colegas, inclusive de outras turmas, com riqueza de detalhes, e solicitaram à amiga que o fizesse novamente. N.R.S. se dispôs e contou com desenvoltura a lenda Bumba meu boi. A professora, então, pediu atenção a todos para ver quais diferenças havia entre a lenda conhecida e a história a ser lida naquele momento. Durante a leitura, Bela-Prime fazia perguntas, despertava o interesse para as páginas seguintes, propunha antecipação de fatos. Ao concluir, falou que agora era a vez das crianças e ela queria ouvi-las. As crianças se agitaram para expor suas opiniões e o fizeram falando do que mais gostaram na história, fizeram perguntas e pediram para ver novamente as imagens. A professora pôs o livro na estante e afirmou que ele ficaria por um tempo ali para que eles pudessem ler de novo. Pediu que continuassem na roda e apresentou um conjunto de letras, convidando as crianças a comporem as palavras formadas por tais letras — bumba meu boi —, em seguida, orientou-as a voltarem às mesas para a próxima atividade. As palavras compostas na roda de conversa foram afixadas na lousa e as crianças receberam uma folha de papel com as mesmas letras,

¹⁷ Livro de Fabiana Ferreira Lopes (2011), do acervo da escola, fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) obras complementares 2013/2014/2015 para uso das turmas de 2º ano.

desordenadas, e a figura do boi. Elas deveriam recortar e colar em seus cadernos, ordenando corretamente as letras das palavras. Enquanto realizavam a atividade, as crianças comentavam umas com as outras sobre a lenda e puseram-se a cantar a música que apresentariam para toda a escola na culminância do projeto.

Figura 24 – Crianças realizando a tarefa individualmente



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Em outra interação, a professora levou para a roda de conversa uma lenda em livro, a da mula sem cabeça. Ao mostrar o livro, algumas crianças procederam à leitura do título, a professora esperou e perguntou o que as crianças sabiam sobre tal lenda, as crianças expuseram seu conhecimento e ela, então, convidou-as a ver e ouvir o que dizia aquele livro. Realizou a leitura de forma bem articulada, com entonação e ritmo, e, ao concluir, perguntou aos alunos do que haviam gostado, o que confirmavam daquilo que fora suposto antes da leitura e o que havia sido diferente. As crianças comentaram, opinaram e uma delas revelou ter assistido a um filme que retratava a lenda. Atendendo aos pedidos de seus pares, a criança contou parte do filme e os colegas comentaram. Em seguida, a professora recomendou que se dirigissem às cadeiras para estudarem a mesma lenda no livro didático. Convidou a ajudante do dia, S.L.C., para entregar os livros à turma e, nesse momento, mostrava-lhe os nomes das crianças escritos nas capas dos livros para que a ajudante lesse e os entregasse aos donos. Nos nomes em que S.L.C. mostrava dificuldade, a professora mediava sua leitura, questionando que letra era, juntando à seguinte como ficava e, pela inicial, qual criança tinha o nome, em se

tratando de duas ou mais com a mesma inicial, adentrava a palavra para selecionar corretamente a quem deveria entregar o livro. Antes de abrir o livro, a docente propôs a brincadeira de força¹⁸ na lousa com o título da lenda e acordou com os alunos que só diriam as letras aquelas crianças que fossem indicadas. As crianças leitoras mostraram-se eufóricas por já terem descoberto a palavra, entretanto, solidárias em contribuir com o avanço dos “amigos que ainda não sabiam ler e precisavam aprender”, contiveram-se. Dando continuidade, a docente informou a página do livro, as crianças localizaram e ela fez a leitura do texto, parando ao final dos parágrafos. As crianças acompanharam, compartilhando a leitura com a professora. Ela formulou perguntas sobre a lenda e articulou com o texto lido no momento da roda de conversa. Durante a leitura, questionou semelhanças e diferenças entre os textos e, no final, promoveu um reconto resumido da lenda e comentários pessoais. Solicitou que localizassem o título e onde, ao longo do texto, ele se repetia. As crianças ainda formaram as palavras mula sem cabeça usando as letras móveis em duplas e finalizaram, realizando a atividade escrita no livro didático.

Nessa aula, ao propor a leitura em que todas as crianças, de posse dos livros didáticos, puderam acompanhar em seus lugares, seguindo o curso, ajustando o ritmo, lendo junto, a docente realizou o que Solé (1998) classifica como leitura compartilhada. Com ações dessa natureza, as crianças têm a possibilidade de modelar sua leitura à da professora, acompanhar com a visão enquanto leem silenciosamente ao mesmo tempo em que ouvem. Tal ação também favorece a ação didática no que se refere à avaliação da leitura, pois, ao verificar a continuidade da leitura pelas crianças nas paradas, ou perceber o ritmo, a professora tem a noção de como as crianças estão lendo. Para Solé (1998), as tarefas de leitura compartilhada são excelentes situações pedagógicas para os meninos e as meninas em fase de aprendizagem usarem as estratégias que promovem a compreensão dos textos. Além disso, segundo a autora,

[...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele interfere (SOLÉ, 1998, p. 117-118).

Foi possível observar, nas duas aulas em que Bela-Prime leu histórias para as crianças, o emprego das estratégias de leitura na perspectiva de Solé (1998). Antes das

¹⁸ A brincadeira da força consiste em traçar os espaços das letras de uma determinada palavra e, à medida que os brincantes vão dizendo letras aleatoriamente, tais espaços vão sendo preenchidos. Requer atenção e seleção das possíveis letras da palavra, pois, a cada letra dita que não condiga com a palavra, é desenhada uma parte do corpo na força.

leituras, a docente promoveu a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos por meio do estabelecimento de relações com o que eles já sabiam sobre as duas histórias, bem como ao formular perguntas com o fim de antecipar o conteúdo do texto. Procedeu, ainda, à leitura de imagem na capa dos livros e à identificação do título e autor das obras. Durante a leitura, observaram-se as previsões, por meio de perguntas após a leitura de algumas páginas, do que viria depois, a observação das imagens, complementando o sentido do texto verbal, assim como o esclarecimento de termos e expressões geradoras de incompreensão do enredo. Depois de ler, as ações centraram-se em resumir o texto por meio do reconto, identificar o assunto principal e estabelecer relações com outros conhecimentos e na confirmação ou refutação das hipóteses levantadas antes e durante a leitura.

A ação da professora concorre para a compreensão leitora das crianças ao vivenciar com elas tais estratégias. Nesse sentido, Solé (1998, p. 116, grifo da autora) afirma:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais são as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender...em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional.

O jogo “Palavra dentro de palavra”¹⁹ foi o recurso utilizado na interação em que abordou esse assunto. Como de costume, a docente o apresentou às crianças na roda de conversa. Mostrou a caixa do jogo informando que, naquele dia, como havia anunciado no momento do calendário e da agenda, estudariam essa característica de várias palavras da língua portuguesa. A.C.S., criança leitora, ao ver a caixa, já foi lendo o nome do jogo. A professora confirmou sua leitura e fez perguntas às crianças, que revelaram suas hipóteses sobre o jogo. Em seguida, abriu a caixa e explicou as regras do jogo, enquanto espalhava as peças no meio da roda. As crianças, atentas, já tentavam localizar os pares com o olhar. Ao comando da professora, cada criança pegou um par combinado de cartas e, em seguida, uma a uma, foram lendo a palavra e identificando qual havia dentro dela. A atividade continuou nas

¹⁹ Jogo de alfabetização com os seguintes objetivos didáticos: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras. Destinado a alunos em processo de alfabetização, que ainda não compreendam todos os princípios do sistema alfabético, tal como o de que palavras que possuem segmentos sonoros semelhantes possuem também sequências de letras similares; ou os que não compreendam que as palavras são constituídas de segmentos sonoros menores (sílabas). Também pode ser utilizado com alunos que necessitam sistematizar e consolidar a correspondência entre a escrita e a pauta sonora (JOGO 9..., 2009).

Jogos pedagógicos, de um modo geral, são excelentes recursos no ensino, especialmente os que desenvolvem o raciocínio lógico. Extremamente funcional e que possibilitam ir além do lápis e papel, lousa e pincel, o referido material está presente nas classes de alfabetização da maioria das escolas. Incorpora o componente lúdico, indo ao encontro da principal linguagem da criança, o que torna o ato de aprender mais leve, desafiante e prazeroso. “Palavra dentro de palavra” compõe, com outros nove, uma coletânea de jogos elaborados e organizados por estudiosos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em parceria com o MEC, os quais foram distribuídos a escolas públicas brasileiras que atendem crianças em fase de alfabetização. Para os organizadores desse material didático

[...] o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 10).

A utilização do jogo mencionado na turma do 1º ano efetiva uma das estratégias didáticas relevantes: propor desafios alcançáveis aos alunos. O jogo em análise promoveu a reflexão de que na nossa língua algumas palavras compartilham segmentos comuns e que tais segmentos constituem palavras com sentido completo. Esse fato torna a manipulação das palavras uma agradável brincadeira sem, no entanto, perder de vista o objetivo de ensinar e aprender a ler e escrever, de descobrir as características e apropriar-se do SEA, uma vez que podem contribuir com as reflexões, por serem eficientes aliados no processo de alfabetização. O uso do jogo possibilitou a compreensão da lógica de funcionamento da escrita, oportunizando a mobilização de saberes consolidados e despertando para novas aprendizagens.

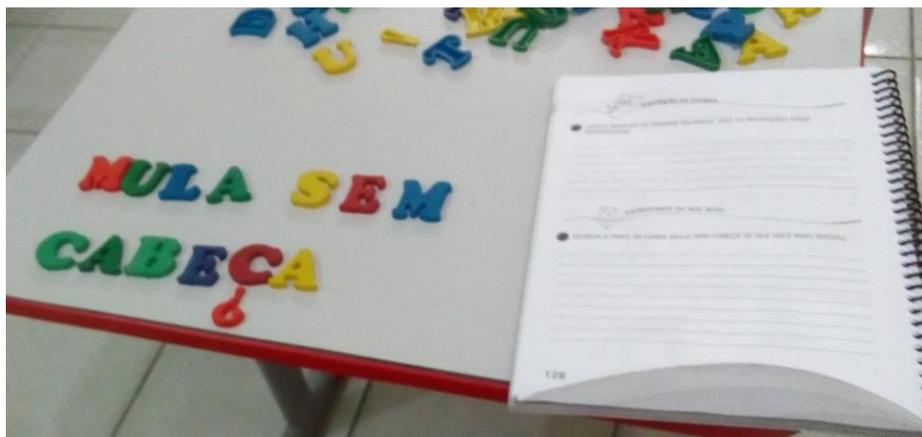
As brincadeiras também assumem um papel relevante nas classes de alfabetização. Podem e devem fazer parte do rol de atividades como exercícios escolares, constituindo-se em estratégias didáticas favoráveis à reflexão sobre a língua. Com a proposição de brincadeiras, a professora tem objetivos bem definidos acerca do que deseja que as crianças aprendam. As crianças, em contrapartida, envolvem-se na brincadeira com espontaneidade, sentindo que aprender é prazeroso. Morais (2012), citando Curvelo, Meireles e Correa (1998), sobre a brincadeira de forca, a qual foi vivenciada pelas crianças em uma das aulas observadas, revela que

[...] “brincar de forca” envolve uma avaliação consciente das possibilidades de combinações de grafemas e das estruturas silábicas da nossa língua. Ao descobrir que certas palavras a serem adivinhadas contêm “pegadinhas”, as crianças nos demonstram estar exatamente exercendo aquele tipo de análise consciente, que lhes permite deduzir, por exemplo, que a palavra, em certa posição, contém uma sílaba que não é composta de consoante e vogal, apenas (MORAIS, 2012, p. 157, grifo do autor).

Nas três interações observadas, a docente utilizou letras móveis para composição das palavras significativas dos assuntos tratados. Esse recurso é mais um meio propício à reflexão sobre a língua, pois possibilita a apropriação do SEA. Contribui para que os alfabetizandos percebam as letras com as quais podem representar os sons que compõem as palavras. É eficaz para as intervenções com as crianças em todos os níveis de escrita, uma vez que possibilita ajustar a pauta sonora, contemplando o desenvolvimento da consciência fonêmica, a última e mais refinada habilidade da consciência fonológica. Nas hipóteses em que as crianças acreditam ter a sílaba apenas uma letra, compor palavras com as letras exatas promove o desequilíbrio de tal hipótese, uma vez que ela precisa ordenar, de modo a não sobrar, todas as letras que recebeu (no caso de receber somente as letras da palavra a ser composta, como aconteceu na montagem das palavras *bumba meu boi*). Em hipóteses alfabéticas, a utilização do recurso ajusta as questões ortográficas ainda não consolidadas, fazendo com que a criança perceba as regularidades e irregularidades ortográficas.

Figura 27 — Utilização das letras móveis em cada uma das três interações observadas no 1º ano





Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Morais (2012), ao se referir de forma positiva ao uso do alfabeto móvel para montar e desmontar palavras na alfabetização, afirma que tal recurso torna menos complexa para as crianças a tarefa de escrever e, ainda, que a manipulação das letras possibilita a troca e substituição delas nas palavras, ajustando as hipóteses, correspondendo o grafema ao fonema, promovendo uma reflexão consciente. O pesquisador pernambucano afirma:

As atividades de escrita de palavras estáveis ou não se beneficiam com essas possibilidades que o material torna concretas. Palavras podem ser montadas e desmontadas, podem ser “construídas” e “destruídas”, tornando-se objetos especiais desse mundo: objetos porque assumem uma materialidade nas letras que ocupam um espaço crescente à medida que a palavra vai sendo formada. Mas especiais, porque são objetos que podem desaparecer do mundo ou transformar-se em outros objetos (novas palavras) (MORAIS, 2012, p. 140, grifo do autor).

A prática docente de Bela-Prime contemplava estratégias contributivas para o efetivo desenvolvimento da competência leitora. Nas atividades em que se utilizou de propostas que visavam à escrita, tanto com o uso de lápis e papel, como do alfabeto móvel, promoveu momentos de leitura, fato para o qual também se encontra fundamentação em Moraes (2012). Sobre isso, o autor assegura que

[...] as atividades de escrita de palavras (e de frases e textos) são também atividades de leitura, porque, enquanto vão construindo as notações, seus autores tendem a reler o já produzido. Portanto, escrever também funciona como exercício do domínio das correspondências letra-som para a leitura, e nossos alunos devem ser estimulados a usufruir dessa reflexão adicional, sempre relendo o que escreveram (MORAIS, 2012, p. 156).

Face ao exposto nessa seção, é importante mencionar que a análise das observações mostrou o uso de recursos e estratégias comprovadamente favoráveis e eficazes

ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e da leitura nas aulas ministradas pela docente aos meninos e meninas do 1º ano.

5.1.2.2 Professora Branca de Neve-Prime

Branca de Neve-Prime assumia a regência do 1º ano às segundas-feiras durante a manhã inteira, ou seja, com 4 horas-aula de interação com as crianças; na quarta-feira, por 2 horas, e quinta-feira, por 1 hora-aula. Em conversa anterior às observações, a docente afirmou que segunda-feira seria o dia mais produtivo, pois podia elaborar um planejamento mais consistente, uma vez que o tempo permitia ações continuadas, nas quais realizava atividades com leitura e escrita, visando à contribuição com a alfabetização e o letramento das crianças. Os outros dois dias eram destinados à Recreação e Formação Humana. Desse modo, as observações aconteceram em três segundas-feiras sequenciadas, sempre no primeiro tempo de aula.

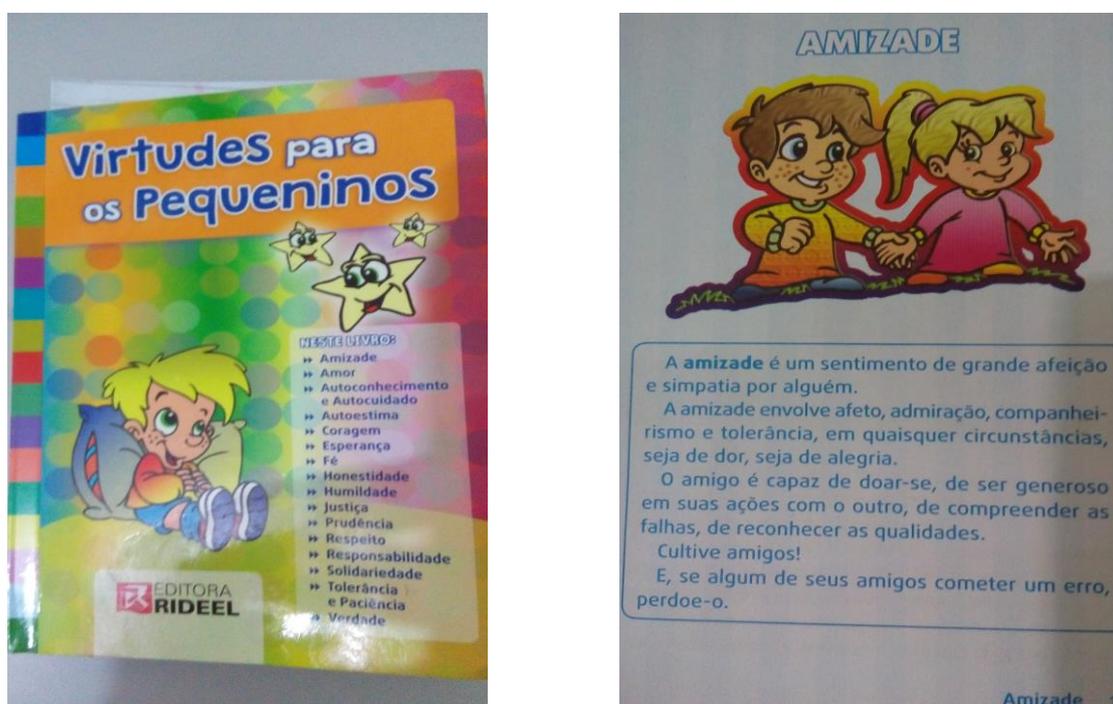
A professora iniciava a interação com as crianças acolhendo-as, conversando, informalmente, com algumas e, em seguida, realizava o preenchimento do calendário, a chamada, e fazia uma oração em que todos participavam. A temática de suas aulas era ligada a assuntos relacionados aos projetos da escola — como “valores” — ou a datas significativas do ano, como o “dia da árvore” e a “semana da Pátria”. Esses foram os assuntos discutidos nas três interações observadas. Porém, segundo a docente, o assunto era o pano de fundo, o mote para desenvolver atividades com vistas à apropriação do SEA e da competência leitora. Seguindo a recomendação da escola, com a qual ela concordava plenamente, o objetivo principal na turma do 1º ano era que as crianças pudessem consolidar as habilidades de leitura e escrita.

Nas interações observadas, visualizou-se sequência variável de ações, não apresentando, desse modo, uma ordem fixa de tempos na rotina. Dentre as estratégias das quais se valeu a docente, destacaram-se como principais as rodas de conversa, as exposições dialogadas, explicações, perguntas direcionadas aos alunos de forma geral, leitura oral de textos, orientação e mediação nas tarefas propostas, motivação para a leitura, atenção individualizada a quem lhe solicitava. Dos recursos utilizados, a lousa sobressaiu-se aos demais, contudo, serviu-se também de texto em livro, texto escrito em cartaz, livro didático e caderno.

Na primeira aula observada, Branca de Neve-Prime, após recepcionar as crianças, sugeriu que acolhessem a pesquisadora com uma música em demonstração da amizade

construída. Em seguida, convidou-os para formar a roda de conversa a fim de fazer a leitura inicial. Pediu às crianças para fazerem silêncio e iniciou dizendo que ia ler um texto sobre amizade, pois estavam trabalhando os valores. Ela leu o texto sem pausas e, ao final, perguntou quem tinha amigos, fez uma rápida explanação sobre amizade e indagou sobre a leitura realizada. Como as crianças não souberam comentar, ela refez a leitura do texto. Dessa vez, as crianças mantiveram-se mais atentas. Concluída a leitura, questionaram o significado de algumas palavras. A professora perguntou se os alunos entenderam o texto e a resposta foi afirmativa.

Figura 28 — Imagens da capa do livro “Virtudes para pequeninos” e da página interna, cujo texto “Amizade” foi lido para as crianças por Branca de Neve-Prime



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Ela, então, recomendou que se dirigissem às mesas para fazer “um desenho sobre amizade”, baseados no que foi lido. Escreveu na lousa a palavra amizade para que copiassem, caso assim desejassem. Nesse momento, ela também escreveu o roteiro de atividades na lousa para que as crianças pudessem copiar em suas agendas logo que concluíssem o desenho. Em seguida, afixou um cartaz com um poema escrito, informando que, como estavam falando de amizade, havia levado um texto intitulado “Gente”. Fez algumas perguntas e comentários antecipando o teor do texto e solicitou voluntários para fazerem a leitura. As crianças leitoras procederam à leitura do texto em coro, no entanto, como liam em ritmos diferentes, foi um

descompasso geral. A professora esperou até o último concluir e refez a leitura pedindo às crianças que escutassem. Em seguida, dirigiu perguntas às crianças sobre o que haviam gostado e entendido do texto e não houve respostas. A docente, mais uma vez, leu o texto, compassadamente e, ao concluir, as crianças já foram expondo suas opiniões. Após as falas dos alunos, a professora ainda fez algumas perguntas literais e de significado de expressões do texto e solicitou que todos lessem junto a ela, pois queria “ouvir a voz de todo mundo”. Finalizou copiando a “tarefa de classe” na lousa para que as crianças copiassem nos cadernos e resolvessem. A tarefa solicitava a localização e cópia de palavras e frases do texto.

Figura 29 — Desenhos representativos da amizade feitos por duas crianças do 1º ano



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

O desenho da criança pode ser entendido como uma representação do vivido, uma forma de dizer graficamente aquilo que vivencia, deseja, almeja. Constitui-se na alfabetização como outra forma de expressar a compreensão acerca das leituras de que participa. Nesse sentido, solicitar das crianças um desenho após a realização de uma leitura e de uma conversa sobre o assunto lido oportuniza que elas experimentem essa forma de representação, é, portanto, uma forma de comunicar. Para Alliende e Condemarín (2005), ser estimulado em um ambiente letrado e poder expressar-se desenvolve as possibilidades comunicativas. Eles afirmam que

A leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, a olhar e a descrever e que lhes permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 40-41).

Outra aula observada versou sobre a natureza. Branca de Neve-Prime iniciou a manhã convidando os alunos para a roda de conversa e fez a leitura de um poema autoral em seu caderno. Antes, apresentou oralmente a programação da semana, lembrando um combinado — eles fariam uma salada de frutas na sala em um dia posterior àquele — após a leitura, questionou às crianças sobre a natureza: o que era, o que continha nela, sobre frutas e plantas frutíferas. Em seguida, orientou as crianças a voltarem às mesas e pegarem os cadernos e lápis para “fazerem a tarefa do dia” (Estudariam um texto, mas ele seria copiado na lousa e reproduzido por elas nos seus cadernos). Tratava-se da letra de uma música intitulada “Coco verde”. À medida que copiava as estrofes, a professora parava e fazia a leitura para as crianças, continuando assim até finalizar a escrita do texto. As crianças se agitavam e reclamavam da extensão do texto. Aquelas com as habilidades de leitura e escrita mais evoluídas, rapidamente, concluíram, entretanto, para os demais, foi um penoso exercício. Aos que finalizavam, a docente recomendava que desenhassem o coco e ficassem lendo silenciosamente enquanto os colegas terminavam.

Figura 30 — Meninos e meninas copiando o texto “Coco verde” da lousa em seus cadernos



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 31 — Última criança a concluir a cópia do texto “Coco verde”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Decorrido um tempo, ela dirigiu-se às mesas de algumas crianças que já haviam terminado para “ouvir a sua leitura”. Em virtude do tempo, visto que ainda havia quase metade da turma copiando, ela pediu a estes que parassem um pouco com o intuito de realizar a leitura coletiva e recomendou: “Vamos começar igual para terminar igual e ficar bonita a leitura”. Iniciou a leitura. Algumas crianças a acompanhavam, outras não conseguiam, porém, não interrompeu a ação. Surgiu dúvida com relação ao significado da palavra “reboco” em comparação a “reboque”, a professora explicou o significado e escreveu a segunda palavra para que as crianças percebessem a diferença na grafia. Finalizou a leitura com a turma bastante agitada no momento em que tocou o sinal do recreio.

Figura 32 — Branca de Neve-Prime lendo o texto “Coco verde” com as crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A centralidade da ação da professora na leitura em voz alta pelas crianças diz muito de suas concepções sobre esse ato. Ela entende que é dessa maneira, lendo em voz alta, que os alunos mostram o que sabem. De fato, como um conteúdo procedimental, é necessário ver a leitura se realizando para avaliar se a criança realmente aprendeu. Contudo, tal avaliação requer um olhar mais direcionado aos alunos individualmente. Ler em voz alta coletivamente, considerando que na turma havia leitores e não leitores e, entre os leitores, ritmos de leitura diversos, resultou em um exercício que não estimulava muito o ato de ler, perdendo parte do sentido. Colomer e Camps (2002, p. 68-69) alertam para as consequências negativas que ler oralizando o escrito pode ter para as crianças. Elas afirmam que, nessa ação, a atenção volta-se para a decifração do texto, impedindo que cada leitor leia em seu ritmo, que avance e retroceda na leitura a seu modo e com as habilidades de que dispõe no momento. Procedimentos dessa natureza resultam para o aluno na adoção de um comportamento diferente do que é percebido em leitores experientes, acostumando-o a sempre verbalizar as leituras que fizer. As autoras recomendam que

A leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 69).

Diante de tal recomendação, pode-se inferir, ao analisar a estratégia da docente, que propor a leitura coletiva em voz alta para “ouvir todo mundo” e “ficar bonita a leitura”

configura-se mais em um exercício mecânico, que não promove a competência leitora, e, tampouco, a compreensão dos meninos e meninas do 1º ano.

Em outra interação, a organização da sala estava diferente, com as mesas formando duas linhas, uma de frente para a outra, perpendiculares à lousa. As crianças demonstravam uma incomum euforia, além da agitação demonstrada nas outras aulas de Branca de Neve-Prime observadas. A razão era que, nesse dia, teria aula com uso de *laptops*, recurso motivador de interesse e curiosidade, entretanto, a aula seria dividida em dois momentos: lápis e papel e *software*, neste, manuseariam os computadores; naquele, fariam atividades convencionais usando o caderno de atividades. O momento observado foi o do lápis e papel. A professora iniciou explicando como se daria a manhã de atividades e fez a oração com as crianças “para que a manhã fosse bem boa”. Deu continuidade expondo um cartaz com um poema escrito — “O nome da gente”, de Pedro Bandeira — e estimulou as crianças a lerem o título do texto e o autor. Perguntou sobre o que falaria aquele poema e procedeu à leitura fluente, bem articulada e contínua do texto. Ao finalizar, indagou ao grupo se havia gostado, se havia “achado legal”. Algumas crianças falaram que gostavam do próprio nome, outras silenciaram e houve um breve diálogo nesse sentido. Em seguida, entregou os livros (Cadernos de atividades) nos quais havia o mesmo texto, recomendando que fizessem a leitura do início ao fim, todos juntos. Após essa segunda leitura, escreveu alguns trechos do texto na lousa para que as crianças localizassem no livro e, depois, solicitou a leitura dos versos para crianças diferentes. Orientou os alunos a deixarem os livros de lado para copiarem a tarefa de classe nos cadernos. As crianças estavam ansiosas para resolver as questões propostas no livro e não se interessaram pela tarefa da lousa. Algumas, mesmo sem a orientação da docente, realizaram as atividades do livro, outras se puseram a copiar da lousa.

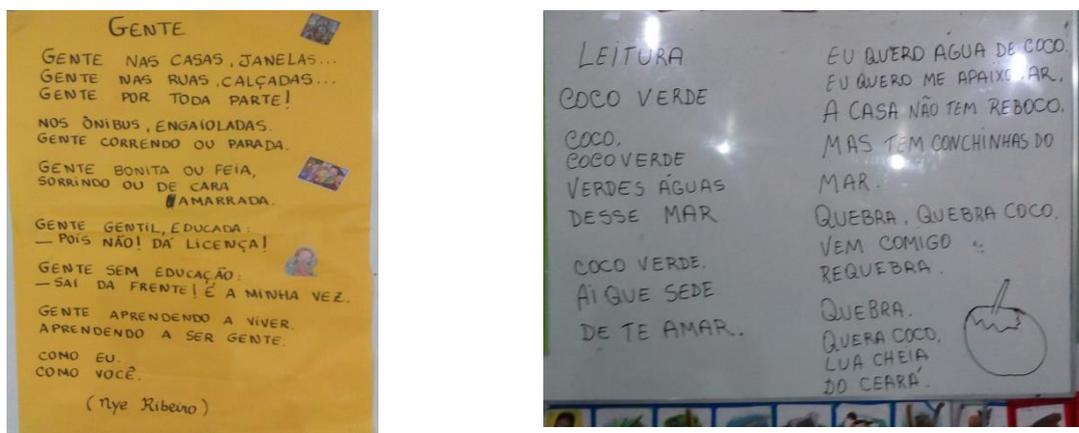
Figura 33 — Imagens da capa e página interna do Caderno de Atividades utilizado na interação



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nas três aulas observadas, a professora realizou atividades com a utilização de textos para leitura coletiva com as crianças. Em relação às estratégias de leitura, observou-se que a docente não envidou grandes esforços para realizá-las, tendo sido observadas, ligeiramente, antes e depois da leitura, nenhuma durante. Antes das leituras, ela formulou perguntas e fez comentários gerais sobre o tema do texto, na tentativa de contextualizar o assunto. Depois das leituras, as ações foram no sentido de ouvir a opinião pessoal das crianças acerca do texto, do que tinham gostado, bem como para esclarecer o significado de palavras ou expressões.

Figura 34 — Textos utilizados em cada uma das três aulas de Branca de Neve-Prime



O NOME DA GENTE
PEDRO BANDEIRA

POR QUE É QUE ME CHAMO ISSO
ENÃO ME CHAMO AQUILO?
POR QUE É QUE O SACARÉ
NÃO SE CHAMA CROCODILO?

EU NÃO GOSTO DO MEU NOME.
NÃO FUI EU QUEM ESCOLHEU
EU NÃO SEI POR QUE SE METEM
COM O NOME QUE É SÓ MEU!

O NENÉ QUE VAI NASCER
VAI CHAMAR COMO O PADRINHO

VAI CHAMAR COMO O VOVÔ,
MAS NINGUÉM VAI PERGUNTAR
O QUE PENSA O COITADINHO.

FOI MEU PAI QUE DECIDIU
QUE O MEU NOME FOSSE AQUELE
ISSO SÓ SERIA JUSTO
SE EU ESCOLHESSSE O NOME DELE

QUANDO EU TIVER UM FILHO.
NÃO VOU POR NOME NENHUM
QUANDO ELE FOR BEM GRAND
ELE QUE PROCURE UM!

Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

No comportamento das crianças, percebeu-se certo desinteresse pelos momentos de leitura, fato não observado na condução da outra professora da turma, Bela-Prime. Foi possível constatar que, nos momentos após as segundas leituras dos textos, as crianças se antecipavam em expor suas impressões sobre o lido, mesmo antes que a professora lançasse alguma pergunta, refletindo, portanto, a prática da professora regente A na atitude dos alunos, quando expostos a situação semelhante. Uma vez que era comum às crianças resumir o texto, responder a perguntas e opinar, estabelecendo relações com outros conhecimentos orientados por Bela-Prime, nas interações conduzidas por Branca de Neve-Prime, arriscaram-se a fazê-lo. Percebeu-se na prática da docente, maior preocupação com a leitura oral do que com a compreensão daquilo que havia lido.

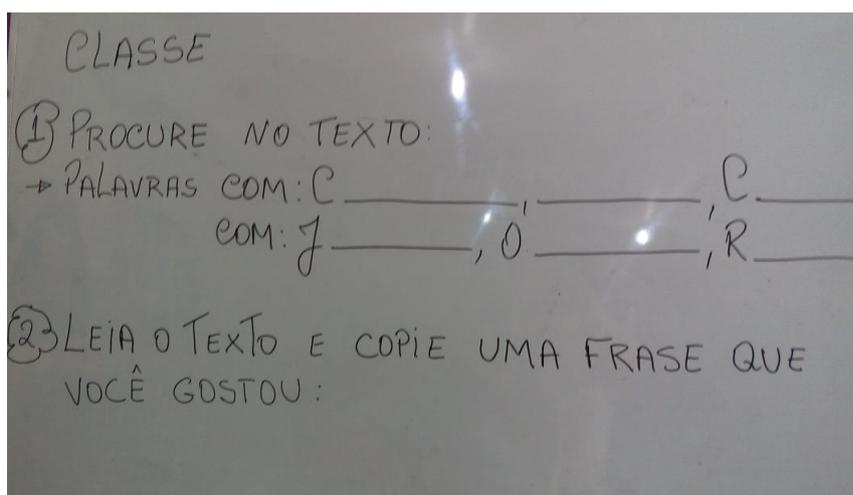
Os PCN de Língua Portuguesa, ao referirem-se às propostas didáticas orientadas, especificamente, no sentido de formar leitores, orientam que o trabalho com a leitura deve ser diário e, para tanto, há diversas possibilidades, desde escutar alguém que lê até ler em voz alta. No entanto, alerta para alguns cuidados necessários. Com relação à leitura oral, asseveram que “[...] toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes” (BRASIL, 1997, p. 45). Dessa forma, a estratégia da professora de ouvir a leitura de algumas crianças individualmente, após terem lido silenciosamente, como se observou em uma das interações, foi louvável e, de fato, contribuiu para desenvolver a habilidade leitora, assim como proporcionou que ela, docente, interviesse de modo a fazer os ajustes necessários à leitura da criança.

As atividades poderiam ter sido enriquecidas com o emprego das estratégias de leitura orientadas por Solé (1998), as quais servem de base para a compreensão leitora dos

alunos e referendam esse estudo. Como já mencionado, a autora defende a utilização das estratégias antes, durante e depois da leitura, cada uma em seu tempo e com objetivos específicos que contribuem para que os leitores possam compreender o que leem e, sobretudo, aprendam com a vivência de tais estratégias a usá-las sozinhos, incorporando-as ao processo leitor.

As tarefas gráficas propostas pouco estimularam os alunos a descobertas, inserindo-se em um nível literal. Localizar palavras e expressões nos textos, copiar palavras e texto da lousa representaram para os meninos e meninas dessa turma atividades mecânicas e destituídas de sentido, especialmente, para aqueles em fases iniciais do processo de alfabetização. A docente utilizou textos em todas as aulas, o que é um aspecto positivo, contudo, não foi percebido um trabalho efetivo de análise linguística em seu interior.

Figura 35 — Exemplo de tarefa a ser copiada no caderno pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Em duas das aulas, foram utilizados mais de um texto. Um, lido no momento da roda de conversa com a clara intenção de servir de mote à discussão e introduzir o assunto do dia e, outro, que efetivamente era lido com e para as crianças, em um compartilhamento do ato de ler, visando à aprendizagem da leitura pelas crianças.

Conforme as observações realizadas nas turmas do 1º ano, as professoras Bela-Prime e Branca de Neve-Prime utilizaram estratégias de compreensão leitora segundo os postulados de Solé (1998), entretanto, nas aulas de Bela-Prime, verificou-se maior ênfase do que nas interações propostas por Branca de Neve-Prime. Enquanto esta as utilizou de forma superficial, somente no início e no final das leituras empreendidas, aquela explorou de modo

mais efetivo o emprego de tais estratégias antes, durante e depois das leituras que realizou com as crianças.

Além disso, ambas, nas aulas observadas, circularam pela sala dispensando um atendimento mais individualizado às crianças. Contudo, havia um diferencial: Bela-Prime procurava ficar mais perto dos alunos com maiores fragilidades nos processos de aprendizagem e Branca de Neve-Prime ocupava-se em ouvir a leitura daqueles que já sabiam ou que haviam concluído a tarefa, reforçando as habilidades já conquistadas. Enquanto Bela procurava explorar os três eixos da língua portuguesa, Branca centrou-se mais na leitura e, especificamente, na leitura coletiva oral.

No que se refere aos recursos, Branca de Neve-Prime utilizou basicamente cartazes com textos escritos, lousa e cadernos das crianças. Bela-Prime, por sua vez, além da lousa, fez uso de tarjetas com palavras escritas, letras móveis, livros didáticos e livros de literatura infantil em abundância, motivando o manuseio diário pelas crianças.

5.1.3 Paralelo entre Infantil V e 1º ano

O estudo mostrou, em suma, que não há grandes diferenças entre os recursos utilizados pelas professoras do Infantil V, Cinderela e Rapunzel, e as do 1º ano, Bela e Branca de Neve, para desenvolver a competência leitora das crianças das referidas turmas. A diferença na utilização reside entre as professoras de cada turma, havendo, pelas regentes A, uma riqueza maior no uso de material do que pelas regentes B. Observou-se que a regente B do 1º ano foi a que menos diversificou os recursos utilizados.

Da mesma forma, com relação às estratégias envidadas, as professoras regentes A, Cinderela-Inf e Bela-Prime, lançaram mão das estratégias de leitura recomendadas por Solé (1998) nos três momentos da leitura (antes, durante e depois), enquanto as professoras Rapunzel-Inf e Branca de Neve-Prime concentravam as estratégias antes e depois e, ainda, de forma acanhada, podendo e devendo ser mais exploradas. Percebeu-se, ainda, intervenções mais individualizadas na prática da professora Bela-Prime, destacando-se sobre as demais, embora Cinderela-Inf direcionasse o olhar e a atenção a cada criança dentro do grupo nos momentos de interação coletiva. As demais ministravam aulas de uma forma geral, direcionando exposições, explicações e perguntas ao grupo todo.

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Esta seção apresenta a análise das entrevistas aplicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa — professoras e crianças das turmas Infantil V e 1º ano do turno da manhã de uma escola municipal de Fortaleza. Ao todo foram entrevistados 41 sujeitos, compostos por 4 professoras e 37 crianças. As entrevistas foram realizadas seguindo roteiros específicos para os sujeitos distintos: professoras e crianças (Apêndices C e D), respectivamente. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora. As respostas obtidas foram retextualizadas (MARCUSCHI, 2010), a fim de dar mais clareza e adequação à redação desse trabalho.

Das entrevistas realizadas emergiram categorias, cuja definição baseou-se nos passos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), metodologia de análise em que se buscam as unidades de sentido, a fim de realizar a categorização. As categorias encontradas e suas análises estão descritas detalhadamente nas duas subseções seguintes.

5.2.1 Análise das entrevistas com as professoras

As entrevistas realizadas com as professoras permitiram uma conversa em que se pôde inferir o que pensam esses sujeitos acerca da leitura e da avaliação, com o intuito de dar conta do objetivo específico 2: identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho pedagógico das professoras.

Da técnica mencionada a partir do referido roteiro (Apêndice C), foram extraídas, ao todo, quatro categorias. São elas: 1) Visão da professora sobre a turma; 2) Escolha das leituras; 3) Concepção de leitura e 4) Concepção de avaliação. Essa última ramificou-se em avaliação interna e avaliação externa. A seguir, procede-se ao detalhamento de cada uma delas:

a) Categoria 1 – Visão da professora sobre a turma

Essa categoria emergiu a partir da solicitação às professoras de que falassem um pouco sobre seus alunos, mencionando como eles eram, o que eles sabiam e quais eram as suas preferências com relação à leitura.

As professoras demonstraram ter um conceito bastante positivo sobre seus alunos, nomeando-os como “interessados”, “esforçados” e que “têm sede de aprender a ler”, como se pode notar nas palavras das professoras Bela-Prime e Cinderela-Inf: “[...] são alunos

interessados, alunos que gostam de ler. Eles se empolgam com as coisas, eles têm interesse, eles adoram ler [...]” (Bela-Prime). “[...] eles têm sede de querer ler pra poder entender a história [...]”. (Cinderela-Inf).

Essas afirmações revelam a percepção do caráter motivado dos alunos para o ato de ler. Segundo Zabala (1998, p. 96), “[...] o melhor incentivo ao interesse é experimentar que se está aprendendo e que pode se aprender [...]. A maneira de ver o aluno e de avaliá-lo é essencial na manifestação do interesse por aprender [...]”. Dessa forma, tendo em vista os relatos de como as professoras veem seus alunos, é possível inferir que a motivação para a leitura é resultante dessa visão positiva construída a partir de ações de incentivo geradoras de autoconfiança. O autor ressalta,

[...] O aluno encontrará o campo seguro num clima propício para aprender significativamente, num clima em que se valorize o trabalho que se faz, com explicações que o estimulem a continuar trabalhando, num marco de relações em que predomine a aceitação e a confiança, num clima que potencializa o interesse por empreender e continuar o processo pessoal de construção do conhecimento. (ZABALA, 1998, p. 96).

A sala de aula na qual a professora acredita que as crianças são capazes de aprender e investe seus esforços, a fim de que elas também se sintam capazes, resultará em um ambiente motivador das aprendizagens. Aprender a ler requer, além de esforço intelectual, autoconfiança e crença no desenvolvimento das próprias habilidades. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 64) asseveram a necessidade de “[...] aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar as dúvidas, a buscar soluções [...]”. Desse modo, crianças empolgadas, interessadas decerto terão maiores probabilidades de aprender.

b) Categoria 2 – Escolha das leituras

Para chegar a essa categoria, indagou-se às professoras como elas escolhiam as leituras que propunham aos alunos. A temática trabalhada a partir dos projetos da escola foi o ponto em comum nas respostas. A escola desenvolve mensalmente projetos de trabalho em que todas as turmas participam, desse modo, as professoras, ao planejarem suas aulas, levam em conta a inserção do assunto de que trata o projeto.

A professora Bela-Prime indicou como os projetos da escola orientam as escolhas do que propõe à turma e como essa ação vai formando as preferências e motivando os alunos a lerem:

[...] no projeto Folclore, que aconteceu em agosto, eu fui à biblioteca da escola, dei uma pesquisada, peguei uns livros, levei pra sala e, até hoje, eles gostam muito daquele livro Bumba-boi, então, vai ficar sempre lá. Quando eu percebo que eles gostam de um texto, de um livro, eu deixo lá pra que eles possam sempre estar olhando, sempre estar em contato com o livro (Bela-Prime).

As professoras Rapunzel-Inf e Bela-Prime citaram, também, em suas respostas o Cantinho da leitura²⁰ como uma opção para a escolha das leituras que oferecem às crianças. Nessa direção, os livros na sala de aula, no espaço de interação cotidiana das crianças e professora, despertam o interesse, constituindo um acervo disponível ao manuseio e apreciação. Teberosky e Colomer (2003, p. 145) ressaltam a importância de tal organização ao afirmarem que “Prover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler [...]”.

Branca de Neve-Prime enfatiza suas escolhas em virtude da abordagem dos conteúdos que compõem o currículo a ser explorado com os alunos. Em sua fala, enfatizou:

Eu escolho as leituras geralmente com o que eu vou trabalhar. Por exemplo: quando eu fui trabalhar sobre a visão do mundo, da natureza, eu fui procurar um livro que falasse também o mesmo assunto, pra que fixasse mais [...], para a fixação ser maior e o entendimento também. Eu sempre gosto de fazer esse paralelo entre a leitura e o tema que eu estou trabalhando na sala, o assunto da aula (Branca de Neve-Prime).

Ela exemplifica mencionando duas das disciplinas de que é responsável: “[...] sempre que vou trabalhar, por exemplo, História e Geografia, eu procuro um livro que tenha alguma coisa sobre o assunto que a gente está estudando [...]”. A docente referia-se a livro literário, revelando utilizar-se da literatura para contemplar assuntos diversos e, com isso, também incentivar a leitura e sua aprendizagem, como ressalta em outro trecho de sua fala: “[...] eu faço leituras individuais, pego algumas palavras da historinha que a gente leu, coloco na lousa, [...] e isso faz com que desperte também o interesse tanto pelo assunto quando pelas palavras [...]”.

A professora Cinderela-Inf revelou que segue o norteamento do livro didático utilizado, as orientações da coordenadora pedagógica da escola, bem como de pesquisas que faz e das formações continuadas de que participa. Enfatiza a troca de ideias como um ponto relevante nessa escolha, principalmente com a professora do 1º ano:

[...] da Bela-Prime que está no primeiro ano, a gente pega muitas ideias uma da outra para trabalhar porque são séries muito parecidas e, as vezes, o que ela trabalha

²⁰ Espaço na sala de aula destinado aos livros literários.

eu acho interessante [...] e trabalho também. Já que a gente está quase sempre junta no planejamento [...] (Cinderela-Inf).

Dentre os gêneros mais citados, destacaram-se as histórias infantis, entendidas aqui como os contos clássicos e contemporâneos, entretanto, foram mencionados, também, lendas, fábulas, poemas, receitas, parlendas, placas de trânsito, listas e cantigas de roda. A PCLP (CEARÁ, 2013, p. 63-64) orienta o trabalho sistemático com os gêneros textuais numa evolução de sua complexidade por ano de escolaridade. Dessa forma, os gêneros citados pelas professoras encontram amparo na referida proposta da seguinte forma: para o 1º ano, as listas e canções são recomendadas com a indicação de serem lidas com autonomia pelos alunos, enquanto que os contos e poemas devem ser lidos pelo professor ou colega mais experiente. Segundo tal documento, as fábulas e lendas devem ser exploradas a partir do 2º ano. Entretanto, a recomendação do trabalho sistemático dos referidos gêneros não impede a leitura na sala de aula, por professores e alunos, uma vez que faz parte do universo literário e desperta curiosidade e encantamento nas crianças.

O trabalho com os gêneros textuais é, por esse motivo, um importante elemento na formação de leitores. Os PCN Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 42) reiteram: “[...] Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.” Dessa forma, o convívio com a diversidade textual na escola aproxima o conteúdo escolar da vida cotidiana das crianças, que passam a vislumbrar a possibilidade de na escola aprenderem aquilo que vivenciam fora dela. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 85),

A seleção de diferentes tipos de escritos responde ao objetivo de favorecer a permeabilidade entre o ambiente social e a escola. A iniciativa de deixar entrar os escritos não (tradicionalmente) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece um movimento inverso: a participação infantil, fora da escola, no mundo da escrita.

Essas ações põem as crianças em contato com a língua escrita e possibilitam a apropriação de conhecimentos acerca do sistema alfabético, bem como da funcionalidade dos textos que circulam socialmente, constituindo-se em uma forma de inserção consciente na cultura letrada com a qual elas já convivem.

c) Categoria 3 – Concepção de leitura

Outra pergunta do roteiro de entrevista buscou investigar junto às professoras as suas concepções de leitura. Para tanto, formulou-se a questão de forma indireta, indagando como, na opinião delas, as crianças aprendiam a ler. A fim de complementar e sustentar a concepção, solicitou-se às docentes o relato passo a passo de uma atividade que teve a leitura como objetivo central.

Para a pergunta sobre o modo como as crianças aprendiam a ler, emergiram respostas bem variadas, entretanto, a leitura realizada pela professora foi comum à maioria. Expressões como “lendo para eles” (Branca de Neve-Prime); “incentivando bastante com livros que chamem atenção” (Rapunzel-Inf) e, disponibilizando “todos os dias um espaço na aula para a prática da leitura” (Bela-Prime) fizeram parte do rol de respostas que apontaram a docente como modelo de leitor para os alunos, propiciando, dessa forma, o desejo de ler e de aprender a ler. Rapunzel-Inf ressaltou:

[...] eu acredito que [...] seja um grande incentivo para eles começarem a ter vontade, porque no infantil IV começa com as gravuras, depois vão aquelas palavrinhas no infantil V, aí vai despertando aquela vontade de ver aquela escrita que antes só visualizava e entender. Eu acredito, eu vejo assim (Rapunzel-Inf).

Nessa mesma linha de pensamento, Bela-Prime revelou:

Quando eu vou contar histórias [...], eu tiro do Cantinho da leitura e percebo que aquele livro que eles gostam muito quando eu conto a história eles ficam pegando depois. Então, por isso que é importante também a professora ler, não só eles, porque a partir do momento que você lê para eles, eles vão conhecer a história e, por mais que eles não saibam ler, só através das gravuras, das imagens e do reconto da história, eles vão lendo aquele livro, eles vão tendo gosto. É isso que acontece [...] (Bela-Prime).

Ainda nessa direção, a expressão de Cinderela-Inf corrobora com a ideia expressa pelas demais ao ressaltar que,

[...] quando eles pegam o livro, eles estão tentando fazer como a professora faz [...], a gente aqui na escola é esse modelo para eles, por isso que é superimportante a gente sempre proporcionar isso para eles [...], vai estimular para que eles queiram aprender e fazer que nem a professora deles. Eles queiram aprender a ler a partir do modelo, nem que eles não consigam, como eu digo para eles: ainda que vocês não consigam ler, mas a gente pode ver, ler por imagens, tentar entender o que está ali através das imagens, pela capa; tentar entender qual o título da história, por que tem aquele título, ver o nome do autor, do ilustrador [...] (Cinderela-Inf).

De fato, quando um adulto lê para uma criança, com prosódia e precisão, além de proporcionar a ela um momento de deleite, de prazer, também está oportunizando o contato com aspectos típicos da linguagem escrita, que não acontecem na conversação. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 20), “As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem são um meio para que entendam a estrutura da linguagem escrita [...]”. E, conseqüentemente, desenvolvam um comportamento leitor.

Os PCN de Língua Portuguesa enfatizam que nas ações do professor é preciso considerar o aluno como alguém que já tenha conhecimento sobre o que deve aprender, entendendo que “Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura.” (BRASIL, 1997, p. 42). É, pois, nesse momento, que o professor se mostra diante da classe como modelo de leitor fluente e o aluno, exposto a tal experiência, vai incorporando as ações de seu mestre ao próprio modo de ler ora em desenvolvimento. E, por conseguinte,

Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos (BRASIL, 1997, p. 42).

Além do exposto, foi possível perceber um misto de ideias subjacentes às falas das professoras. Aspectos como frequência, apoio das famílias e dificuldades subjetivas foram apontados como elementos relevantes e contributivos para a criança aprender a ler. Contudo, sobre o processo de aprendizagem da leitura propriamente dito, pouco foi assinalado.

A professora Cinderela-Inf mencionou o nome próprio das crianças como “o grande segredo”. Para ela, “[...] tudo começa pelo nome: a letra, a quantidade de letras, o som inicial. E esse trabalho é contínuo até o final do ano. A gente começa do pré-nome, depois parte para o nome completo e, em cima do nome, a gente consegue fazer muitas coisas, trabalhar vários aspectos” (Cinderela-Inf).

De fato, a estabilidade da escrita no nome das crianças da sala contribuiu, sobremaneira, para que as crianças percebam propriedades do sistema de escrita e possam fazer comparações entre esses nomes. As letras e as sílabas, quando se assemelham ou se diferenciam dentro do nome, possibilitam reflexões de grande significado no processo de alfabetização. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 79) afirmam: “O fato de as letras serem

estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança ou o adolescente a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores”.

A referida docente argumentou revelando a preocupação com as recomendações específicas da Educação Infantil e a temática de grandes e calorosas discussões acerca da aprendizagem da leitura por crianças pequenas, especialmente nesse tempo em que a alfabetização está em evidência no município de Fortaleza. O que caberia, especificamente, a cada uma destas duas etapas da Educação Básica — Educação Infantil e Ensino Fundamental —, no tocante ao ensino e à aprendizagem da leitura, tem gerado, por vezes, conflito na ação dos professores. Esse cuidado mostra-se claro em sua afirmação, como se pode perceber no excerto a seguir:

[...] não é obrigação que eles aprendam a ler no infantil V, a gente proporciona [...], a gente oportuniza que eles consigam aprender a ler, mas não é uma obrigação. A gente dá várias possibilidades para eles, aí sempre tem aqueles que conseguem e aqueles que não conseguem, que vão amadurecer só depois. [...] Eu trabalho assim, oportunizando (Cinderela-Inf).

A menção feita a esse aspecto pela docente se sustenta nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil ao alertar os professores que o trabalho com a língua escrita em tal etapa não deve ter um caráter mecânico. Em vez disso, deve centrar-se em atividades lúdicas e prazerosas, repletas de sentido, a fim de atender as necessidades e a curiosidade natural das crianças por esse tipo de linguagem (CEARÁ, 2011, p. 51). E, para que não se tenha dúvidas quanto às expectativas sobre tal aprendizagem, reiteram:

Não se espera que as crianças dominem o sistema de escrita alfabético da escrita na Educação Infantil, mas que aprendam a pensar sobre ele, criem o gosto de escrever e encontrem recursos para fazê-lo, considerando as práticas da cultura que envolvem a escrita. Daí a organização de atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, e o incentivo à criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (CEARÁ, 2011, p. 52, grifo do autor).

Na atividade relatada por Cinderela-Inf, foi perceptível uma abordagem da leitura que considera o trabalho pedagógico a partir do texto, concebendo-o como a unidade de sentido maior. Desse ponto prossegue em direção às unidades mínimas, fazendo um percurso significativo, de modo contextualizado, em que as crianças têm a possibilidade de refletir sobre o SEA, no qual leitura, escrita e oralidade estão presentes na ação didática. Pode-se perceber tal percurso no relato detalhado pela docente a seguir:

A atividade foi focada no dia da árvore. Foi uma cantiga: Pomar. Primeiro a gente aprendeu a cantar com a música no som, em seguida, eu fui fazer a leitura apontada com eles no cartaz e aí eu fui para a rodinha [...] conversar com eles. Em seguida, entreguei uma fichinha com o nome das frutas que apareceram para cada um, destacando a letra inicial, em seguida, a gente foi tentar descobrir qual era a fruta que eu tinha dado pra cada um [...] a partir da primeira letra e da letra que estava perto da primeira letra, qual o sonzinho que formava. Alguns conseguiram e os que não conseguiram a gente ia ajudando [...], uns ajudando os outros e eu fui intervindo: qual é a letra que você está vendo destacada aí? E qual é a letra que está perto dela? E ela com ela formam o quê? Qual é o sonzinho que forma? E assim eles iam descobrindo o nome da fruta. Em seguida, a gente colocou em ordem alfabética a partir da letra que estava destacada [...], expus tudo na lousa na ordem alfabética do jeito que a gente fez e pedi pra eles desenharem três frutas que eles mais gostavam e tentar [...] descobrir qual era o nome das frutas que eles tinham desenhado, para escrever do ladinho, e aí eles fizeram, desenharam e escreveram os nomes das frutas, consultando a lista [...], depois foram expor para os colegas, [...] fizeram a escrita do nome e me entregaram a atividade (Cinderela-Inf).

Nessa atividade relatada pela professora, são perceptíveis as estratégias metodológicas voltadas para o ensino da leitura. A organização da estratégia tomando como ponto de partida o texto em uma situação significativa para as crianças, como foi o caso da cantiga Pomar, demonstra a concepção em que o texto é a unidade de sentido que deve ser privilegiada. A esse respeito, os PCN de Língua Portuguesa asseveram:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Tal concepção vai ao encontro das ideias contemporâneas referendadas por Koch e Elias (2011), Soares (2005) e Solé (1998). Tais autoras concebem a leitura como uma atividade complexa, interativa, e que se dá pela construção de sentidos na interação entre texto, leitor e contexto. Esse exercício mobiliza diversos conhecimentos e habilidades que ocorrem de forma diversa nos textos que circulam socialmente e fazem parte da vida da criança e do patrimônio cultural da língua.

Dentro dessa linha teórica, a professora Bela-Prime relatou uma atividade que desenvolveu a partir da mesma cantiga utilizada pela professora Cinderela-Inf. A narrativa daquela confirmou a declaração desta, mencionada na categoria 1 — escolha das leituras —, de que as opções de leituras que escolhe para os alunos partem também da sugestão da colega. Embora diferencie em muitos aspectos, a estratégia de trabalho de Bela-prime com a cantiga encontra um ponto comum à desenvolvida por Cinderela-Inf, o texto como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da leitura.

Na descrição da atividade, Bela-Prime revelou sua ação didática de trabalho com o referido gênero, a fim de despertar o interesse e promover a compreensão das crianças, como se pode ver na síntese de seu relato:

[...] fui folhear o livro do PNL D e achei umas atividades tão interessantes, tão legais! [...] era a semana da árvore, vi um texto e pensei: vou trabalhar esse texto! Pomar, daquela Palavra Cantada²¹ [...]. Comecei na rodinha, coloquei a palavra pomar, poucos conheciam o significado [...]. Eu fui conversar com eles que era um local que a gente plantava árvores que davam frutas [...], depois disso, coloquei o cartaz com a música e eles adoraram [...], depois eu coloquei o vídeo, levei o projetor para a sala e mostrei o vídeo, porque muitos não têm acesso [...], não conhecem amora, jabuticaba, são frutas de outras regiões e, mesmo sendo da nossa região, tem muitos que não têm acesso porque são frutas caras, aí eu trouxe o vídeo, eles amaram porque tinha a fruta, o desenho da fruta e o nome da árvore. Depois eu fui para o livro, trabalhei o texto todo, aquela análise textual todinha, os mandei circularem palavras, em seguida, mandei escreverem e desenharem as frutas, depois passei de novo para o livro para análise do texto, a compreensão do texto, fiz colagem das frutas depois e ainda estamos curtindo...ainda não terminei porque são muitas atividades e, hoje, porque a gente trabalha sempre juntas, a Branca de Neve-Prime está fazendo uma salada de frutas com eles para dar mais ênfase a esse trabalho (Bela-Prime).

Nessa atividade, a professora Bela-Prime demonstrou o cuidado com a compreensão do texto, tomando como primeira estratégia a exposição da palavra que dava título à cantiga, a fim de promover sua compreensão. Para isso, buscou, por meio da conversa na roda, verificar e mobilizar o conhecimento prévio das crianças acerca do assunto, tema da cantiga. Com essa ação, revelou a preocupação com o vocabulário, com a inserção da suposta nova palavra no repertório delas e da relação que as crianças poderiam estabelecer com a própria vivência. Pode-se inferir que a professora entendeu que, se as crianças compreendessem antecipadamente o significado do termo pomar, relacionassem com a vida, com espaços conhecidos ou já vistos, teriam uma compreensão do todo e da razão da escolha do título por seus compositores, uma vez que o vocábulo não consta literalmente na letra da cantiga.

O conhecimento da turma pela docente a levou a prever que o termo podia ser desconhecido pela maioria das crianças e, isso posto na roda de conversa, possibilitou aos alunos exporem o que sabiam, ou não, sem constrangimentos. Tal ação revela uma das estratégias de compreensão leitora defendidas por Solé (1998) ao orientar o que pode ser feito pela professora antes da leitura do texto, visando à compreensão dos alunos, nesse caso, a

²¹ O grupo musical “Palavra Cantada existe desde 1994, quando os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit propuseram criar novas canções para as crianças brasileiras. Em todos os trabalhos que realizaram desde então, tornaram-se linhas marcantes a preocupação com a qualidade das canções e o respeito à inteligência e à sensibilidade da criança”. (QUEM..., c2016, p. 1).

ativação do conhecimento prévio, a qual revela o que o leitor sabe sobre o texto. Para a autora, é essencial que o professor,

[...] frente à leitura na escola se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la. Prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, também está constituída pelos seus interesses expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê [...] (SOLÉ, 1998, p. 104).

Com base nessa referência, compreende-se que o objetivo da professora foi exatamente promover a compreensão do texto, antecipando a temática do que seria lido e garantindo a construção de sentido. Solé (1998) ainda orienta que cabe ao professor, leitor fluente e competente, realizar as estratégias de compreensão nesse momento inicial de leitura para que depois as crianças possam usá-las autonomamente. Nesse sentido, recomenda que o professor deva: “1) Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. [...] 2) Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; [...] e 3) Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o texto.” (SOLÉ, 1998, p. 105-107). Essas sugestões fizeram-se presentes na ação da professora Bela-Prime no momento em que promoveu a conversa sobre o texto.

Com a exibição do vídeo, a docente preocupou-se, ainda, com o conhecimento pelas crianças de frutas que não faziam parte da vivência delas e, mesmo de forma virtual, ampliou o universo conceitual de seus alunos, possibilitando, assim, melhor compreensão de aspectos do texto. O trabalho com o texto escrito em cartaz e no livro referido pela professora ao mencionar que fez toda a análise textual e trabalhou a compreensão do texto, certamente obteve mais efetividade com as ações anteriores. Ao analisar a cantiga transcrita em cartaz, a professora demonstrou conceber o texto como unidade de sentido, ponto inicial da análise linguística.

Considerando o nível de aprofundamento dado pelas professoras ao trabalho com as unidades linguísticas menores, em virtude de serem turmas com faixas etárias diferentes, ambas compartilharam de uma linha de trabalho semelhante. Observou-se que se aproximam de um tratamento didático da língua de forma contextualizada, interacional e repleto de sentido para os leitores em formação. Nota-se que Cinderela-Inf deteve-se na apropriação do SEA e em ensaios de leitura de palavras significativas do texto, por meio da identificação da letra inicial e da consulta da lista de frutas. Enquanto que Bela-Prime enfatizou a leitura e compreensão do texto, a escrita e o reconhecimento das palavras.

Uma análise geral dos dois relatos mostra um trabalho pedagógico de alfabetização que leva em conta o letramento das crianças, tornando-as interdependentes. As docentes, em um primeiro momento, expuseram as crianças à leitura de um texto classificado no gênero cantiga, cantaram-no, divertiram-se e buscaram compreendê-lo, promoveram a construção de sentido relacionando o lido ao vivido, buscaram formas de compreensão desse texto pelos alunos e, só depois, partiram para a análise linguística de palavras significativas do texto a fim de propiciar a apropriação do SEA.

A professora Rapunzel-Inf também enfatizou o trabalho sistemático com os textos, a análise linguística no interior do texto. O destaque das palavras significativas, a compreensão do texto, a visualização da estrutura textual. Tais detalhes são percebidos no trecho de seu relato a seguir:

[...] essa questão que a gente trabalha muito, dos textos, pontuar os textos eu acho fundamental essa pontuação dos textos, mostrar para eles, porque a gente acha que eles não [...] entendem, mas eles entendem, ficam aquelas palavras, ficam aquelas coisas ali, tudo, as gravuras, não mais gravuras, vai formando ali as letras que eles vão formando na cabeça deles. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Se todo dia, sistematicamente, eu trabalho um texto na semana, a Cinderela-Inf trabalha outro, com certeza isso aí os estimula (Rapunzel-Inf).

Rapunzel-Inf, embora mencionando o trabalho com o texto como fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, no relato da atividade, demonstrou uma ação inversa à orientada pelos teóricos defensores de uma abordagem que considera o texto como unidade de sentido. A docente deixa transparecer que, mesmo utilizando o texto, partindo dele, na sistematização didática, as palavras devem iniciar o processo, revelando certa confusão ao expor: “Eu não peguei o todo para depois botar as palavras, eu peguei primeiro as palavras porque eu queria que eles focassem naquelas palavras ali no texto”.

Por outro lado, ainda que ela não tenha ciência da teoria que sustenta sua ação, ao ser solicitada a esclarecer o falado, mencionou: “Começou com a escuta da história, eles escutaram a história, depois a gente fez o reconto daquela história, o reconto oral.” De certa forma, os alunos tiveram contato inicial com o texto, ainda que pela audição deste, entretanto, só foram expostos à escrita do texto após visualizarem e refletirem sobre as palavras, isto é, ao procederem à análise linguística delas. De antemão, as palavras estudadas faziam sentido para as crianças, uma vez que já as haviam ouvido na história e conversado sobre elas no momento do reconto oral.

Na descrição do passo a passo da atividade, Rapunzel-Inf revelou o caminho que acredita ser o mais acertado para que as crianças aprendam a ler:

[...] primeiro foi a história, aí, depois, eles escutaram aquelas palavras, eu botei as palavras soltas e depois a gente foi pro texto, foi muito bacana esse dia porque foi todo voltado para a leitura, foi desde a história, desde as palavras... Aí eles foram montando as palavras assim e, depois, [...] eles foram visualizando, depois eu coloquei o texto. Lá no texto, as palavras dos animais eles já tinham visualizado, então foi muito bacana. Depois eu dei o texto a cada um deles, mas só que faltando algumas palavras, mas só palavras pequenas [...], depois eu botei o alfabeto móvel (Rapunzel-Inf).

Um dos aspectos positivos foi que as palavras analisadas não eram soltas, pertencendo a um enredo conhecido das crianças, fazendo, portanto, parte de um contexto, de um campo de significação — a história ouvida e recontada. Todavia, o fato de a professora considerar que as crianças precisavam antes conhecer a escrita das palavras para, posteriormente, identificá-las no texto, revela fragilidade em relação à concepção contemporânea de alfabetização orientada pelas abordagens teóricas que amparam as orientações dos documentos oficiais, conteúdo do capítulo 2 desse estudo.

Diante do exposto, infere-se que a concepção de leitura apresentada por Rapunzel-Inf encontra-se em transição entre uma visão tradicional e uma perspectiva contemporânea. O que justifica a primeira é quando considera a repetição e a aprendizagem da leitura tendo como o ponto de partida a palavra. Já a segunda perspectiva justifica-se quando centra na utilização do texto como unidade de sentido, dos gêneros textuais, do conto e reconto oral, do manuseio de material impresso e de certa reflexão sobre a língua escrita. Ela ainda se mostra comprometida com a aprendizagem das crianças, colocando-se como modelo de leitora, fato que contribui de forma significativa para o desenvolvimento do comportamento leitor nos alunos.

Branca de Neve-Prime, por sua vez, apresentou no relato da atividade poucos aspectos que, de fato, referem-se ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Isso revela fragilidades na concepção do que vem a ser a leitura propriamente dita para ela. Em sua fala, reforçou o fato de o professor ler para os alunos e enfatizar a compreensão dos textos lidos, em suas palavras: “no entendimento”.

[...] aquela aula em que eu fiz o poema, eu gostei muito daquela atividade. Foi das plantas, a gente começou falando sobre a natureza, eu fiz uma leitura prévia sobre a natureza, dando foco no respeito pelo meio ambiente que a gente tem que tá trabalhando sempre na questão do desperdício e do amor que a gente tem que ter pelas coisas, que a gente precisa de tudo aquilo ali pra retornar pra gente. [...] eu levei as plantas, depois fiz a salada para concluir e falar da importância dos alimentos, porque crianças que não gostam de comer as frutas, ter uma alimentação saudável, então a gente focou nisso aí e eu achei bastante interessante. Completei fazendo a poesia para eles sentirem também a importância da natureza [...] através da leitura (Branca de Neve-Prime).

Essa concepção que tem no professor o modelo de leitor para os alunos encontra amparo nas palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007). Em um artigo veiculado no documento Ensino Fundamental de nove anos, eles asseguram que “Momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 73). Contudo, só a leitura da professora para as crianças não é suficiente para que elas, de fato, aprendam a ler. Um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita é essencial no sentido de que as crianças entendam que a leitura exige certo esforço e disposição para tentar.

Pelos relatos das professoras, pode-se inferir que elas concebem a leitura como um conhecimento complexo que exige esforço para ser aprendido e estratégias metodológicas para ser ensinado. As quatro docentes foram unânimes ao afirmar que ler para as crianças é uma forma eficaz de despertar o desejo de aprender a ler e que não basta ser qualquer leitura. É necessário ler de forma fluente, articulando bem as palavras, a fim de que as crianças compreendam e que lhes sirva de exemplo. No caso das leituras literárias, essas devem encantar, despertar interesse e curiosidade e, para isso, as professoras precisam de estratégias eficientes.

As concepções aqui expostas em muito se relacionam à prática observada em sala de aula. A fala das docentes materializou-se nas ações de forma coerente, confirmando aquilo que era realizado em sala de aula. Desse modo, percebeu-se que as professoras mantinham, em nível muito próximo, a prática pedagógica e o discurso acerca do seu fazer. A prática observada foi reveladora das concepções de ensino e de aprendizagem da leitura que sustentam a ação docente nas interações cotidianas com os meninos e meninas das turmas investigadas.

d) Categoria 4 – Concepção de avaliação

Essa categoria veio à tona por meio de questões sobre a avaliação da leitura na escola, tanto a que acontece a partir das ações de cada professora e da escola, quanto as avaliações oriundas de outras esferas, no caso da rede municipal e da estadual. O objetivo foi conhecer a concepção das professoras sobre avaliação da leitura. Nesse ponto, as indagações foram indiretas, oportunizando que, a partir das análises das respostas, as inferências se efetivassem.

A seguir, são analisadas, em dois itens distintos, as ramificações originadas dessa categoria:

— Avaliação interna

Esta subcategoria foi extraída a partir da pergunta que investigou como as professoras avaliavam a leitura das crianças. Dessa indagação, emergiram expressões que caracterizaram a ação das docentes. Três professoras mencionaram que a avaliação se dava cotidianamente por meio de observações, como se pode perceber nos trechos de suas falas: “[...] é de forma contínua, todo dia, observando. A gente observa o que eles sabem, o que eles conseguiram aprender” (Cinderela-Inf). “Eu avalio diariamente, porque avaliação não é só no dia do diagnóstico do SAEF²². Você tem que estar avaliando todos os dias [...]” (Bela-Prime). “[...] eu observo” (Rapunzel-Inf).

Segundo Luckesi (2008), a avaliação é um componente do planejamento do professor. Dessa forma, se é inerente ao trabalho pedagógico o planejamento diário das ações, a avaliação deve também ser diária e permear todo o processo de ensino e de aprendizagem. Para Hoffmann (2012), não se pode falar em ação avaliativa, tomando como base o acompanhamento e a mediação, se a desvincula do dia a dia, da ação do professor e dos mecanismos de construção do conhecimento. Segundo a autora, o ato de avaliar “[...] não pode ser entendido como um momento ao final do processo, em que se verifica onde a criança chegou, definindo sobre ela uma lista de comportamentos ou capacidades” (HOFFMANN, 2012, p. 45). Assim, entende-se que a observação cotidiana dos avanços e retrocessos das crianças deve orientar as estratégias didáticas dos docentes.

Entretanto, só observar não é suficiente para modificar o comportamento do educando. Avalia-se para propor mudanças, para aprimorar a prática pedagógica, a fim de que as crianças aprendam o que ainda não foi possível dentro do esperado ou projetado para determinado período. Para tanto, é necessário pensar no que fazer a partir do avaliado. A avaliação deve, portanto, retroalimentar o fazer do professor. E, além disso, é necessário definir o que será observado. Os RCNEI explicitam que:

Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou (BRASIL, 1998, p. 158).

Das quatro professoras investigadas, Branca de Neve-Prime demonstrou uma posição diferente das demais. Essa professora demonstrou privilegiar a escrita. Em sua fala,

²² Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental.

sempre enfatizava o trabalho com esse tipo de linguagem verbal. Ao ser questionada sobre a avaliação da leitura, citou, por exemplo, o “ditado mudo”, técnica utilizada com certa regularidade na sala, segundo o seu relato. Consiste em ouvir a palavra lida pela professora, fechar os olhos, repetir oralmente e só depois escrevê-la. Após explicar detalhadamente, afirmou: “[...] mais uma vez eu foco na escrita e vai fixando também para a leitura”. Especificamente sobre a avaliação da leitura, ela afirmou: “Eu passo a leitura naquele grupão e digo: eu conheço a voz de todo mundo, sei quem está lendo ou não. Depois eu chamo individual, eu gosto de chamar individual porque a gente já vai vendo para poder começar a trabalhar outras técnicas [...] para melhorar a leitura” (Branca de Neve-Prime).

Sobre a atenção individual à criança, a referida docente aproximou-se das ideias da professora Bela-Prime. Esta, em suas declarações, mencionou aquela forma de avaliar como o meio de realmente saber se a criança está lendo, se já consolidou habilidades da leitura. Ela afirmou que a avaliação da leitura acontece “[...] nas atividades de sala, individualmente” e justificou: “porque você só consegue quando você senta perto do aluno individualmente [...], você vê os avanços [...]”. Declarou, ainda, o que faz no Cantinho da leitura no momento em que as crianças escolhem livremente os livros para ler e, frequentemente, convidam-na para ler com eles como uma forma de solicitar ajuda na leitura: “[...] tem horas que eles pegam o livro: Tia, vamos ler comigo! [...] eles querem que a gente ajude, porque é um apoio [...], nós somos o porto seguro deles [...] eu percebo que eles já estão começando a ler e querem mostrar isso pra gente” (Bela-Prime).

É notório que essas crianças encontram na professora um estímulo para prosseguir nas tentativas de ler e buscam a superação daquilo que ainda representa obstáculo. Com essa disponibilidade, as crianças não têm medo de errar, pois sabem que o amparo está diante deles, caso necessitem. Se ela, por meio desses momentos, também avalia a leitura dos alunos, como relatou, juntamente com a observação cotidiana e as ações mediadoras intencionalmente planejadas, materializa o fundamento de uma avaliação centrada na aprendizagem das crianças. Hoffmann (2012, p. 30, grifo da autora), a esse respeito, assevera que:

Avaliar não é fazer um “diagnóstico de capacidades”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas, parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que vê, sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam.

Com base nessa afirmação, considera-se que o acompanhamento da aprendizagem das crianças pela professora, com o intuito de conhecer como elas se encontram nos diferentes

pontos do processo e planejar suas ações, configura-se como uma forma de trabalho eficiente que guarda as possibilidades de adequações didáticas e transformações metodológicas no percurso de aprendizagem e não deixa para o final, quando talvez não haja mais nada a fazer.

— Avaliação externa

A fim de conhecer o que as professoras pensavam sobre as avaliações que são externas à escola, foi-lhes perguntado como viam as avaliações Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) e SPAECE-Alfa. Indagou-se, ainda, se de alguma forma tais avaliações interferiam em seu fazer docente, no trabalho pedagógico com a leitura, desenvolvido por elas junto às crianças. Todas apontaram pontos positivos e negativos, bem como os impactos advindos dessas avaliações em suas ações, as mudanças sofridas e suas consequências.

Os aspectos positivos levantados dizem respeito, principalmente, ao conhecimento do saber das crianças e à possibilidade de intervenções pedagógicas, a fim de contribuir de forma favorável ao aprendizado dos estudantes, à mobilização de estratégias de trabalho adequadas e variadas para que os meninos e meninas efetivamente aprendam. Essa fala das professoras confirma a premissa expressa no Boletim Pedagógico do SPAECE-Alfa. Tal documento sugere que “[...] os resultados das avaliações em larga escala podem ser vistos como uma valiosa fonte de informação para o professor, que, a partir deles, é capaz de repensar suas práticas pedagógicas, identificando o que pode ser alterado e o que precisa ser reforçado.” (CEARÁ, 2014, p. 13).

Dessa forma, pode-se constatar que a avaliação externa em larga escala, de fato, fornece subsídios para o trabalho docente, uma vez que, a partir dos resultados obtidos, os professores reorientam o seu planejamento com o objetivo de melhorar os índices que representam os estudantes reais presentes nas salas de aula.

Já entre os pontos negativos, a pressão exercida na prática docente obteve centralidade nas opiniões. O direcionamento do olhar e do aparato escolar a uma só turma e a um período específico do ano, quando da realização da prova, foi ponto comum à fala de três, das quatro docentes investigadas. Bela-Prime, Cinderela-Inf e Rapunzel-Inf expuseram esse duplo sentimento diante das avaliações externas. Bela-Prime declara:

Tem um lado bom que é esse lado que você percebe que, com essa avaliação, a gente traça metas, intervenções e tem o lado ruim. A exigência é muito grande. [...] por exemplo, ter que “zerar os pré-silábicos” como se fosse uma mágica. E não é assim, é um trabalho [...]. O aluno tem as dificuldades dele [...], ele também vai ter o tempo dele, que é diferente dos outros (Bela-Prime, grifo nosso).

A docente revela a preocupação com seus alunos mostrando-se contrária às diretrizes da SME quando exige metas independentemente de considerar as peculiaridades das crianças. Entendendo que as crianças aprendem em ritmos próprios, algumas exigências tornam-se, temporariamente, impossíveis de se realizar, causando, dessa forma, desequilíbrio na ação da professora. Tal fato desestabiliza a prática docente, fazendo com que as professoras recorram a estratégias nas quais não acreditam para dar conta do que a avaliação pede.

A professora Cinderela-Inf mostra-se, relativamente, tranquila e oscila entre os dois lados verificados. Seu sentimento é um tanto quanto confuso ao expressar, no lado que julga negativo, aspectos considerados por ela positivos, como se pode depreender em suas ponderações:

[...] tem o ônus e tem o bônus. Eu acho que ficam muito focadas nessa história do SPAECE, nessas avaliações. Preocupam-se muito só com aquela turma e, às vezes, deixam de ver as outras, deixam as outras muito soltas. [...] é aquele trabalho focado só naquela turma que vai fazer essa avaliação e, às vezes, acontece só mesmo no período que vai ter [...], como no 2º ano, a gente vê essa preocupação toda, essa pressão nas professoras [...] em cima daquela série. E o lado bom é porque como foca bastante, o aluno realmente aprende, porque tem o reforço, tem tudo para ajudar o aluno, é aquela visão toda naquela turma e acaba que dá realmente um resultado, nem que seja só pra avaliar ali aquela prova, mas faz com que o aluno aprenda realmente [...], é aquele aparato todo, é reforço, é intensivo, é aula de manhã e de tarde, fazem realmente de tudo [...] para a avaliação ser boa (Cinderela-Inf).

Diante de tais observações, percebem-se os esforços da escola para garantir um bom resultado nas avaliações. Entretanto, o fato de que elas são aplicadas apenas no 2º ano do Ensino Fundamental acaba por centrar maiores investimentos na referida turma, enquanto que o olhar pedagógico na promoção da aprendizagem deveria alcançar a todos de igual forma. Hoffmann (2001, p. 64), nesse sentido, argumenta que “Avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso que nos exige aprofundar o olhar sobre a sua singularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais”.

Fechando o trio de opiniões duais, Rapunzel-Inf amplia suas considerações expondo, de certa forma, sua visão sobre determinadas colegas que não tomam para si a responsabilidade sobre a aprendizagem dos meninos e meninas atendidos. E como uma forma de justificar sua opinião, estabelece um paralelo entre o ensino público e particular, dizendo:

[...] eu acho uma cobrança muito grande [...], mas, por outro lado, é bom. [...] essas avaliações... eu acredito que elas nem vieram muito para os alunos. Elas vieram disfarçadas, elas vieram para o professor, porque aí tem como dizer assim: acorda! [...] porque é como se diz por aí: o professor do ensino particular é melhor! É não,

nós somos bem mais preparadas [...], a diferença é que eles são cobrados demais (Rapunzel-Inf).

A reflexão da professora repousa no aspecto da avaliação que considera o ato avaliativo não só voltado a medir a aprendizagem do educando, porém, o que postula ser a aprendizagem o reflexo das estratégias do ensino. Dessa forma, seria o passo para o professor dar conta de como anda seu trabalho pedagógico, buscando responder à pergunta: a forma como estou ensinando favorece a aprendizagem dos alunos? E, a partir da resposta obtida por meio da avaliação, redirecionar seu fazer. Essa prática de avaliação da aprendizagem, para Luckesi (2008, p. 99), “[...] só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado.” Do contrário, trata-se apenas de uma verificação para nada fazer com o resultado.

Já a professora Branca de Neve-Prime mostrou-se desconfiada com relação aos resultados das avaliações externas, enfatizando a necessidade de uma parte escrita. Em suas observações cismadas, pondera:

[...] não acredito que avalie muito, não sei se estou errada. [...] ali, quando o aluno está só marcando, e se ele olhar pro lado e marcar, está avaliando? Não está. Se tivesse um textozinho para eles fazerem seria melhor, mas estão focando só no entendimento [...], como é para saber, para a secretaria estar acompanhando, tudo bem! Mas eu acho que as provas deveriam ser de outra maneira, ter um pouco mais de escrita [...], eu acho que só marcar não avalia (Branca de Neve-Prime).

A partir desse argumento da professora, retomou-se a forma das ADR mensais, as quais têm a parte escrita. Frente a tal consideração, ela se posicionou reforçando o pensamento de que é imprescindível para qualquer avaliação investigar a escrita e concluiu enfaticamente: “É como eu disse, se tem escrita, está avaliando também essa parte de entendimento, porque se ele escreveu com coerência e sabe fazer alguma coisa, a pontuação, já é um caminho andado para a gente saber que o menino já está dando uma guinada nos estudos” (Branca de Neve-Prime).

Sobre as interferências causadas pelas avaliações externas na prática pedagógica em sala de aula, as professoras evidenciaram as mudanças ocorridas desde a implantação dessa sistemática. Bela-Prime colocou sua percepção sobre o fato, atribuindo à avaliação que ocorre no 2º ano parte das mudanças em sua prática:

[...] existe agora no 1º ano também certa cobrança, porque esses alunos têm que estar bem melhores. Mais prontos. Para que, no 2º ano, eles possam fazer bem essa

prova [...]. Então, essa prova é assim como se fosse a coisa mais importante do 2º ano e da escola [...]. A gente sabe que não é assim! Que não é para ter essa exigência toda, porque existem mil coisas mais... A importância de o aluno aprender e não só da prova [...].

E prossegue em sua declaração demonstrando apreensão devido às peculiaridades de seus alunos:

[...] o aluno tem que aprender a ler e a escrever, mas ele também tem que ser criança, tem que ter momentos de brincar na escola, a escola também é pra isso. Eu vejo assim. [...] às vezes, a gente exige tanto deles e eu fico pensando: meu Deus, eles só têm 6 anos. Eles querem brincar. Eles querem ter um momento de brincadeira, um momento diferente na aula. Eles não querem só aprender a ler e a escrever! E a gente tem que respeitar porque eles só têm 6 anos [...] (Bela-Prime).

Essa afirmação cuidadosa da professora revela seu grau de envolvimento com a turma e mostra quão pode ser cruel o olhar da escola somente aos aspectos cognitivos do aluno, negligenciando as outras linguagens que o integram como pessoa em desenvolvimento e são, tanto quanto a linguagem escrita, importantes para a apreensão do mundo. Face ao exposto, a avaliação precisa considerar o ser integral que é a criança e respeitar a infância.

Nesse sentido, Hoffmann (2012) afirma que a avaliação está muito ligada à concepção que os professores têm de educação, a qual se acrescenta a concepção de criança e de como essa criança aprende. Dessa forma, é relevante que a avaliação “[...] respeite cada momento de vida da criança, no seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios.” (HOFFMANN, 2012, p. 88-89). Considera-se, portanto, legítima a inquietação da docente diante das exigências as quais findam por modificar sua ação didática.

Rapunzel-Inf reconhece que há um efeito sobre os professores de turmas que antecedem o 2º ano no sentido de preparar tecnicamente as crianças para a realização da prova. Esse fato evidencia uma ação provavelmente exacerbada em desenvolver competências ainda precoces para as crianças, especialmente as do Infantil V, em detrimento de um trabalho voltado ao desenvolvimento de todas as linguagens. A preocupação com o vir a ser dos alunos e não como o suprimento de suas necessidades de agora é expressa no excerto a seguir:

[...] eu acredito que nessas avaliações, conseqüentemente, todos os professores das séries anteriores — do Infantil V e do 1º ano — já ficam mais apreensivos e ficam querendo dar o sangue ali, porque eles sabem que o menino tem que chegar no 2º ano e vai ser avaliado [...] (Rapunzel-Inf).

Semelhante à ideia de Rapunzel-Inf, Cinderela-Inf deixa transparecer o “cuidado” com o que ela nomeia de “base”. Ela demonstra sofrer a influência da preocupação do sistema com a preparação dos alunos relativa ao trabalho pedagógico com a leitura, entretanto, não é perceptível em sua declaração uma visão negativa de tal fato. Ao contrário, demonstra acolher, solidariamente, essa estratégia de funcionamento, pensando mais nas colegas dos anos subsequentes e menos em seus alunos. Ademais, não revela inquietude no que se refere à possível negligência do desenvolvimento das outras linguagens da criança:

[...] há aquela preocupação da escola do trabalho vir lá da base, da melhora vir da base, e a gente sabe que a base é o Infantil. Então, tem-se mais uma preocupação que não se tinha antes de vir, sendo um trabalho que chegue ao 2º ano e que não fique só com a professora do 2º ano, que venha acontecendo desde os Infantis até chegar lá [...], aí tem essa preocupação de proporcionar a eles esse processo de leitura desde cedo, não é que seja uma obrigação, como eu disse, mas que vem se preocupando em sempre proporcionar [...] para que eles se desenvolvam cada vez mais para quando chegar à série do 1º ano, no caso a da Bela-Prime, eles já cheguem lá bem melhores, bem mais desenvolvidos para que ela só dê continuidade ao trabalho, e assim, da Bela-Prime para o 2º ano e isso faz com que o trabalho seja mais fácil para todas, para que uma não fique tão sobrecarregada [...] (Cinderela-Inf).

As DCNEI recomendam que a Educação Infantil deva promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo-lhe experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão [...]” (BRASIL, 2009a, p. 4). E não somente na linguagem escrita. No que se refere à integralidade do desenvolvimento da criança a ser privilegiado na prática pedagógica dos docentes de instituições educativas que cuidam e educam meninos e meninas com idades de até 6 anos e 11 meses, no documento intitulado Práticas Cotidianas na Educação Infantil²³ assevera-se:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2009c, p. 8).

Por outro lado, entretanto, não contrário ao postulado referido, Brandão e Leal (2011) afirmam ser possível um trabalho pedagógico com a leitura e a escrita respeitando as peculiaridades infantis, valendo-se da brincadeira e das interações como orientam as DCNEI (BRASIL, 2009a). É por meio de atividades lúdicas e de uma postura efetivamente

²³ Projeto de cooperação técnica MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

interdisciplinar que os professores de crianças pequenas podem propiciar a sua imersão na cultura letrada e a consequente reflexão inicial sobre o SEA, tecnologia com a qual ela já convive cotidianamente. E, para que isso aconteça, não precisa deixar de lado nenhum de seus outros interesses e necessidades.

Branca de Neve destacou a interferência no tocante ao uso do tempo pedagógico muitas vezes subtraído para preparação dos alunos com vistas à realização das avaliações. A docente expõe sua opinião, ainda, sobre o prejuízo aos conteúdos previstos no planejamento em decorrência da realização de avaliações:

[...] eu não acho que isso seja uma coisa legal. Você está fazendo um trabalho e aí naquele dia você não faz. Por exemplo: umas duas vezes já, uma vez bem próxima da outra, aconteceu de ter que parar a aula, então o conteúdo ficou um pouco prejudicado, apesar de que a gente pode pegar essas provas e trabalhar em cima delas, é o que a gente está fazendo [...], fazendo essa intervenção, pra dar uma melhorada (Branca de neve-Prime).

Zabala (1998, p. 17) situa o planejamento ao lado da avaliação como parte inseparável da ação docente, constituindo uma das variáveis da prática educativa, que não pode ser analisada sem levar em conta, entre outros elementos, as intenções, previsões, expectativas e os resultados. Tal variável envolve o uso do tempo em sala de aula, ajustado aos conteúdos selecionados para ensino e aprendizagem das determinadas classes de crianças, devendo, portanto, ser flexível e respeitar as peculiaridades dos alunos. Nesse sentido, a interferência mencionada por Branca de Neve-Prime, embora, como ela mesma afirma, possibilite intervenções com a finalidade de ampliar a aprendizagem dos alunos, pode supervalorizar os aspectos avaliados em detrimento de conteúdos também relevantes e necessários.

Diante da análise das entrevistas realizadas com as professoras, foi possível inferir que elas concebem a leitura como um conhecimento de grande valor, necessário para a vida das crianças enquanto cidadãs, bem como para o desempenho escolar, essencial para o prosseguimento acadêmico. Inferiu-se, pois, por meio de seus relatos, que a leitura é um ato interacional, que se desenvolve com a possibilidade de as crianças, de fato, lerem; de ter material para leitura disponível e de ter alguém que leia constantemente para elas, motivando-as, estimulando-as e ensinando as estratégias de compreensão leitora. Das docentes entrevistadas, apenas uma revelou concepção divergente das demais, concebendo a leitura como um ato mais voltado à oralização da escrita, contudo, não deixou de mencionar a relevância da compreensão.

A avaliação para as docentes investigadas constitui-se em uma ação contínua que se dá desde o início do período letivo e acontece nas mais variadas situações de interação das crianças com os objetos de conhecimento. Como procedimento avaliativo, destacou-se a observação crítica e criteriosa dos alunos, com o fim de orientar e redirecionar as ações pedagógicas para que as crianças de fato aprendam. As interações individuais cotidianas foram apontadas como meios eficazes de avaliar as crianças, especialmente, no que diz respeito à leitura.

Sobre as avaliações externas, foi revelada a influência causada por essa modalidade avaliativa nas práticas docentes. Mesmo não acontecendo no Infantil V, as docentes dessa turma sentem a responsabilidade de uma prática que reflita os resultados esperados diante da turma seguinte a que os alunos irão posteriormente. Do mesmo modo que as professoras do 1º ano se mostram com relação ao 2º. A condição de preparo dos meninos e meninas para os anos posteriores foi evidente nos relatos ouvidos.

5.2.2 Análise das entrevistas com as crianças

Para atender ao terceiro objetivo específico (como as crianças compreendem a leitura), foram realizadas entrevistas individuais com os alunos das turmas pesquisadas — Infantil V e 1º ano. Insere-se a escuta das crianças nessa pesquisa para valorizar sua voz, conferindo-lhe o lugar de protagonista da ação educativa, a quem os esforços e intenções pedagógicos devem se voltar. Nesse sentido, estabelece-se concordância com a ideia de Rocha (2008), que, na realidade, o que se busca nessa escuta é um confronto, por meio do conhecimento, de uma forma de ver distinta daquela que se seria capaz de perceber e analisar no mundo social do qual os adultos fazem parte, das relações às quais pertencem e da forma como consideram e enxergam o que acontece a sua volta. No entanto, para a autora:

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significação acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção de sua existência (ROCHA, 2008, p. 46).

Partindo desse ponto de vista, ouvir as crianças das turmas em que se pesquisa a prática pedagógica com a leitura representa uma valoração dessas construções e do

significado dado a esse conceito pelos meninos e meninas, sujeitos de aprendizagem da ação didática das docentes.

Ao todo, foram entrevistadas 36 crianças das 37 previstas. A redução justifica-se pelo fato de que uma das crianças não frequentou a escola durante o período de realização da pesquisa. Ocorreu, ainda, outro detalhe relevante: das 36 crianças que participaram da interlocução, duas, ainda que tenham frequentado e acompanhado sem resistência a pesquisadora ao espaço reservado para a aplicação, demonstrando disponibilidade em participar, mantiveram-se praticamente caladas no momento de realização da entrevista, não contribuindo, dessa forma, para a construção de dados.

O grupo que efetivamente participou de forma consistente para esse estudo foi composto por 17 crianças do Infantil V e igual quantidade do 1º ano, totalizando 34, dos quais 21 são meninas e 13 são meninos. As entrevistas foram realizadas na própria escola, no momento da aula, porém, de forma individual, em um espaço reservado disponibilizado pela gestão da escola. Como as entrevistas realizaram-se após as observações, as crianças já tinham conhecimento da pesquisadora e, com exceção das duas mencionadas, mostraram-se desenvoltas e bastante à vontade naquele momento. Algumas até pediam para “ir de novo com a tia”, como se tivessem algo mais a expressar, algo novo a relatar ou simplesmente para estar novamente vivenciando aquela experiência.

Das interações com as crianças, delinearam-se 4 categorias de análise: 1) Aprendizagem da leitura; 2) A leitura na sala/escola; 3) Preferências de leituras e 4) Avaliação da leitura, as quais estão detalhadas a seguir:

a) Categoria 1 – Aprendizagem da leitura

Para se chegar a essa categoria, foi perguntado às crianças como, para elas, uma criança aprendia a ler. Entretanto, foi necessário, antes de direcionar a referida questão, estabelecer uma aproximação das crianças ao objeto da pergunta. Dessa forma, indagou-se o que, na opinião delas, era saber ler e se elas sabiam ler. Das 17 crianças do 1º ano, 10 afirmaram saber ler, enquanto que as outras disseram ainda não saber, estar “aprendendo” (D.E.G.), saber “mais ou menos” (C.E.S. e M.L.S.) ou, ainda, estar “um pouquinho sabendo ler” (N.R.S.).

As informações das crianças foram confirmadas pela professora e pela pesquisadora nos momentos de observação em sala. Das crianças do Infantil V, duas afirmaram já saber ler, e, de fato, já haviam aprendido. Duas afirmaram saber, porém, ainda não eram leitoras convencionais e, quando solicitadas a lerem um trecho de texto verbal em

um livro de história, leram as imagens, assim como algumas do 1º ano. As demais disseram, categoricamente, ainda não saber.

A partir dessas respostas, buscou-se dialogar com as crianças e questionou-se sobre a utilidade e a importância da leitura. Dessa interação, inferiu-se que a maioria das crianças do 1º ano vincula a leitura ao processo de aprendizagem. Para elas, lê-se para: “[...] ler as questões do caderno, a tarefa de casa, as validades dos quilos de feijão e de qualquer coisa” (E.N.C.); “[...] ler as palavras, poder fazer um curso, essas coisas” (S.L.C.); “[...] ler a tarefa, fazer a tarefa sozinha” (A.S.O.).

Já as do Infantil V mencionaram as técnicas de ensino e aprendizagem em menor escala, ressaltando em suas falas a leitura de livros de histórias como a principal serventia desse ato, como se pode verificar nas afirmações de que se lê com o fim de: “[...] ler historinhas, livrinhos, histórias” (A.K.L.); “[...] fazer as letrinhas e ler revistas, histórias” (R.M.B.); “[...] ler atividade e historinha” (D.B.L.); “[...] contar historinha” (S.S.O.).

As falas das crianças entrevistadas convergem para as concepções de leitura muito ligadas à vida prática, ao que, de fato, acontece em seu cotidiano, a algo que está bem próximo, um conhecimento vivido e, portanto, alcançável. Do ponto de vista apresentado, há, contudo, concepções distintas entre as turmas de crianças participantes da pesquisa. Enquanto as crianças do Infantil V concebem a aprendizagem da leitura como uma ação que se dá pelo acesso ao mundo encantado das histórias, contos, lendas, ou seja, por meio da literatura infantil, a maioria dos meninos e meninas do 1º ano a definem de outra forma.

Para eles, a apropriação da leitura se dá como um processo sistemático em que há técnicas específicas para tal. O fato de vivenciarem atividades direcionadas ao ensino da leitura, envolvendo decodificação, compreensão e interpretação, faz com que percebam essa sistematicidade e compreendam que a leitura não é algo tão natural que se dê num passe de mágica, apenas “olhando os livros”, como deduziu P.L.A., aluno do Infantil V. Ao contrário, exige deles esforço, pressupõe um trabalho com as unidades linguísticas, a fim de compreender o funcionamento do sistema de escrita. Tal experiência foi apresentada em seus argumentos, utilizando termos como letras, sílabas, palavras e textos e, ainda, juntando, soletrando, o que demonstra uma compreensão dos procedimentos desenvolvidos para aprender a língua escrita, como se pode notar nos excertos a seguir: “[...] tem que estudar falando de dois em dois por letra e devagar. A professora ensina mostrando as letras” (D.E.G.); “[...] aprende soletrando: junta uma palavra com a outra e começa a ler” (A.S.O.); “[...] meu irmão me ensinou sílaba em sílaba, fiquei soletrando e aprendi. A professora foi me chamando, eu fiquei soletrando e aprendi mais” (A.B.S.).

As conjecturas dos alunos do 1º ano sobre como se aprende a ler, advindas das experiências vividas na escola enquanto sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, refletem a ação das professoras no que diz respeito ao trato desse objeto de conhecimento como um conteúdo procedimental. Zabala (1998, p. 43) esclarece que “Um conteúdo procedimental [...] é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo.” E ler se insere nessa classificação, pois o ensino e a aprendizagem de tal conteúdo implica incluir, “[...] entre outras coisas, as regras, técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos”.

As hipóteses das crianças do Infantil V, indicadas anteriormente, as quais consideram os livros, o ato de ler e narrar pela professora ou por um leitor experiente como a principal forma de aprender a ler, são exemplificadas pelos fragmentos de suas declarações: “[...] a professora pega um livrinho e conta uma história” (A.K.L.); “[...] a professora ensina lendo. Ela fica lendo qualquer livro para eu perceber” (G.B.C.); “[...] a professora ensina lendo historinhas pra gente” (R.A.F.).

Para essas crianças parece muito fácil aprender a ler, configurando-se como algo natural para o qual não carece de grandes investimentos e esforços individuais. O manuseio de livros por eles e pelos leitores convencionais por si só já seria suficiente. Allende e Condemarín (2005, p. 73) afirmam que as crianças, cujo ambiente propicia o contato com livros e leitores e são cotidianamente expostas à leitura realizada por pessoas próximas, descobrem o código escrito sem necessitar de um ensino sistemático. Para os autores, trata-se de uma pequena parcela desses sujeitos, em torno de 5%. Elas percebem que, ao olhar os sinais no papel, os leitores repetem as mesmas histórias, no caso da leitura de contos.

Esse pressuposto explica as ideias das crianças, cujos relatos demonstraram ainda não considerarem um ensino direto e explícito para desenvolver as habilidades de decodificação. Para E.N.C., aluna do 1º ano, leitora desde o Infantil V, a definição de aprendizagem da leitura aproxima-se das hipóteses de grande parte dos alunos da outra turma. Note-se que ela ressalta o livro como o objeto de aprendizagem e descreve o procedimento para aprender a ler, comportamento que já configura a ação de um leitor experiente: “[...] eu pego um livro e começo a ler primeiro o título, eu não vou começar logo abrindo o livro, passando página em página. Eu tenho que começar do título, aí depois é que eu vou para as outras páginas” (E.N.C.).

Dos depoimentos das crianças, pode-se perceber a legitimidade do ato de aprender um conteúdo dessa natureza, encontrando fundamento na afirmação de Zabala (1998, p. 44) de “que se aprendem os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados. A

realização de ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida.” Daí, encontrarem-se nos depoimentos das crianças afirmações que denotam os engenhos pedagógicos da professora, como a de A.K.F., aluna do Infantil V. Para ela, aprende-se a ler “[...] estudando e lendo os livros. A professora ensina contando histórias pra gente e brincando de ‘Caixa Mágica’²⁴” (A.K.F.).

Essa criança, embora já perceba uma ação sistemática e intencional da professora para a apropriação pelos alunos do SEA, deixa claro que o processo de aprendizagem da leitura acontece com o apoio das histórias de uma forma quase natural. É como se brincar com as letras viesse para ampliar um conhecimento já consolidado. Decerto, A.K.F., como outras crianças de sua escola, foi seduzida e contagiada pelo encantamento que a literatura pode representar no aprendizado da leitura. Nesse sentido, Ferreiro (2012, p. 28, grifo da autora) assegura que “Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de ‘habilidades básicas’. Em geral as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto”.

Com essas características, presume-se que crianças motivadas com a leitura prazerosa, fluente e encantadora podem lançar-se na aventura de aprender a ler com mais tranquilidade e entusiasmo, uma vez que estão aprendendo os procedimentos de bons leitores, isto é, ações organizadas que têm muito a ensinar sobre o que é ler.

A definição de A.K.L. parece reunir os procedimentos de ensino e aprendizagem da leitura. Ao mesmo tempo em que se aprende a ler lendo, ouvindo e participando da leitura feita por leitores experientes, encantando-se com a leitura e vivenciando a funcionalidade de tal ação, necessita-se de técnicas, a fim de apropriar-se da língua escrita para ler convencionalmente. De tal apropriação decorre a decodificação, a compreensão e a interpretação, o que novamente pressupõe a leitura, a conversa sobre o que é lido, relacionando ao que se sabe e vive, em uma ação cíclica. O caminho dá-se da leitura de textos reais ao trabalho sistemático com as unidades linguísticas mais elementares, palavras, sílabas e letras, para retornar ao texto.

Segundo Morais (2012), a apropriação do SEA não é uma aprendizagem maturacional que leva em conta um relógio biológico do aprendiz. Trata-se de um objeto de conhecimento decorrente de vivências oportunizadas na escola e fora dela, sendo, portanto, essencial que a escola inicie no final da Educação Infantil, “um ensino que permita as crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos,

²⁴ A brincadeira mencionada por A.K.F. foi vivenciada pelas crianças em uma das aulas observadas nessa pesquisa. A descrição, na íntegra, encontra-se no Apêndice E.

mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.” (MORAIS, 2012, p. 116). Desse modo, as crianças podem perceber que o aprender a ler é um processo composto por um ensino sistematizado, bem como pela participação em momentos de leitura realizada por leitores competentes.

Desse modo, os achados da pesquisa para essa categoria mostraram divergência na visão das crianças entrevistadas sobre o conceito de aprendizagem da leitura. Enquanto a maioria das crianças do 1º ano vincula a ação de ler ao processo de aprendizagem, as hipóteses das crianças do Infantil V são construídas com base no manuseio dos livros propriamente dito, no ato de ler e narrar pela professora, por um leitor experiente ou, ainda, por elas mesmas, nesse caso, o sujeito aprendiz. Se aquelas mencionaram as técnicas de ensino e aprendizagem em maior escala, estas ressaltaram em suas falas a leitura de livros de histórias como a principal fonte para aprender a ler de fato.

b) Categoria 2 – A leitura na sala/escola

Como aconteciam os momentos de leitura na sala de aula e na escola foi a pergunta que originou essa categoria. À referida indagação, as crianças do 1º ano revelaram a relevância desse momento para elas, seus relatos demonstraram a constância do momento de leitura na sala. De fato, constatou-se, nas observações, tratar-se de um tempo importante na rotina de atividades em que as crianças eram estimuladas a escolherem os livros e lerem com autonomia. As crianças assim o descreveram: “O momento de leitura é muito legal porque a tia pega o livro e bota pra gente ler e quando a gente lê, ela diz que é muito legal aprender, muito legal, assim a gente aprende cada dia mais” (A.C.S.); “O momento de leitura é ler. O momento de leitura é quando a pessoa fica quieta lendo. O momento de leitura é de ficar quieta no Cantinho da leitura. Nós lemos várias histórias lá” (M.M.N.); “Eu leio, eu leio, eu leio. A gente fica lá²⁵, aí eu escolho um livro, eu termino de ler os livros aí eu escolho outro” (D.E.G.).

Elas mencionaram o Cantinho da leitura, espaço permanente na sala de aula destinado aos livros, como um lugar com o qual já haviam conquistado uma intimidade e conheciam muito bem sua finalidade. Nos trechos que seguem, essa ideia é explicitada: “A tia manda a gente ir lá pro Cantinho da leitura, aí a gente lê as historinhas que tem lá” (A.C.L., G.L.M., N.R.S. e T.S.F.); “É no Cantinho da leitura onde que todo mundo lê livro lá. Quando a gente para de ler, quando a gente lê, aí a tia diz pra gente: agora vocês guardem os livros

²⁵ D.E.G., com esse “lá”, refere-se ao Cantinho da Leitura na sala de aula.

que eu vou mostrar pra vocês um bem legal” (K.L.M.); “No Cantinho da leitura, você pega a história pra ler que tem letras, aí começa a ler, passa a folha bem devagarinho e aí começa. Aí até o final você vai ler” (A.B.S.).

Tanto nas observações realizadas como na entrevista com a professora do 1º ano, o espaço mencionado pelas crianças foi evidenciado, utilizado e, efetivamente, fazia parte do ambiente de aprendizagem da sala de aula e das ações de docentes e discentes dessa turma. Essa organização do espaço pedagógico expressa uma mensagem valorativa e motivadora, permitindo às crianças a liberdade do manuseio, a apreciação e a possibilidade de construir intimidade com os livros. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 145), na delimitação do espaço de aprendizagem, o “canto da biblioteca”, aqui nomeado Cantinho da leitura, é ponto central. As autoras ainda acrescentam: “O tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los [...]”.

Algumas crianças dessa mesma turma também relacionaram esse momento a mais uma oportunidade de aprender a ler, revelando a ação cotidiana da professora como um elemento importante e contributivo nesse aprendizado: “A gente termina a agenda, aí a tia pede pra gente ficar lá no Cantinho da leitura pra gente poder ler um livro, pra gente ir aprendendo” (M.L.S.); “Nós, todo mundo, pega os livros pra contar. Pega, conta, pede a tia pra ajudar a dizer os nomes. A professora conta e lê histórias. Porque ela conta todo dia nos livros. Nós fazemos uma rodinha e ela pega uma menina e senta lá na cadeira perto dela para ajudar na leitura” (M.J.S.); “Quando a gente termina a agenda, ela manda a gente ir para o Cantinho da leitura começar a ler. E se ela não, se ela ver um aluno não lendo, ela manda ler” (T.S.F.).

Os meninos e meninas do Infantil V, por outro lado, vincularam esse momento mais à leitura realizada pela professora e menos à finalidade de aprender ou de uma leitura autônoma. Para muitos alunos, o tempo de leitura consistia nas rodas de histórias que aconteciam geralmente após o recreio. Poucas crianças dessa turma mencionaram o Cantinho da leitura, mesmo sendo esse um espaço presente na sala de aula. Com isso, pode-se inferir que, nessa turma, esse momento ocorre sob o controle da docente e o acesso aos livros acontece, via de regra, após serem lidos por ela. Tal fato é revelado por T.R.S. ao dizer: “[...] a tia vai ler pra gente e a gente fica só olhando, aí quando ela acaba, coloca a historinha pra gente e a gente consegue ler também” (T.R.S.).

As observações em sala não revelaram momentos em que as crianças do Infantil V eram estimuladas a ler, manusear, ver, ou mesmo, folhear os livros literários. Perceberam-se momentos dessa natureza no dia em que as crianças foram à biblioteca da escola, bem

como junto aos tempos de brincadeira livre na sala, em que algumas crianças em vez de escolher brinquedos, preferiam ler as histórias. Isso aconteceu com as crianças leitoras dessa turma, as quais, nas interações com a pesquisadora, afirmaram ler enquanto brincavam, como se pode perceber nos trechos destacados: “Sempre nós lemos. Quando nós vamos brincar, nós sempre pegamos um livro pra gente ler” (A.K.F.); “Não tem momento de leitura. Só na hora que a gente sai da sala e quando chega do recreio, aí tem a hora de brincar e quando a gente quer ler a gente pega um livrinho para ler” (S.B.L.).

Para A.K.L. e S.B.L. a leitura pode significar um momento de brincadeira também, e o livro é um brinquedo, o que pode ser positivo no sentido da ludicidade envolta nas leituras prazerosas que encantam e fazem fruir. Por conseguinte, pode-se inferir, a partir dos excertos, que nessas crianças já reside o embrião de um leitor e que elas associam o momento de leitura a um encontro entre livro e leitor; uma interação individualizada, espontânea e autônoma, mesmo em meio à dinâmica do tempo de brincar na sala de aula.

Considerando que significativa parte das crianças não expôs, inicialmente, os momentos de leitura a partir da primeira indagação, chegando algumas até a dizer que não havia, questionaram-se os eventos em que a professora contava ou lia histórias e como procedia nesse momento. Assim, os pequenos descreveram as estratégias da docente e a forma como se organizavam para participar dessa hora na rotina de atividades, como se pode ver nos seguintes fragmentos: “Ela conta naquelas historinhas. Ela pega e lê pra gente a historinha, aí ela diz assim: vamos pra rodinha, aí a gente vai, demora um pedacinho aí ela conta” (L.F.C. e A.K.L.); “Ela fica numa cadeira sentada e nós ficamos no chão, sentados numa rodinha” (A.K.F.); “[...] ela pega e abre o livro pra gente, aí ela lê” (G.B.C. e M.M.M.); “Quando ela conta história, todo mundo tem que ficar com a boca calada e ouvir a historinha” (J.L.A.).

O momento de leitura na sala do Infantil V faz parte dos tempos que não podem faltar na rotina diária, recomendados pelos documentos oficiais, e ganham *status* de destaque por colaborar com aprendizados mais sofisticados. Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, “A experiência contínua, organizada e intencional de ouvir a leitura de histórias possibilita às crianças aprender procedimentos e comportamentos leitores [...] e reconhecer certas regularidades entre as diversas narrativas.” (CEARÁ, 2011, p. 52).

Além de tudo que já foi aqui exposto sobre a importância para a formação do leitor, esse ato tem muito a ensinar às crianças sobre o que é ler. Por meio da leitura feita pela professora, aprendem a diferença entre a língua oral e a escrita, incorporando aspectos exclusivos dessa forma de linguagem. Allende e Condemarán (2005), ao discorrerem sobre o papel da literatura no desenvolvimento da leitura, asseguram que:

[...] quando as crianças têm experiências repetidas com contos lidos ou contados para elas e compartilham experiências, ideias e opiniões relacionadas com as histórias, elas comprometem-se em uma tarefa altamente exigente do ponto de vista intelectual e suas respostas interpretativas chegam a ser mais variadas e complexas (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 179).

Outra criança descreveu o momento de leitura como o convite da professora para a rodinha — forma de organização comum nas salas de crianças pequenas, que propicia melhor visualização de todos os envolvidos na interação e daquilo que a professora deseja expor coletivamente, servindo para diversos fins: conversar, cantar, apresentar uma novidade, realizar um jogo, e, entre outros, contar histórias —, demonstrando compreensão nas estratégias docentes para a efetivação do ato de ler: “Ela lê as historinhas. Ela lê tudo. Aí ela chama: vamos para a rodinha pra gente ler e brincar com a ‘Caixa Mágica’. Ela chama assim e a gente fica quietinho para ver as histórias e ouvir tudo, todas as coisas que a tia fala” (P.L.A.).

Nesse excerto, fica claro que, para essa criança, ainda não é perceptível a distinção entre ler por prazer e fruição e realizar um trabalho pedagógico com a leitura, com a finalidade de aprender a decifrar os mistérios da língua escrita. O fato de tudo acontecer na “rodinha” e da professora “ler tudo” pode talvez impedi-lo de estabelecer essa diferença. No entanto, é possível perceber, nas entrelinhas de seu discurso, a diferença nos papéis de aluno e professora, como esta que ensina e aquele que aprende ao “ouvir todas as coisas que a tia fala”.

Diante dos relatos das crianças e das teorias que fundamentam o ensino e aprendizagem da leitura, percebe-se a eficácia das rodas de histórias, das leituras realizadas em sala pelas professoras e do estímulo à leitura autônoma das crianças nessa fase de desenvolvimento da habilidade de ler. As crianças expostas a tais situações vão elaborando suas hipóteses e conceitos acerca do que é leitura, de como acontece e qual o espaço e funcionalidade dela na escola.

c) Categoria 3 – Preferências de leituras

Essa categoria de análise emergiu a partir da pergunta feita às crianças de qual a leitura preferida delas, isto é, o que elas mais gostavam de ler ou ouvir, no caso das crianças que afirmavam não saber ler ainda, quando solicitadas a expor suas preferências. Quase totalidade das crianças investigadas apontou a leitura literária em suas preferências, apenas uma criança, S.S.O., mencionou a Bíblia Sagrada como a leitura de que mais gostava. Essa

criança mencionou a Bíblia em todas as suas respostas às perguntas de investigação que originaram as categorias anteriores.

Mais uma vez houve um diferencial nas respostas das duas turmas: enquanto a maioria das crianças do Infantil V respondeu sempre mencionando as histórias recentemente contadas pela professora, os alunos do 1º ano apresentaram variadas obras literárias. Foi recorrente àquela turma identificar as histórias pelos personagens, exceção feita a alguns contos clássicos e às lendas contadas e lidas no projeto vivenciado pelas crianças durante todo o mês em que se iniciou a pesquisa. Em ambos os casos, os títulos eram os nomes dos próprios personagens (Branca de Neve, Chapeuzinho vermelho, Curupira, Iara, Boitatá). Os meninos e as meninas do 1º ano, por sua vez, revelaram seu gosto recordando os títulos dados aos livros, quando não de forma literal, bem aproximados, usando sinônimos.

O apanhado denota a condição de um saber consolidado das crianças do 1º ano de que toda história tem um nome, um título que a identifica e pelo qual pode ser encontrada, referida. Já no Infantil V, esse ainda é um conhecimento incipiente, sem grande valor para as crianças e, por conseguinte, para as docentes responsáveis pela turma.

Convém ressaltar que as obras indicadas pelos alunos do 1º ano fazem parte do acervo presente na sala de aula, expostas no Cantinho da leitura, com as quais as crianças já têm familiaridade. A maioria dessas histórias foi lida pela professora ao longo do período letivo e permaneceram no espaço, a fim de possibilitar aos alunos revisitá-las nos momentos de leitura autônoma. Houve, ainda, coincidência em alguns títulos preferidos por mais de duas crianças.

A presença dos livros em sala e seu frequente manuseio motivado pela docente encontra fundamento nas recomendações de Teberosky e Colomer (2003), ao ressaltarem a importância de uma biblioteca na sala de aula como uma aliada ao desenvolvimento da competência leitora à medida que as crianças progredem em leituras mais autônomas. Para elas,

É necessário, pois, constituir um acervo de livros que funcione como um referente coletivo e permitir-se, ao mesmo tempo, com uma margem mais ou menos ampla, a novidade e a experimentação, mantendo sempre ativos aqueles livros que satisfazem plenamente as necessidades literárias das crianças que têm somente uma vez idade para lê-los “como crianças” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 147, grifo das autoras).

A partir das respostas, foi solicitado que dissessem o que contava tal história, estimulando-as, assim, a narrarem brevemente o enredo do conto lido ou ouvido. Todas as

crianças do 1º ano contaram em breves palavras a sua história preferida, algumas com riqueza de detalhes e fazendo relação com sua história, revelando a relação da obra com o leitor, como se pode perceber no exemplo de N.R.S., ao descrever a obra de que mais gostava:

[...] “Menino árvore”²⁶, muito legal! Ele vai e come um monte de frutas com caroço e tudo, aí quando ele vai escovar os dentes aparece uma folha no nariz, quando é depois aparece outra e os amigos dele ficam dizendo: eca! Aí depois ele se acostumou como eu estou me acostumando na escola (N.R.S.).

As interações com variadas obras literárias, adequadas à idade e condição de aprendizagem das crianças, podem lhes proporcionar, além do desenvolvimento de diferentes habilidades, entre elas a de ler, o encontro e a possibilidade de formar um gosto que é próprio de cada um. Considerando que grande parte das crianças não dispõe de significativa quantidade de bons livros literários em suas casas, a formação desse gosto só é possível se a escola oferecer acervo variado e promover a experiência cotidiana de ler, mesmo que as crianças ainda não o saibam fazer convencionalmente.

De acordo com as crianças participantes da pesquisa, as preferências de leitura são as histórias que fazem parte da literatura infantil, destacando-se os gêneros contos e lendas. A divergência entre as turmas repousa no reconhecimento de tais obras: para as crianças do ano do 1º ano, as preferências de leitura são variadas e decorrentes da oferta constante na própria sala de aula, revelando que escolher livros e ler autonomamente faz parte da rotina diária. Já para os pequenos leitores do Infantil V, as leituras de que mais gostam geralmente são as histórias contadas pela professora, que ainda estão pairando na memória, aquelas de interações mais próximas das quais ainda lembram e que, por algum motivo, chamaram sua atenção.

d) Categoria 4 – Avaliação da leitura

Conhecendo o que as crianças pensavam sobre o ato de ler, como aprendiam e o que preferiam para ler, chegou-se ao ponto de investigar o que elas entendiam e sabiam acerca da avaliação da leitura e, para isso, a questão proposta foi: como a professora faz para saber que você já sabe ler?

Das crianças do Infantil V, R.M.B. manifestou uma hipótese que pode ser relacionada ao ato de avaliar. Ainda assim, seu argumento necessitou amparar-se em um exemplo de atividade envolvendo outro colega. A referida criança assim respondeu: “Ela diz:

²⁶ Obra de Sérgio Néo (2010) integrante da coleção PAIC Prosa Poesia, que constitui, entre outras, o acervo literário das salas de aula do 1º ano.

como é esse nome? E a gente fala. Quando eu tinha o papel, aí ficou só um, era o nome do G.L.B., aí o G.L.B. ficou esquecendo. Eu não esqueço nada não” (R.M.B.).

Outras se referiram a procedimentos da professora sem dar detalhes. Afirmaram que a professora podia saber se elas sabiam “aprendendo” (A.K.L.), “chamando” (G.L.B.), “ensinando a gente” (M.M.M.). Nessa mesma linha de pensamento, duas mencionaram a investigação das letras para tal procedimento docente. Segundo suas hipóteses, a professora, para saber se elas sabem ler ou se têm algum conhecimento de leitura, age da seguinte forma: “Manda a gente ler umas tarefinhas de letras” (S.B.L.); “Ela faz as letras e a gente faz também” (T.R.S.).

Com essas hipóteses, as crianças mencionadas podem denunciar uma alfabetização que privilegia apenas os aspectos técnicos da leitura — o reconhecimento e identificação de letras e a relação letra-som — em detrimento da função social. Tais aspectos foram revelados com mais ênfase por esses dois entrevistados.

Outras crianças apresentaram conjecturas relacionadas à compreensão das histórias por elas ouvidas. Assim, revelaram suas hipóteses: “Ela fala: o que é que aquele fez? E a gente responde. Ela contou uma história pra gente e mandou a gente perguntar como era essa história, aí a gente foi lá e perguntou, aí a gente falou” (G.B.C.); “Ela olha se nós aprendemos mesmo. Ela conta uma historinha para nós contarmos pra ela” (A.Y.N.).

Como para a maioria dessas crianças ler é ler histórias, presumem que a professora investiga seu conhecimento de leitura dessa forma, e essa é uma ação corriqueira da docente sempre que lê um conto para a turma. Trata-se de uma das estratégias de leitura realizada após a roda de histórias para “continuar compreendendo e aprendo” recomendadas por Solé (1998), às quais se integram às ações de “formular e responder perguntas” sobre o texto lido.

Para leitores iniciantes, como é o caso das crianças em fase de alfabetização, sujeitos dessa pesquisa, especialmente as do Infantil V, as perguntas são formuladas pela narradora das histórias, quando as lê para eles. A conversa que se estabelece após a leitura, mediada por meio das perguntas, contribui para que as crianças mobilizem o raciocínio, ativem a memória e possam perceber detalhes. Possibilita, ainda, a argumentação e o encadeamento dos fatos por meio do reconto oral coletivo. E essa é uma forma de avaliar o que as crianças apreenderam da história, além das relações que construíram, ainda que elas não tenham esse conceito bem delimitado, percebem a intenção da professora presente na ação de perguntar, de solicitar o reconto ou de descrever personagens.

Para que a estratégia mencionada pelas crianças seja tomada como avaliação, é necessário, por parte da docente, um planejamento da situação e registros das falas das crianças e de seu comportamento para posterior análise, procedimentos não verificados pela pesquisadora nas observações realizadas nas aulas. Entretanto, a conversa após a leitura orientada por perguntas tem, para Brandão e Rosa (2011), real importância, uma vez que possibilita ao leitor e aos ouvintes de um texto engajar-se na busca de significados sobre aquilo que leram ou escutaram. As autoras afirmam que “[...] é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 70). Nesse caso, o procedimento da professora favorece essa construção promovendo a compreensão.

Dentre as demais crianças dessa turma, algumas responderam de forma evasiva, falaram que “a irmã já sabia” (M.V.C.), “porque tem que ficar inteligente e a mãe sempre falou” (J.L.A.), ou, simplesmente, responderam dizendo “não sei” (H.S.A. e A.K.F.). Houve, ainda, algumas que, ao serem inquiridas, apenas silenciaram (P.L.A., S.S.O., R.A.F., M.M.E. e L.C.F.), provavelmente não lhes ocorrendo argumentos para responder.

O fato de elas não serem expostas a situações de testes de leitura pode justificar a ausência de hipóteses sobre o assunto. É sabido que nessa turma a forma de avaliar é por meio de relatórios individuais e fichas de acompanhamento e que, para o cumprimento de tais instrumentos, os quais serão analisados na seção 6.3 desse capítulo, as professoras observam as ações e as interações das crianças. O efeito da avaliação externa, mesmo interferindo na ação das professoras, como explicitado em suas entrevistas e práticas, não foi evidenciado nas ideias das crianças.

Em contrapartida, as crianças do 1º ano foram até bem detalhistas em suas afirmações. Em virtude de nessa turma a sistemática de avaliação ser frequente, acontecendo todo mês, as crianças já mostraram ter certa familiaridade. A utilização do termo teste surgiu em algumas das respostas apontadas pelos alunos, como se pode perceber nos fragmentos a seguir em que descrevem o procedimento avaliativo da professora: “Ela me chama pra fazer o teste, chama pra ler texto, ler palavras, que ela bota mais pra eu ler palavras, frases e textos, que eu estou aprendendo a ler essas coisas assim” (S.L.C.); “Um dia ela fez um teste. Ela fez um teste e aí ela pediu para eu escrever os nomes, o meu nome completo e ler” (M.M.N.); “Porque todo mundo que sabe ler, pega um livrinho para ler e a tia faz os testes” (M.J.S.).

Para essas crianças, submeterem-se à situação de teste é fato corriqueiro na escola, vinculado ao processo de aprendizagem da leitura. As avaliações aplicadas às crianças do 1º ano, denominadas ADR, detalhadas na seção 6.3, acontecem mensalmente no segundo

semestre com todos os alunos e devem orientar as ações pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da alfabetização e, por conseguinte, da competência leitora. Tal fato torna o ato de avaliar um processo comum às crianças, incorporando-se à ação pedagógica, o que evita situações de tensão, receio ou insegurança. Ao contrário, situa a criança em sua aprendizagem.

Condemarín e Medina (2005), ao discorrerem sobre a avaliação autêntica como um meio de melhorar as competências em linguagem e comunicação, afirmam que essa forma de avaliar “[...] se baseia na permanente integração de aprendizagem e avaliação por parte do próprio aluno e de seus colegas, o que constitui um requisito indispensável do processo de construção e comunicação do significado.” (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 6). A afirmação das autoras vai ao encontro da fala de N.R.S., que pode representar sua percepção acerca das intervenções da docente a partir das avaliações realizadas, como se pode notar no trecho a seguir: “[...] a tia vai e pega um livro pra gente ler, aí se ela disser que você tá perto de ler é um sinal bom, se você não tiver perto a tia vai ter que ensinar mais, cada vez mais e mais” (N.R.S.).

A ação de ensinar da professora corresponde à de aprender da criança, logo, demanda esforço e dedicação numa busca conjunta pelo desenvolvimento das habilidades desejadas. Os meninos e as meninas do 1º ano vivenciam juntamente às professoras essa busca pela conquista da leitura e mostram, com desenvoltura, essa experiência. O fato de a professora vê-los e ouvi-los lendo, também fez parte do rol de declarações de como a docente faz para investigar seus conhecimentos, aspecto revelado nos seguintes excertos: “Ela fala assim: A.C.S., você. Aí ela nos manda ler umas palavrinhas; umas palavras e uns nomes” (A.C.S.); “Ela deixa a gente ler. Quando a gente fala pra ela que a gente já sabe ler ela deixa a gente ler um texto e vê. Só deixa a gente ler um texto e fica olhando. Chama de um em um” (C.E.S.); “Ela vê a gente lendo. Ela chama um por um para ler” (A.S.O.).

Os relatos confirmam a declaração da professora dessa turma de que é necessário estar junto ao aluno, ouvindo a sua leitura, apoiando e apropriando-se de seus avanços e dificuldades, a fim de orientar a prática pedagógica. Nesse sentido, Hoffmann (2001) ressalta que a finalidade da avaliação não é somente observar se os alunos deram conta ou não dos objetivos delineados ou, simplesmente, perceber suas dificuldades, mas é, sobretudo, para

[...] conhecê-los cada vez melhor, tateando em busca de questões que verdadeiramente os provoquem a agir, à escuta de suas próprias questões, propondo em conjunto situações que lhes sejam verdadeiramente problemáticas a ponto de lhes despertar a atividade, a curiosidade (HOFFMANN, 2001, p. 86).

Os registros da professora também foram mencionados pelos alunos, evidenciando que estiveram atentos ao que a professora fazia com a avaliação a que eles eram submetidos: “Ela pega aquele caderno, depois vai chamando um de cada um, depois vai chamar pra ler, aí todo mundo vai ler” (A.B.S.); “Ela bota pra gente ler. Qualquer coisa. Um monte de coisa. Aquele negócio do caderno dela” (A.C.L.).

Zabala (1998) defende que a avaliação de conteúdos procedimentais só é possível por meio de atividades nas quais o sujeito aprendente possa desenvolver tal conteúdo, o que deve ser facilmente observável. Em outras palavras, trata-se de efetivamente proceder, demonstrar que sabe fazer, fazendo. Desse modo, sendo a leitura um conteúdo procedimental, sua avaliação deve acontecer por meio da leitura propriamente dita pelos alunos. Fato esse revelado pelas crianças do 1º ano, que encontra referência na forma de avaliar sugerida pelo autor mencionado: “Devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática.” (ZABALA, 1998, p. 207).

A respeito do que liam para a professora saber o nível de conhecimento sobre a leitura, as crianças apresentaram vários exemplos, os quais fazem parte, verdadeiramente, dos instrumentos de avaliação enviados pela SME às escolas. Além disso, outros instrumentos também servem de apoio à avaliação nas situações cotidianas em que a docente também investiga a leitura das crianças. Nos fragmentos a seguir, os exemplos do que é lido nos testes e rotineiramente na aula: “A gente lê palavras, escreve, lê frases, ela mostra um desenho e a gente fala e escreve” (A.S.O.); “Dá livro, dá papel. No papel tem as letras, tem os nomes” (D.E.G.); “É tipo pra ler as coisas, por exemplo: pra gente, a gente pega, a tia bota um texto do cajueiro, aí ela diz pra ler o texto, aí a gente lê todinho” (E.N.C.); “Tem muita, muita coisa, mesma coisa, sílabas, palavras, umas coisas assim” (Referiu-se à imagem da Emília) (A.C.L.).

Um fato curioso se deu com R.A.V. Ao ser questionado da mesma forma que os outros, pronunciou-se dizendo que a professora já sabia e não precisava fazer nada e afirmou: “Ela sabe. Aí quando eu leio alguma coisa ela diz que eu estou ótimo na leitura.” À insistência da pesquisadora em indagar o que a professora oferecia para que ele lesse e assim pudesse confirmar que, de fato, sabia, mostrou-se um tanto quanto irritado como se a pergunta não lhe fizesse sentido e acrescentou: “Não, a professora não dá nada, ela só deixa a gente ir para o Cantinho da leitura.” Dito isso, descreveu a rotina da sala de aula, incluindo os momentos de leitura que aconteciam, talvez querendo revelar os momentos da aula em que a docente tinha a oportunidade de vê-lo efetivamente lendo. Com sua inquietação, infere-se que, para ele, não

há razão para a professora avaliar sua leitura, uma vez que isso é um fato, uma habilidade já desenvolvida.

Houve, ainda, menção à coordenadora da escola como a pessoa para quem seriam enviadas as avaliações realizadas, entretanto, não houve referência sobre a razão pela qual tomavam esse destino: “É que depois... ela manda para a coordenadora²⁷, ela faz o teste com todos os alunos e manda para a coordenadora” (S.L.C.).

Diante do exposto nessa seção, inferiram-se concepções distintas entre as duas turmas. Para os meninos e as meninas do Infantil V, ainda não é muito clara a noção do que seja avaliar a leitura, tendo sido raros os relatos em que emergiram de suas falas hipóteses sobre o assunto. Por outro lado, na concepção dos alunos e alunas do 1º ano, a avaliação da leitura se dá de forma contínua na prática cotidiana da professora, envolvendo as ações de observar, perguntar, ouvir a leitura deles, fazer testes e registrar. Os achados ainda revelaram que, na visão das crianças, tais procedimentos direcionam a ação da docente e que os alunos se mantêm a par de como estão avançando na aprendizagem da leitura, bem como se necessitam esforçarem-se em maior ou menor intensidade para consolidar as habilidades necessárias ao ato de ler.

A análise das declarações das crianças, sujeitos da pesquisa, colhidas nas entrevistas e analisadas nas quatro categorias anteriores, possibilitaram inferir que sua compreensão sobre a leitura varia de uma turma para outra. Enquanto a maioria dos alunos do Infantil V mostraram compreender a leitura como algo muito associado aos livros, especialmente, aos livros de histórias, os meninos e as meninas do 1º ano revelaram uma visão mais ampliada, muito ligada à aprendizagem e à funcionalidade desse ato, sem, no entanto, deixar de considerar a leitura frutiva, para deleite e prazer. Foram poucas as declarações de crianças do Infantil V que se assemelharam à concepção da maioria dos alunos do 1º ano. Tal fato foi observado com as crianças que ou já eram leitoras, ou estavam bem evoluídas no processo de aprendizagem da leitura.

5.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta seção, intenciona-se contemplar o quarto objetivo proposto pela pesquisa — identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental —, para tanto, foi realizada uma pesquisa nos

²⁷ A criança mencionou o nome da coordenadora, no entanto, para preservação da identidade, o nome foi substituído pela função exercida por tal pessoa no momento da pesquisa.

documentos orientadores da sistemática de avaliação proposta pela rede municipal de Fortaleza para as turmas investigadas. As informações coletadas no lócus da pesquisa corroboraram para a identificação dos instrumentos que compõem essa investigação.

Com essa análise, complementa-se o arcabouço de estudo que contempla o objetivo geral da pesquisa. A análise divide-se em duas subseções: a primeira busca identificar os instrumentos aplicados às crianças do Infantil V e a segunda ocupa-se em identificar os instrumentos aplicados aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

5.3.1 Instrumentos aplicados às crianças do Infantil V

Na Educação Infantil, a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança ancora-se na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009a), que preconiza que as instituições devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento integral das crianças. Não há, nessa etapa da educação, uma avaliação que se dedique a promover, selecionar ou classificar as crianças. Na visão contemporânea de Educação Infantil, esses processos são excludentes, restritivos e desconsideram toda a potencialidade que o ingresso em uma instituição pode desempenhar no desenvolvimento e formação da criança nos diversos aspectos (OLIVEIRA, 2012, p. 362).

Segundo o art. 10 das DCNEI, a avaliação na Educação Infantil deve garantir:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 5).

Partindo do exposto na legislação nacional, a SME disponibilizou ao professor da Educação Infantil um documento de orientações intitulado Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, no qual, além de outros assuntos referentes à ação pedagógica com as crianças de 1 a 5 anos, esclarece a dinâmica da avaliação na rede municipal, bem como os instrumentos a serem utilizados para esse fim (FORTALEZA, 2016b).

Os professores foram orientados a realizar os procedimentos de avaliação partindo da observação das crianças no cotidiano da instituição, seus progressos e reações diante das experiências e interações de que participam diariamente e, para que não se perca na memória, uma vez que essa é falha, deveriam efetuar o registro do que foi observado, configurando, dessa forma, o primeiro procedimento. Além do registro textual das observações e falas das crianças, a documentação pedagógica também serve de subsídios para que o professor possa descrever a história vivida pela criança na instituição — fotos, atividades, filmagens, gravações, etc.

A SME orientou, ainda, como o segundo procedimento, o preenchimento do documento oficial denominado Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança – Infantil V (Anexo A), a qual foi utilizada no 1º e 3º bimestres do ano letivo. Trata-se de um instrumento para acompanhamento de forma objetiva e traz 48 itens referentes aos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. As diretrizes da SME (FORTALEZA, 2016b, p. 20) asseveram que: “[...] esse instrumento oferece elementos para nortear a observação do professor a partir das experiências propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]”. Partindo desse argumento, os professores deveriam, cotidianamente, registrar, com base nas suas observações, os avanços das crianças.

Para dar conta desse registro, utilizava-se a legenda C, RM, NO e ANC, conforme detalhamento no quadro a seguir.

Quadro 8 — Legenda para a indicação da situação de aprendizagem da Ficha de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança

Legenda	Definição	Comentário
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou realizar determinada ação.
RM	Realizada com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possua a aprendizagem já consolidada para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.

ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.
------------	------------------------------	---

Fonte: Fortaleza (2016b, p. 21).

Dentre os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem constantes na referida ficha, destacam-se, para efeito dessa pesquisa, cinco deles relacionados diretamente à aprendizagem da leitura e à demonstração de comportamentos decorrentes da inserção e interação da criança com a cultura letrada. São eles:

- a) identifica a escrita de seu nome completo;
- b) apresenta comportamentos leitor, compreendendo a função social da escrita;
- c) relaciona texto e imagem e antecipa sentidos na leitura de histórias;
- d) conhece narrativas literárias identificando nomes e características dos personagens;
- e) realiza leitura utilizando-se de hipóteses.

Para Oliveira (2012, p. 366-367), a observação realizada tendo como suporte uma pauta, como é o caso da ficha de acompanhamento mencionada, “pressupõe um alto grau de antecipação” e não pode prescindir de três elementos importantes em qualquer forma de observação das crianças: foco, objetivo e continuidade. Esses elementos são inerentes ao ato de avaliar, não podendo ser esquecidos. O foco, porque direciona o olhar do educador aos aspectos do desenvolvimento mais relevantes da criança ou grupo de crianças; o objetivo, oriundo da inquietação ou da necessidade de conhecer aspectos específicos e respostas às vivências proporcionadas; e a continuidade, como um procedimento permanente extensivo ao longo do tempo em que a criança frequenta a instituição, possibilitando ao educador o conhecimento da individualidade de seus alunos, seus gostos, preferências e reações frente às situações que experienciam.

Complementa a avaliação das crianças da Educação Infantil — constituindo o terceiro procedimento avaliativo — dois relatórios semestrais. Segundo as diretrizes da SME, os relatórios semestrais devem conter “[...] a síntese das análises, das interpretações, das reflexões, dando visibilidade ao **percurso escolar da criança** e ao **trabalho do professor**. [...]” (FORTALEZA, 2016b, p. 21, grifo do autor). Um relatório corresponde ao primeiro semestre e o outro ao segundo semestre letivo do ano em que a criança frequenta a instituição.

Os relatórios de avaliação, conforme Hoffmann (2012, p. 88), “[...] representam a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorecem a continuidade de seu processo de aprendizagem.” É, sobretudo, um instrumento portador dos

sentimentos e da interpretação do professor acerca das observações atentas e interessadas na trajetória percorrida pelas crianças no decurso de tempo em que conviveram no ambiente escolar. Revela o grau de envolvimento e relacionamento com o grupo de crianças e com cada uma em particular. É, pois, um documento repleto de sentido.

As valiosas observações registradas por meio dos dois procedimentos anteriores — registros das observações e ficha de acompanhamento —, aliadas à documentação pedagógica, são fundamentais para a tessitura do relatório individual da criança. O relatório semestral elaborado pelo professor em uma matriz própria para esse fim (Anexo B) deve conter, de forma mais abrangente possível, o retrato do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Nesse sentido, coerentes com a concepção de criança e de Educação Infantil expressas nos documentos oficiais, as diretrizes da SME reiteram:

Compreendendo que cada criança apresenta peculiaridades no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o relatório diverge de uma visão estática e deve considerar o dinamismo desse processo, relatando os fatos cotidianos significativos e que expressem os progressos, as dificuldades, as reações, os sentimentos das crianças (FORTALEZA, 2016b, p. 22).

Os achados da pesquisa revelaram os instrumentos de avaliação a que são submetidos os meninos e as meninas do Infantil V expressos no quadro a seguir.

Quadro 9 — Instrumentos de avaliação - Infantil V

Instrumento	Objetivo	Periodicidade
Caderno de registro das observações	Registrar sucintamente as observações feitas pelo professor das interações cotidianas das crianças e subsidiar a escrita do relatório semestral.	Diário/semanal
Ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança	Preencher baseado em critérios pré-estabelecidos o desenvolvimento das crianças e subsidiar a escrita do relatório semestral.	Semestral 1º e 3º bimestres
Relatórios individuais	Descrever criticamente o percurso de desenvolvimento vivido pelas crianças em cada um dos semestres do ano letivo.	Semestral 2º e 4º bimestres

Fonte: Achados da pesquisa documental.

5.3.2 Instrumentos aplicados às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Do mesmo modo, intentando um acompanhamento maior da aprendizagem das crianças em relação à competência leitora, a SME do município de Fortaleza, tendo como setor responsável a Coordenadoria de Ensino Fundamental, Célula de Ensino Fundamental I - Eixo de avaliação, orienta uma avaliação em rede que acontece periodicamente nas turmas do Ensino Fundamental, a ADR. Por meio dos Distritos de Educação, a SME envia para as escolas um instrumental específico para cada avaliação, a ser aplicado de forma individual com os alunos. Nas turmas de 1º ano, 2º ano e PCA²⁸, essa avaliação acontece com periodicidade bimestral no primeiro semestre e mensal no segundo semestre do ano letivo.

Segundo as orientações sobre a sistemática de avaliação da rede municipal (FORTALEZA, 2016c, p. 1, grifo do autor), “**O caráter diagnóstico da avaliação** qualifica o contexto, as características e o nível em que se encontra o estudante em qualquer momento do seu percurso, a fim de subsidiar algumas sequências de trabalho e estratégias de ação adaptadas às suas necessidades, pré-requisitos e interesses.” Dessa forma, os instrumentais avaliam a leitura e a escrita das crianças com o intuito de acompanhar sua aprendizagem no decurso do ano letivo, a fim de colher dados com o objetivo de direcionar as intervenções didáticas específicas às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, elevar os níveis de aprendizagem. A intencionalidade dessa ação está explícita no documento disponibilizado às escolas pela SME ao afirmar que,

A inserção dos instrumentais de avaliação (mensal e periódica) na rotina da escola possui o intuito de diagnosticar a aprendizagem do aluno, por meio de uma análise entre o planejamento pedagógico e os resultados da avaliação, adequando assim, a intervenção pedagógica de acordo com as necessidades do aluno (FORTALEZA, 2016c, p. 8).

Com esse objetivo, por meio do SAEF²⁹, um sistema desenvolvido pela própria SME, os coordenadores das escolas, de posse dos resultados das avaliações realizadas pelos professores com os alunos, inserem os dados nesse sistema para acompanhamento dos distritos de educação, os quais dão conta do andamento da aprendizagem dos alunos à SME. Subjacente a esse acompanhamento está uma preocupação com a avaliação externa a ser aplicada no final do ano letivo nas turmas de 2º ano, que classifica os municípios do estado do

²⁸ Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA) – turma que atende aos alunos do 3º ao 5º ano ainda não alfabetizados, utilizando metodologia específica para a alfabetização.

²⁹ O SAEF ajuda no processo de cadastramento da avaliação de alunos para obter relatórios de desempenho de alunos e escolas.

Ceará conforme os padrões de desempenho do SPAECE-Alfa, já mencionados na seção 4.4 desse trabalho.

As ADR assumem um caráter formativo à medida que, a cada resultado, os gestores, juntos aos professores, devem planejar as intervenções adequadas aos alunos em fase de alfabetização com vistas à efetiva aprendizagem. A SME (FORTALEZA, 2016c, p. 1, grifo do autor) defende que “**O caráter formativo** orienta e reorienta o processo de elaboração do conhecimento, exigindo de professores e estudantes o estabelecimento da relação dialógica entre ensinar e aprender [...]”, dando conta aos envolvidos do nível de conhecimento em comparação ao padrão desejado para o ano e possibilitando, assim, um olhar mais direcionado do professor na construção e elaboração de ações didáticas que visem à melhoria do desempenho do estudante.

Nas ADR, os alunos são submetidos à leitura individual de textos, frases e palavras para que os dados sejam coletados e, por meio do SAEF, possam ser agrupados de acordo com a legenda e analisados. Tratando-se dos instrumentais do 1º ano, as unidades linguísticas, base para a avaliação da leitura, são assim distribuídas:

- a) três opções de textos;
- b) seis opções de frases, relacionadas aos textos, e
- c) vinte e quatro opções de palavras, dentre elas, palavras com sílabas canônicas e não canônicas, também relacionadas aos textos.

Os textos, frases e palavras submetidos à leitura dos alunos sujeitos dessa pesquisa, no período da investigação de campo, encontram-se no Anexo D.

Na leitura, os resultados dessa avaliação são expostos e agrupados em uma tabela com a seguinte legenda:

Quadro 10 – Legenda da avaliação da leitura

NÃO IDENTIFICA LETRAS/SÍLABAS	NI
APENAS LETRAS	AL
APENAS SÍLABAS	AS
LÊ PALAVRAS	LP
LÊ FRASE	LF
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF

Fonte: SME.

Além das ADR, no 1º ano, há outro instrumental de avaliação, de periodicidade bimestral, que avalia algumas habilidades de leitura dos alunos, a ser preenchido pelo professor da turma. Trata-se de uma ficha na qual o professor, ao longo do ano, ancorado nas atividades cotidianas realizadas, vai acompanhando e registrando o desenvolvimento dos alunos nas habilidades especificadas na PCLP, PCN e Direitos de Aprendizagem mencionados na seção 3.3. O documento é o Instrumental de avaliação da aprendizagem – 1º ano (Anexo C) e, no eixo leitura, traz as seguintes habilidades a serem avaliadas por meio da legenda ED – em desenvolvimento e DS – desenvolvimento satisfatório:

Quadro 11 – Habilidades avaliadas no eixo da leitura

1. Lê textos não-verbais, em diferentes suportes;
2. Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos;
3. Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia, lidos pelo professor ou por outras crianças;
4. Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou por outras crianças;
5. Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos;
6. Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou por outras crianças;
7. Localiza informações explícitas em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
8. Realiza inferências em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente;
9. Interpreta textos de diferentes gêneros e temáticas com autonomia.

Fonte: SME.

Fechando a sistemática de avaliação anual do 1º ano, os professores elaboram um relatório descritivo baseado no referido instrumental de avaliação. No que tange a essa ação, o documento de orientações assevera:

A referida ficha auxiliará na elaboração do Relatório Descritivo Anual considerando as habilidades definidas para cada ano escolar em cada etapa, respeitando e valorizando as especificidades das áreas de conhecimento. Contemplará toda a evolução do estudante, e será referência para o professor do ano seguinte, possibilitando-lhe um planejamento mais eficaz (FORTALEZA, 2016c, p. 2).

Na elaboração do relatório, o professor deve fazer um apanhado geral do desempenho, das conquistas e avanços do aluno durante o ano letivo, além dos aspectos

sócio-afetivos. A SME, por meio do documento Orientações para elaboração dos relatórios – 1º e 2º anos – Ensino Fundamental, aponta sugestões de como o professor organizar as observações, os registros feitos e redigir o texto. Conforme as referidas orientações “A avaliação contínua e cuidadosa de cada criança é de suma importância para evidenciar os momentos de aprendizagem no seu cotidiano.” (FORTALEZA, [2015], p. 1). A pesquisa em questão, por meio da análise documental e da observação, propõe-se a verificar se efetivamente esse instrumento atende ao objetivo exposto e desejado pela SME.

Com a pesquisa, foram revelados os instrumentos de avaliação aplicados às crianças do 1º ano descritos no quadro a seguir.

Quadro 12 – Instrumentos de avaliação - 1º ano

Instrumento	Objetivo	Periodicidade
Caderno de registro das observações	Registrar sucintamente as observações feitas pelo professor das interações cotidianas das crianças e subsidiar a escrita do relatório anual.	Diário/semanal
Instrumental de avaliação da aprendizagem do 1º ano	Preencher, baseado em critérios pré-estabelecidos, o desenvolvimento das crianças e subsidiar a escrita do relatório anual.	Bimestral
Relatórios individuais	Descrever criticamente o percurso de desenvolvimento vivido pelas crianças em cada um dos semestres do ano letivo.	Anual
Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR)	Avaliar a leitura das crianças; Gerar relatório por meio do SAEF; Subsidiar as ações visando à melhoria da aprendizagem dos alunos.	Bimestral no 1º semestre; Mensal no 2º semestre.

Fonte: Achados da pesquisa documental.

O relatório da Educação Infantil, assim como o do 1º ano do Ensino Fundamental, segundo os documentos municipais de orientação aos professores, é apontado como instrumento de orientação ao professor do ano seguinte, para que este possa conhecer antecipadamente algumas características e o histórico das crianças que irão atender. Tais instrumentos de avaliação têm funcionalidade na interlocução dos professores de anos subsequentes das informações acerca das crianças, cumprindo a função social e pedagógica no contexto escolar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como do

1º para o 2º ano do Ensino Fundamental. Nos Anexos E e F, encontram-se exemplos de relatórios individuais de alunos das turmas Infantil V e 1º ano, respectivamente.

O resultado da busca documental revelou que as turmas investigadas utilizam diversificados instrumentos de avaliação, sendo comum às duas turmas: o caderno de registro das observações, a ficha avaliativa — instrumento que para o Infantil V tem o nome de Ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança e, para o 1º ano, é nomeada de Instrumental de avaliação da aprendizagem do 1º ano — e os relatórios individuais. Exclusivamente utilizadas no 1º ano, identificaram-se as ADR.

6 CONCLUSÕES

Essa pesquisa se originou das inquietações da pesquisadora acerca do tratamento didático com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As crianças da faixa etária atendida nas turmas de Infantil V e 1º ano estão em plena descoberta da língua escrita e é na escola que esse conhecimento é sistematizado, com vistas ao seu aprendizado, dessa forma, a ação pedagógica é fundamentalmente relevante, bem como as interferências a que estão expostas no contexto escolar.

É, pois, grande a preocupação com o aprendizado da leitura, revelando-se, por vezes, até demasiada, a ponto de reduzir as práticas leitoras à mera reprodução de técnicas de alfabetização, fazendo com que o prazer de ler ocupe uma posição inferior e, portanto, menos interessante. Em muitos casos, observam-se práticas leitoras desestimulantes e destituídas de sentido, afastando, ao invés de aproximar, as crianças do texto e do prazer de ler e de aprender a ler.

Supondo que poderia haver uma ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no tocante às práticas de mediação leitora, a pesquisa deteve-se em investigar a prática docente nas referidas turmas. A hipótese era que, enquanto na Educação Infantil privilegiava-se o encantamento das crianças pela leitura e procurava-se, ao máximo, dar sentido a essas práticas, no Ensino Fundamental, o quadro se modificava, a fim de atender às exigências do aprender a ler, objetivando que as crianças pudessem apresentar os resultados desejáveis nas avaliações externas realizadas no 2º ano. Tais resultados impulsionam as políticas públicas para a educação no estado do Ceará.

Em virtude da problemática exposta, buscou-se investigar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para alcançar tal propósito, foram delineados quatro objetivos específicos cujos achados estão sintetizados a seguir.

Para o objetivo específico 1, que buscou analisar as estratégias e recursos utilizados pelas professoras para desenvolver a competência leitora das crianças, o estudo mostrou que não há grandes diferenças entre os recursos utilizados pelas professoras do Infantil V e os utilizados pelas professoras do 1º ano para desenvolver a competência leitora das crianças. A diferença na utilização residiu entre as professoras de cada turma, havendo, pelas regentes A, uma riqueza maior no uso de material do que pelas regentes B. Observou-se que a regente B do 1º ano foi a que menos diversificou os recursos utilizados.

Da mesma forma, com relação às estratégias envidadas, as professoras regentes A lançaram mão das estratégias de leitura recomendadas por Solé (1998) nos três momentos da leitura (antes, durante e depois), enquanto as professoras regentes B concentraram as estratégias antes e depois e, ainda, de forma acanhada. Perceberam-se intervenções mais individualizadas na prática da professora regente A do 1º ano, destacando-se sobre as demais, embora a regente A do Infantil V direcionasse o olhar e a atenção a cada criança dentro do grupo nos momentos de interação coletiva. As demais ministravam aulas de uma forma geral, direcionando exposições, explicações e perguntas ao grupo todo.

Com relação ao objetivo 2 (identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientavam o trabalho das professoras), foi possível inferir, diante da análise das entrevistas realizadas, que elas concebem a leitura como um conhecimento de grande valor, necessário para a vida das crianças enquanto cidadãs, bem como para o desempenho escolar, essencial para o prosseguimento acadêmico. Inferiu-se, pois, por meio de seus relatos, que a leitura é um ato interacional, que se desenvolve com a possibilidade de as crianças de fato lerem, de ter material para leitura disponível e de ter alguém que leia constantemente para elas, motivando-as, estimulando-as e ensinando as estratégias de compreensão leitora. Das docentes entrevistadas, apenas uma revelou concepção divergente das demais, concebendo a leitura como um ato mais voltado à oralização da escrita, contudo, não deixou de mencionar a relevância da compreensão.

A avaliação para as docentes investigadas constitui-se em uma ação contínua que se dá desde o início do período letivo e acontece nas mais variadas situações de interação das crianças com os objetos de conhecimento. Como procedimento avaliativo, destacou-se a observação crítica e criteriosa dos alunos, com o fim de orientar e redirecionar as ações pedagógicas para que as crianças, de fato, aprendam. As interações individuais cotidianas foram apontadas como meios eficazes de avaliar as crianças, especialmente no que diz respeito à leitura.

Sobre as avaliações externas, foi revelada uma grande influência causada por essa modalidade avaliativa nas práticas docentes. Mesmo não acontecendo no Infantil V, as docentes dessa turma sentem a responsabilidade de uma prática que reflita os resultados esperados diante da turma seguinte, para qual os alunos irão posteriormente. Do mesmo modo que as professoras do 1º ano se mostram com relação ao 2º ano. A condição de preparo dos meninos e meninas para os anos posteriores foi evidente nos relatos ouvidos.

No que se refere ao objetivo específico 3 — que intencionou analisar como as crianças compreendiam a leitura —, a análise das declarações das crianças sujeitos da

pesquisa, colhidas nas entrevistas e analisadas nas quatro categorias extraídas (Aprendizagem da leitura; A leitura na sala/escola; Preferências de leituras e Avaliação da leitura), possibilitou inferir que a compreensão sobre a leitura varia de uma turma para outra. Enquanto a maioria dos alunos do Infantil V mostrou compreender a leitura como algo muito associado aos livros, especialmente, aos livros de histórias, os meninos e as meninas do 1º ano revelaram uma visão mais ampliada, muito ligada à aprendizagem e à funcionalidade desse ato, sem, no entanto, deixar de considerar a leitura frutiva, para deleite e prazer. Foram poucas as declarações de crianças do Infantil V que se assemelharam à concepção da maioria dos alunos do 1º ano. Tal fato foi observado com as crianças que já eram leitoras ou estavam bem evoluídas no processo de aprendizagem da leitura.

E, por fim, o resultado da busca documental direcionada pelo objetivo 4, que tentou identificar os instrumentos de avaliação da competência leitora aplicados às crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental, revelou que as turmas investigadas utilizavam diversificados instrumentos de avaliação, sendo comum as duas turmas: o caderno de registro das observações, a ficha avaliativa — instrumento que para o Infantil V tem o nome de Ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança e, para o 1º ano, é nomeada de Instrumental de avaliação da aprendizagem do 1º ano — e os relatórios individuais. Exclusivamente utilizadas no 1º ano, identificaram-se as ADR.

Diante da investigação realizada com o fim de analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dos achados da pesquisa oriundos de cada uma das técnicas e instrumentos e da análise empreendida, ficou evidente a influência das avaliações externas na prática pedagógica das professoras sujeitos desse estudo.

Foi possível perceber, entretanto, duas vertentes para tal influência: uma relacionada à postura de classe, revelando uma preocupação com a colega do ano seguinte, ao qual as crianças seriam promovidas. Preocupação em tornar o trabalho menos árduo e mais produtivo para as docentes, bem como com a aprendizagem das crianças, no entanto, concentrada na leitura e na escrita. A segunda vertente, derivada da primeira, foi certa negligência no desenvolvimento das outras linguagens da criança, especialmente no Infantil V, turma em que as crianças ainda aprendem por meio da brincadeira e necessitam de espaços físicos e temporais para as descobertas e construções.

A cultura dos resultados foi, por vezes, percebida de forma dúbia. Ao mesmo tempo em que era colocada como algo negativo, prejudicial ao trabalho pedagógico e, conseqüentemente, aos interesses e necessidades das crianças, foi também posta como algo

positivo, necessário e transformador da realidade escolar no que se refere à ampliação da qualidade da educação municipal.

A hipótese inicial de que era no Infantil V que acontecia a leitura com ênfase no deleite e na fruição foi refutada na investigação. Nas turmas pesquisadas, a docente do 1º ano revelou-se motivadora da leitura, promovendo o encantamento e incentivando as crianças a formarem o gosto pelos livros literários, contribuindo substancialmente para a formação dos pequenos leitores e utilizando, com equilíbrio, os momentos da rotina diária para atividades de ensino e aprendizagem da leitura e momentos de fruição leitora.

Tais conclusões possibilitam apontar caminhos para uma ação pedagógica em que haja equilíbrio no trabalho com a leitura, visando à alfabetização na perspectiva do letramento. Um trabalho que enfatize a leitura com encantamento e prazer, porém, que não desconsidere o fato de que é necessário aprender a ler para que se possa ler para aprender. Contudo, é encantando, seduzindo que se pode despertar o interesse e o gosto em aprender algo tão complexo como a leitura e, para isso, nada melhor que uma professora que goste de ler e transmita esse gosto por meio de atitudes e de um comportamento leitor.

A formação de professores pode ser um espaço em que os docentes descubram, construam e ampliem o universo literário, que possam vivenciar a leitura e deleitar-se, trocar saberes com seus pares, encantar-se e, assim, poder encantar seus alunos. Aliada a ações leitoras nas escolas, a formação pode ser um dos caminhos para que os professores que não tiveram a oportunidade de formarem-se leitores possam fazê-lo, selecionando, descobrindo seu gosto e compreendendo a necessidade da leitura na vida pessoal e profissional.

A pesquisa realizada tem sua relevância, pois pode contribuir com a reflexão dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no tocante à leitura, bem como direcionar estudos e pesquisas futuras. Pessoalmente, intenciona-se prosseguir com essa pesquisa, ampliando-a, buscando novas perspectivas que possam elucidar e apontar caminhos para a busca de um equilíbrio entre ensino, aprendizagem e avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisas futuras podem ser realizadas partindo do que já foi coletado e analisado, buscando desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, equilibrando seus três eixos — oralidade, leitura e escrita — sem negligenciar o direito das crianças de aprender brincando.

Nesse estudo, ficou claro que a avaliação da leitura precisa ser uma prática inerente à ação docente, que não cause transtornos para os professores, nem traumas para as crianças e, tampouco, sirva somente para atender a resultados, mas que possa conviver,

harmonicamente, com todas as outras ações escolares, visto que é necessária, importante e indispensável.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A fada que tinha ideias**. 23. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi *et al.* (Org.). **Manual didático**: jogos de alfabetização. Recife: MEC/UFPE/CEEL, 2009. p. 66-69. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de Carvalho. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 7.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 1.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 2.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ministério da Educação, Brasília, DF, dez. 2009a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, dez. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: conhecimento do mundo: volume 3. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. (Parâmetros curriculares nacionais 1ª a 4ª séries, v. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 9 dez. 2009b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 dez. 2016.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: FTD, 2010.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado [do Ceará]**, Fortaleza, 19 dez. 2007. Seção 2, ano 10, n. 239, p. 2. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDEALFA), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado [do Ceará]**, Fortaleza, 19 jun. 2009. Série 3, ano 1, n. 111, p. 1. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14371_2009.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. **Matrizes de referência para avaliação de língua portuguesa**. Fortaleza: Seduc, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Wi2o1C>>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico: Língua Portuguesa: 2º ano do Ensino Fundamental**. Juiz de Fora: Seduc/CAEd, 2014. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/SPAECE-ALFA-2014-RP-LP-2EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Fortaleza: Seduc, 2011. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/6-orientacoes-curriculares?download=18%3Aorientaes-curriculares-201>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Proposta curricular de língua portuguesa: estado do Ceará: 1º ao 5º ano**. Fortaleza: Seduc, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/AuPgkg>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **SPAECE - 2013 e 2014: resultados de desempenho e participação - Distrito Fortaleza língua portuguesa**. Fortaleza: Seduc/CAEd, [2015]. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/SPAECE/29_10_15/PlanilhaoIDE_Spaece_2014_LP_2EF_150826_site_final.xls>. Acesso em: 12 maio 2016.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina. **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPETÊNCIA. *In*: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. **Michaelis on-line**, c2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=ZpP2>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTRATÉGIA. *In*: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. **Michaelis on-line**, c2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Estrat%C3%A9gia>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1: unidade 2. Brasília, DF, 2012. p. 16-28. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v. 38).

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FORTALEZA. Portaria nº 246/2015 – SME. Estabelece as normas para a lotação dos Servidores Públicos da Secretaria Municipal da Educação nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza para o ano de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município [de Fortaleza]**, Fortaleza, 1 dez. 2015a. Ano 59, n. 15.659. Disponível em: <http://portal.seuma.fortaleza.ce.gov.br/fortalezaonline/portal/legislacao/Licenca_Ambiental_Construcao/19-IN_05.2015_SEUMA_SUPRESSAO.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil - 2016**. Fortaleza: SME, 2016b. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/399-diretrizes-gerais-para-o-atendimento-na-ei>>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental. **Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem**. Fortaleza: SME, 2016c. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/142-documentos-gerais>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino**. Fortaleza: SME, 2016a. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/630-orientacoes-para-as-praticas-pedagogicas-de-oralidade-leitura-e-escrita>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para elaboração de relatórios: 1º e 2º anos – Ensino Fundamental.** Fortaleza: SME, [2015]. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/182-orientacoes-gerais>>. Acesso em: 26 maio 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOGO 9: palavra dentro de palavra. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* (Org.). **Manual didático: jogos de alfabetização.** Recife: MEC/UFPE/CEEL, 2009. p. 66-69. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, DF, 2007. p. 69-83. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LER. *In:* DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa. **Michaelis on-line**, c2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=ler>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LOPES, Fabiana Ferreira. **Bumba-boi.** São Paulo: Comboio de cordas, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.derita.com.br/antigo/comunicados_2013/anexo_255_avaliacao_da_aprendizagem_escolar.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1996.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOLLO, Gláucia; NÓBREGA, Maria José. Biblioteca escolar: que espaço é esse? *In*: BIBLIOTECA escolar: que espaço é esse? **Boletim Salto para o Futuro**, Ano 21, n. 14, out. 2011. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/05/biblioteca-escolar-que-espaco-e-esse1.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016. p. 4-11.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na escola, 2). cap. 4.

NÉO, Sérgio **Um menino pé de quê?** Ilustrações de Rafael Limaverde. Fortaleza: Seduc, 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura**: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010. cap. 2. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. *In*: BIBLIOTECA escolar: que espaço é esse? **Boletim Salto para o Futuro**, Ano 21, n. 14, out. 2011. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/05/biblioteca-escolar-que-espaco-e-esse1.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016. p. 4-11.

PIUBA, Fabiano dos Santos. **Toda criança tem direito de ler o mundo**. Fortaleza: Expressão, 2009.

QUEM somos. **Palavra Cantada**, c2016. Disponível em: <<http://palavracantada.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

RELATÓRIO resultado por estado: Programa Alfabetização na Idade Certa: 2º ano: Português: 2014. Fortaleza: [s.n.], 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização e tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As Faces da Linguística Aplicada).

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre. Artes médicas, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina. **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TEIXEIRA, Flávia Regina de Gois; DIAS, Ana Maria Iório (Org.). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina. **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS PROFESSORES

1. O ambiente da sala de aula e a postura da professora no momento destinado à leitura para deleite (organização da sala, convite aos alunos, estratégias de leitura).
2. Ambiente leitor na sala de aula (onde estão os livros, acesso das crianças aos livros e material para leitura).
3. A escolha do material a ser lido pela professora (planejamento, adequação à faixa etária).
4. Tipos de atividades e mediação da professora nos momentos de atividades voltadas ao aprendizado da leitura (como reage diante das dificuldades e conquistas das crianças).
5. Relação entre as professoras do Infantil V e do 1º ano no que diz respeito a informações e trocas acerca de fundamentos e técnicas sobre leitura.
6. A realização das avaliações de leitura (Quem faz, como faz, em que momentos, qual a reação das crianças e a postura da professora diante da avaliação).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL - PROFESSORES

QUESTIONÁRIO AUTOAPLICÁVEL	CÓDIGO
----------------------------	--------

SUJEITO: PROFESSOR

Prezado Professor, esse questionário faz parte de uma pesquisa para fins de elaboração de uma dissertação de mestrado na área da educação. Sua colaboração é muito importante nessa fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder às perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado. Muito obrigada!

Sexo

Masculino	
Feminino	

Idade

20 a 30 anos	
31 a 40 anos	
41 a 50 anos	
51 a 60 anos	
A partir de 61 anos	

Formação

Só graduado - Licenciatura	
Pós-graduado - Especialização	
Pós-graduado - Mestrado	
Pós-graduado - Doutorado	
Outra (_____)	

Vínculo

Efetivo	
Substituto	

Tempo que leciona na rede municipal

_____ anos _____ meses

Ano (série) que leciona nessa escola (pode marcar mais de uma opção)

Infantil V	
1º ano	
Outra (_____)	

Tempo que leciona nesse ano (série)

_____anos _____meses

Participa de formações continuadas Sim. Quais?

 Não. Por quê?

Se a resposta do item anterior for “sim”, responda o próximo item.

Tempo que participa de formação continuada _____anos _____meses.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Fale um pouco sobre seus alunos. Como eles são, o que eles sabem e quais as preferências deles com relação à leitura.
2. Como você escolhe as leituras que propõe aos alunos? Em que se baseia?
3. Em sua opinião, como as crianças da faixa etária de sua turma aprendem a ler?
4. Como você avalia a leitura das crianças?
5. Como você vê as avaliações de leitura realizadas pela Seduc (SPAECE-Alfa) e pela SME (ADR)?
6. Você acha que as essas avaliações em larga escala interferem na sua prática? Como?
7. Relate uma atividade que você desenvolveu em sua sala com os alunos cujo objetivo principal foi a leitura.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. Para você, o que é saber ler?
2. Você sabe ler?
3. Como você aprendeu a ler? / Como você acha que uma criança aprende a ler?
4. É importante saber ler? Por quê?
5. Como é o momento da leitura na sua sala? Você gosta? Mudaria alguma coisa? (caso a resposta seja negativa: o que seria preciso para fazer da leitura um momento mais legal?)
6. Quais as leituras de que você mais gosta?
7. Como é que a professora pode fazer para saber se você já sabe ler?

APÊNDICE E – REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

1 OBSERVAÇÕES

Os registros das observações foram feitos mantendo os diálogos das interações entre as professoras e as crianças. Ao longo dos textos, identificaram-se as falas das professoras com a letra P, enquanto as falas das crianças foram assinaladas com a letra C, indistintamente. Quando houve necessidade de destacar a expressão proferida por alguma criança dentre as demais, apontou-se sua participação por meio das letras iniciais de seus três primeiros nomes, mantendo coerência com a forma selecionada para identificá-las na pesquisa.

1.1 OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA CINDERELA-INF

1.1.1 Primeira observação

Houve acolhida no salão às 7h. Esse momento acontecia em um espaço amplo com todos os alunos da escola reunidos e organizados em filas por turma. A cada dia uma dupla de professoras se responsabilizava pela condução, com o objetivo de acolher afetivamente os alunos, comunicar algo e discorrer de forma objetiva sobre os projetos em andamento na escola.

Finalizado esse momento, a professora conduziu a turma à sala de aula. Na sala, iniciou fazendo a chamada com as crianças usando as fichas com os seus nomes. Cada criança pegou seu nome em uma caixa e o colocou em um quadro de chamada afixado na parede. Em seguida, a professora contou quantos alunos estavam presentes, quantos faltaram e, dentre estes, escolheu um nome, o qual escreveu na lousa, com a indicação das letras que o compunham pelas crianças. Após escrever, fez a análise linguística, indagando aos alunos quais eram as letras, quantas, assim como quantas e quais eram as sílabas, as letras inicial e final, sílaba inicial e final e pediu que as crianças dissessem palavras que rimavam com o nome em análise. As crianças (não todas) disseram uma palavra e a professora acrescentou mais duas que também rimavam, escrevendo na lousa a fim de mostrar a grafia.

A sala de aula era relativamente ampla, arejada, com cartazes expostos, alfabeto ilustrado, atividades das crianças, quadros de chamada e calendário, Cantinho da leitura com

livros e revistas, brinquedos e jogos. Estava organizada em dois grandes grupos com as mesas juntas próximas à lousa e, ao fundo, um espaço livre em que era feita a rodinha.

Figura 36 — Sala de aula da turma do Infantil V



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Às 7h25min, a professora convidou as crianças para irem ao parque: “Vamos fazer a fila para ir pro parquinho?”

As crianças festejaram: “Êba!!!” E levantaram eufóricas para fazer a fila. A professora as conduziu ao parquinho e lá permaneceu sentada, observando enquanto eles brincavam livremente. Após as crianças saírem da sala, permaneci um pouco para fotografar o espaço, captar os detalhes do ambiente de aprendizagem.

Nessa turma havia 18 alunos matriculados, 1 sem frequentar (a hipótese da professora era de que essa criança teria viajado com a família para o interior), portanto, 17 alunos frequentando. Nesse dia, havia 16 presentes. Segundo a professora, uma das crianças demonstrava um comportamento diferente que chamava sua atenção, entretanto, estava sendo acompanhada por uma instituição especializada em atender crianças com deficiência e a mãe havia informado que os profissionais da instituição estavam investigando a fim de fazer o diagnóstico, a suspeita inicial era de autismo. A professora fez questão de me informar com precaução para que eu não estranhasse o comportamento desse aluno durante as observações. Após ter fotografado a sala, fui ao parque.

Às 7h45min, a professora chamou as crianças para saírem do parque e elas não resistiram, atenderam prontamente, já se direcionando para a fila. Foram juntas beber água, quem quis foi ao banheiro e, juntas à professora, retornaram à sala.

De volta à sala, às 7h55min, acomodaram-se nas cadeiras e a professora dirigiu-se ao quadro branco no qual havia afixado um texto escrito em cartaz.

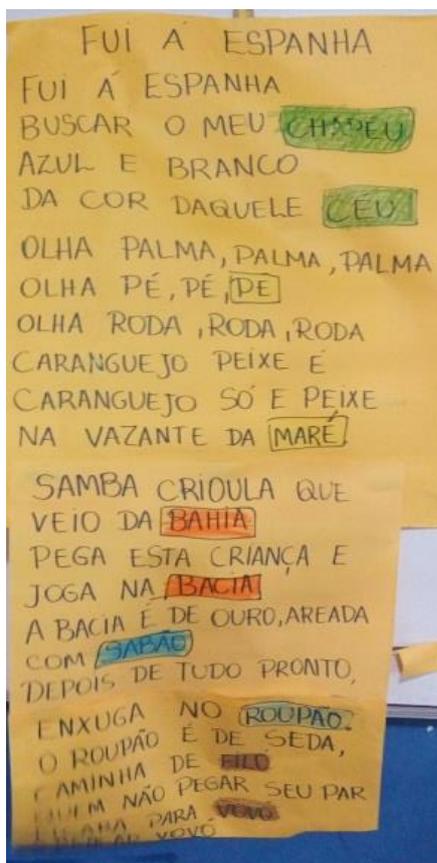
P: Vocês lembram que ontem nós começamos a fazer uma coisa e hoje vamos continuar? Quem lembra?

Seguiram-se falas misturadas:

C: Eu.../ “foi a tarefa”/“tia, nós podemos brincar de novo?”/foi uma brincadeira”...

A professora cantou com as crianças apontando o texto escrito. Todos acompanharam a cantiga “Fui à Espanha”. As crianças sentadas nas cadeiras nos grupos e a professora de pé apontando o cartaz afixado na lousa. No cartaz, havia pares de palavras pintadas com a mesma cor e ela começou a questionar:

Figura 37 — Cartaz com texto utilizado na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Por que essas palavras estão pintadas da mesma cor? Eu falei muito ontem.

C: Porque é igual.

P: É igual? CHAPÉU não é igual a CÉU! O que é igual? É o som final, né? Então por isso que a tia pintou todas as palavras que rimam. A gente vai terminar hoje, certo?

A docente leu o texto apontando as palavras, mostrou as duas primeiras palavras da cantiga que rimavam entre si e lembrou os nomes que rimavam ditos e escritos no momento da chamada.

P: Então, agora, antes de terminar, vamos montar palavras com as letrinhas, vou pegar.

Ela pegou um saco com muitas letras móveis e entregou uma porção para cada criança.

P: Pronto! Agora vamos ver aqui, olhando para mim — direcionou-se ao texto na lousa — qual foi a palavra que a tia pintou?

As crianças ficaram em silêncio e, em seguida, acompanharam a leitura dos primeiros versos do texto proposta pela professora:

P: Fui à Espanha buscar o meu...

C: Chapéu — falaram todas juntas.

A professora parou, escreveu na lousa a letra C bem grande e solicitou que as crianças procurassem essa letra em meio às letras móveis de que dispunham. Esperou todos encontrarem, e assim foi fazendo com todas as outras letras para compor a palavra. Sempre ela escrevendo a letra seguinte na lousa e as crianças procurando a letra depois de sua escrita. Quando uma criança não tinha a letra, ela falava para pedir emprestado a um colega. Observava a composição das crianças e fazia intervenções.

P: P.L.A., não é B, é C — CHA-PÉU. — Ao formar na lousa a sílaba CHA, perguntou: “Que som é esse?”

C: CHA — várias crianças responderam, entretanto, algumas disseram CHAPÉU. Ela repetiu a resposta da maioria.

P: CHA, né? E compôs a outra sílaba repetindo o mesmo procedimento, o que fez também com a palavra CÉU — leu o verso até antes da palavra, as crianças prosseguiram falando a palavra CÉU, ela foi escrevendo na lousa e as crianças “escrevendo” com as letras móveis nas mesas.

Concluída a composição da palavra, falou: “Agora, vamos descobrir porque é que elas rimam. Por que é?”

C: Porque é igual.

P: É igual o quê?

C: o U / as letras.

P: É, as letras são iguais, mas não é por isso que elas rimam, é? — Silêncio — E por que é que rimam? — Silêncio — Porque o sonzinho é igual, o sonzinho ÉU. Vamos separar as letras desse som, afasta um pouquinho. Tá vendo como termina com as mesmas letras?

A professora olhava para as crianças e suas composições do lugar onde estava, próxima à lousa, sempre mostrando a escrita que havia feito.

Figura 38 — Crianças compondo palavras com letras móveis



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Continuou a leitura do texto no verso seguinte.

P: Olha palma, palma, palma. Olha...

C: Pé, pé, pé.

P: Olha roda, roda, roda. Caranguejo peixe é. Caranguejo só é peixe na vazante da...

C: Maré.

P: Será que PÉ rima com MARÉ? — Falou, acentuando a pronúncia no som final das palavras.

C: Rimaaaaaa. (Em coro).

P: Por quê?

C: Porque é igual, o É.

P: O sonzinho do fim, né? Vamos montar o PÉ. Pega o P, — ela escreve a letra P bem grande na lousa —, pega o E agora — escreve na lousa a letra E, acentua formando a palavra PÉ.

Figura 39 — Crianças destacando as rimas na composição das palavras do texto



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

E assim foi procedendo. Ela na lousa e as crianças sentadas compondo, sempre a partir do comando para procurar as letras. Algumas crianças se antecipavam na composição, olhavam o texto, procuravam a letra seguinte antes da escrita e do comando da professora, mas, ao perceber, ela dizia: “Vocês estão mais rápidos do que eu, esperem por mim”.

P: Agora vamos localizar o som que rima. O que rima em PÉ e MARÉ. Separem o É, pronto! É o som final que rima na palavra, né? Pronto? Agora desmancha. Vamos montar outras palavras que rimam — Continuou a leitura no texto:

P: Samba criança que vem da...

C: Bahia.

P: Pega as crianças e joga na...

C: Bacia.

P: O que rima, BAHIA e...

C: BACIA.

P: Por que é que rima?

C: Porque é igual / as letras.

P: As letras? O som do final, né?

C: É.

P: Vamos montar BAHIA.

Ao montar BA, de bacia, chamou a atenção da turma para as letras iniciais iguais entre Bahia e Bacia, também para o som inicial: “B com A é...” — Silêncio.

P: BA, né? Mesmas letras, mesmo som, BA, mesma sílaba. Apontou a sílaba BA nas duas palavras escritas — Agora vamos separar o que rimou, o som que rimou, o que rima?

C: (1) IA – e separou as duas letras das duas palavras.

P: Isso! Vamos separar o “IA”, separa o I e o A. Então, rimou porque terminou com o mesmo som. Vamos pensar em outra palavra que também rima com BAHIA e BACIA.

A ação da professora de enfatizar nesse momento a sílaba inicial gerou confusão em algumas crianças, uma vez que deslocou a atenção da rima para a aliteração, do som final para o som inicial.

C: BALA — algumas crianças falaram referindo-se à sílaba inicial das palavras em análise.

P: BALA? Bala não! Tem que ser no final, vamos pensar Ba-hI-A, ba-cl-A.

C: BARCO.

P: Não! Barco não. Tem que ser no final.

C: RAINHA.

P: ra-I-NHA, não, parece, mas não. Vamos continuar lendo. A bacia é de ouro, areada com...

C: SABÃO.

P: Vamos escrever sabão, começa com que letra?

C: “S”

P: S de quê?

C: De S.S.O. e de S.B.L. — referiram-se aos nomes dos colegas.

P: E SA, como faz?

C: Bota o A.

P: Depois como faz BÃO?

C: é o B.

P: SABÃO rima com quê? — Silêncio — Vamos ler no texto. Depois de areada, enxugada com...

C: ROUPÃO.

P: Roupão. Como eu formo ROU?

C: RÔ — pronuncia bem articulado olhando para a professora.

P: Não, o som não, as letras.

C: R.

P: Certo! E para formar ROU — RÓ, qual é a letra?

C: O.

P: E pra ficar ROU? — Silêncio — U, né?

C: É.

Figura 40 — Palavras que rimam compostas por uma criança



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 41 — Destaque das letras que representam a rima



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pega o U pra formar. Por que SABÃO rima com ROUPÃO? Deixa eu ouvir daqui, desse lado — dirige-se ao outro grupo.

C: (1) porque termina com...

P: Com quê?

C: com ão

P: É. E o que mais termina com ão e rima com SABÃO e ROUPÃO? Vamos dizer.

C: SABÃO / MÃO / BAIÃO / SAMBA. — Risos.

P: SAMBA? SAMBA, não! PIÃO, JOÃO, FEIJÃO, MACARRÃO.

C: ARROZ — risos.

P: ARROZ? Não. Agora vamos formar. Ih, agora é hora do lanche (8h35min).

Dito isso, algumas crianças correram para a porta da sala já se posicionando na fila. A professora então falou para as demais que continuavam compondo as palavras e mostravam preocupação com as letras móveis sobre as mesas.

P: Deixa tudo como está aí e vamos, para não atrasar.

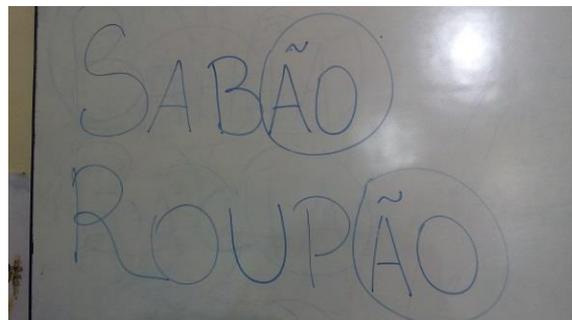
A professora conduziu as crianças ao refeitório. Elas lancharam antes das outras turmas e o recreio aconteceu das 8h50min às 9h10min.

Figura 42 — Palavras compostas/letras móveis sobre as mesas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 43 — Destaque das rimas feito pela professora na lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Como neste dia havia atividade na biblioteca, fiquei para observar o momento, pois seria de grande valia para o estudo, por tratar-se de uma atividade que envolveria, decerto, a leitura, bem como para observar a finalização da atividade do texto. As crianças retornaram do recreio às 9h25min, entraram e se acomodaram na sala. As letras móveis estavam sobre as mesas como haviam deixado antes e a professora deu o comando:

P: Vamos continuar a atividade e depois vamos para a biblioteca. Vamos concluir o que faltou — faltava apenas a última estrofe do texto — ela continuou a leitura:

P: O roupão é de seda, camisinha de...

C: Filó.

P: E agora vamos ver quem ficar para...

C: Vovó.

P: Vamos formar FILÓ — As crianças formaram rapidamente — Pronto? Agora vamos formar...

C: VOVÓ — tia já formei, faz é tempo.

A Professora escreveu as palavras na lousa e falou: “Pra terminar, vamos dizer por que é que rima.”

C: (1) Tia, já terminei / o O.

P: Por quê? Ah... esse O, né? Que mais que rima?

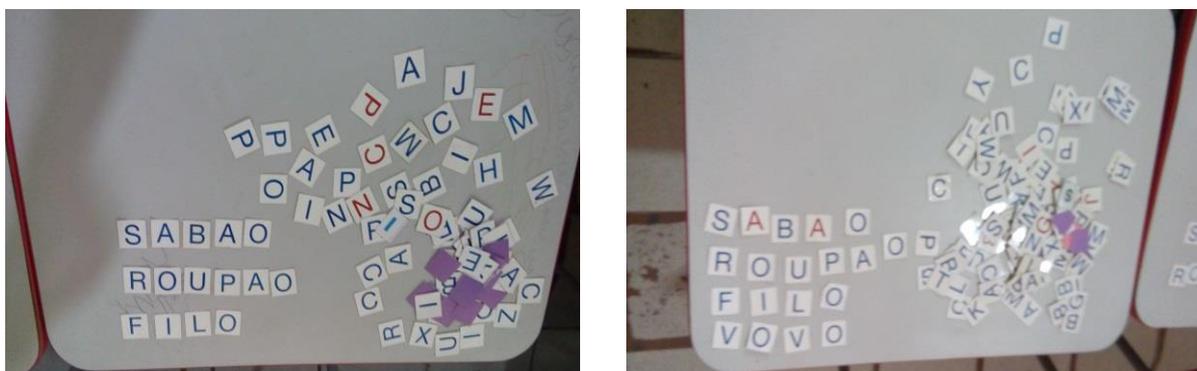
C: Tia, eu não achei o L / Tia, eu não tenho mais O.

P: Procura que acha. Pronto? Que mais que rima? Vamos pensar um pouquinho, hein?

C: OVO.

P: Não! Tem que terminar com Ó, agudo, ovo termina com O, mas não rima, tem que ser Ó, RABICÓ, FILÓ, VOVÓ.

Figura 44 — Mais palavras compostas com letras móveis seguindo o modelo da professora na lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Tia, é para separar?

P: É — olhando para uma criança — não é para tirar o L nem o V é pra tirar o som do final.

C: Assim? — A criança separa a letra O das duas palavras formadas com as letras móveis.

P: É! Agora vocês entenderam porque é que rima? As crianças afirmaram com a cabeça automaticamente. Elas pediram animadas para “brincar da música”. A professora acolheu e falou:

P: Tem que ser rapidinho porque nós vamos para a biblioteca ver os livrinhos de história lá, tá certo? — Ela pôs a música para tocar e as crianças se organizaram em roda e cantaram fazendo a coreografia conforme a professora ensinou. Assim, finalizaram a atividade.

1.1.1.1 Na biblioteca

Em seguida, a professora pediu que fizessem a fila e os conduziu à biblioteca. Segui a turma e, no meio do caminho, percebi que um menino se escondeu. Ele havia ficado na última posição da fila. Eu me aproximei e perguntei do que ele estava se escondendo, ele falou que não queria ir à biblioteca, pois não gostava de ler livros, só gostava de ver filme. Depois de um tempinho conversando, o convenci a ir comigo, ele aceitou com a condição de não “ler livro”.

Ao chegarmos à biblioteca, as outras crianças já estavam bem à vontade no tapete com os livros. Ele sentou ao lado de um amigo, que estava com uma história nas mãos, folheando e contando/lendo pelas imagens. Ele olhava para o amigo e para mim e, aos poucos, foi se rendendo à história que o amigo contava. Em pouco tempo já estava com um livro nas mãos folheando e conversando com o amigo, falavam sobre as imagens de cada um

dos livros e comparavam um com o outro. De vez em quando me olhava de soslaio, eu lhe olhava com um sorriso e ele retribuía, como que pedindo para eu não levar em consideração o que havia dito antes de entrar na biblioteca.

As crianças folheavam os livros imitando ler, lendo as imagens, demonstrando comportamento leitor. Estavam muito acumuladas umas por cima das outras, muito próximas no espaço, a professora sentada em uma cadeira perto deles. Mostravam livros uns aos outros — capa, páginas. A professora perguntou se alguém queria contar uma história para os colegas? As crianças envolvidas com os livros não responderam. A professora, então, dirigiu-se a um aluno: “L.F.C., você quer contar? A da mula sem cabeça?”

L.F.C. não respondeu. Permaneceu olhando/lendo o livro em seu poder. Outra criança começou a “ler” em voz alta:

C: Era uma vez uma... acharam uma pessoa importante que... — e olhava ao lado e para a professora.

A professora então chamou a atenção da turma: “Gente, o P.L.A. quer contar uma história, então guardem os livros aí. Vai, P.L.A.”

P.L.A.: Sei não, tia.

P: O P.L.A. vai contar.

P.L.A.: Eu vou contar a mula sem cabeça — ele estava com esse livro, mas não iniciou a leitura /contação em voz alta, ao contrário, “leu” baixinho para o amigo ao seu lado.

P: A gente pode contar como? Olhando as imagens, né? Vou contar. Vamos prestar atenção.

Figura 45 — Momento de leitura/manuseio dos livros na Biblioteca





Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As crianças continuavam folheando, observando e conversando com colegas do lado sobre os livros que liam. A professora iniciou uma espécie de canto ritual inicial para que as crianças ficassem em silêncio e direcionassem a atenção à história. Algumas crianças fizeram coro com ela.

P: Pziu! Zip, zap, minha boca vou fechar... A história é “Luiz Lua”, quem escreveu foi... Pziu! L.C.F., guarde as histórias! Depois vocês veem mais — algumas crianças ficaram mais próximas à professora e outras continuaram vendo os livros e conversando.

P: Vamos prestar atenção — mostrou o livro e perguntou o que estavam vendo o que o Luiz estava fazendo.

C: Ele tá lendo.

A professora continuou fazendo perguntas sobre as imagens às crianças. Fazia perguntas e contava pelas imagens sempre dizendo:

P: Olha aqui! Aqui, gente, o que está acontecendo? Aqui está mostrando a vida das pessoas do sertão. Olha aqui! E quem é esse aqui? Tem chicote, os cavalos... e aqui o que o pai do Luiz e ele estão fazendo aqui?

Continuou assim perguntando o que viam. Enquanto isso, algumas crianças continuavam “lendo” seus livros e outros observando a professora “contar”. Ela não leu o livro, mesmo havendo texto escrito, foi decifrando/traduzindo as imagens — algumas crianças ficavam com um livro na mão e olhavam a professora, divididos entre “ler e ouvir”, entre o seu livro e o que estava com a professora.

P: Pronto? Vocês não querem mais ler histórias?

C: Não / Queremos não / Eu quero tia / Tia, tia, tia... Eu e a R.A.F. quer contar.

P: Mas tem que ser alto e tem que ficar em pé aqui pra todos os colegas verem.

As meninas levantaram, a professora pediu para segurar o livro para elas e uma delas foi contando a história lendo as imagens. A professora ia fazendo perguntas como: “e aí o que ele fez? E agora?”

Figura 46 — G.B.C., R.A.F. e A.K.F. lendo a história apoiadas nas imagens e nas perguntas da professora



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Enquanto as três meninas contavam a história, com o apoio das imagens e da professora, os colegas que estavam mais próximos observavam, outros sentavam nos livros, faziam “canudo/binóculo” para olhar e falar neles, brincavam, conversavam e acabou havendo um incidente.

C: Tia, o S.S.O. bateu na S.B.L.

P: Pode bater na colega, S.S.O.? Pode?

C: Não! (Juntas, em coro).

P: Vamos continuar. — Dirige-se às meninas contadoras, fazendo mais perguntas.

As crianças que observam e as meninas que contam vão respondendo até concluir a história. Ao final, a professora pergunta:

P: Como foi o fim?

As crianças falam juntas coisas diferentes, impossível de distinguir.

P: Vocês gostaram da história que as colegas contaram? Vocês entenderam?

C: Sim / não.

P: Então, a história “O tapete voador...” essa história que as meninas contaram... O que foi, M.V.C.? — A maioria das crianças já estava bem agitada.

C: Tia, conta essa aqui.

P: Calma, calma, na história ele voou onde? Na imaginação dele, né? Acabou o tempo. Todos os livros aqui na minha mão.

Algumas crianças conversavam e brincavam. A professora pegou os livros, guardou-os na estante e falou: “Vamos desmontar o tapete e fazer a fila para voltar pra sala.” Uma parte das crianças ajudou a professora e outra parte foi para junto da porta formar a fila. Saíram às 10h20min da biblioteca. Nesse momento, despedi-me da turma.

1.1.2 Segunda observação

Acolhida no salão conduzida pela Coordenadora e momento cívico com o canto do hino nacional.

Às 7h15min, a professora conduziu as crianças para a sala de aula, na qual se acomodaram em dois grandes grupos (mesas juntas), um com sete crianças e outro com oito crianças. A professora iniciou a interação perguntando qual o mês em curso, ao que as crianças responderam, em coro, referindo-se ao mês anterior. Então, ela questionou: “É esse mesmo?”

C: Não, menino, esse terminou.

A professora falou o mês correto — Escreveu na lousa, foi ao calendário, marcou o dia do mês e indagou:

P: E o dia da semana que está terminando?

As crianças falaram e ela marcou também no calendário.

P: Agora, vamos contar quantos coleguinhas vieram hoje.

A professora contou os dois grupos e escreveu na lousa o número 13. Perguntou o que vinha depois do número 13 e acrescentou formando uma reta numérica até o número 17 (quantidade de alunos da turma) escreveu também os números anteriores, marcou o 13 com um círculo e contou apontando e marcando com o pincel até o 17, as crianças contaram junto com ela.

P: Quais os coleguinhas que faltaram?

As crianças disseram nomes diferentes ao mesmo tempo.

C: A.K.F. / S.S.O. / M.M.M. / M.V.C.

P: Quantos faltaram hoje?

C: Quatro.

P: Quem quer escrever o nome dos colegas que faltaram?

Algumas crianças se dispuseram e a professora foi chamando uma por vez para escrever o nome de um colega que não estava presente naquele dia. As crianças iam escrevendo com a ajuda dos colegas e a mediação da professora. O primeiro nome foi A.K.F., que G.B.C. foi à lousa escrever.

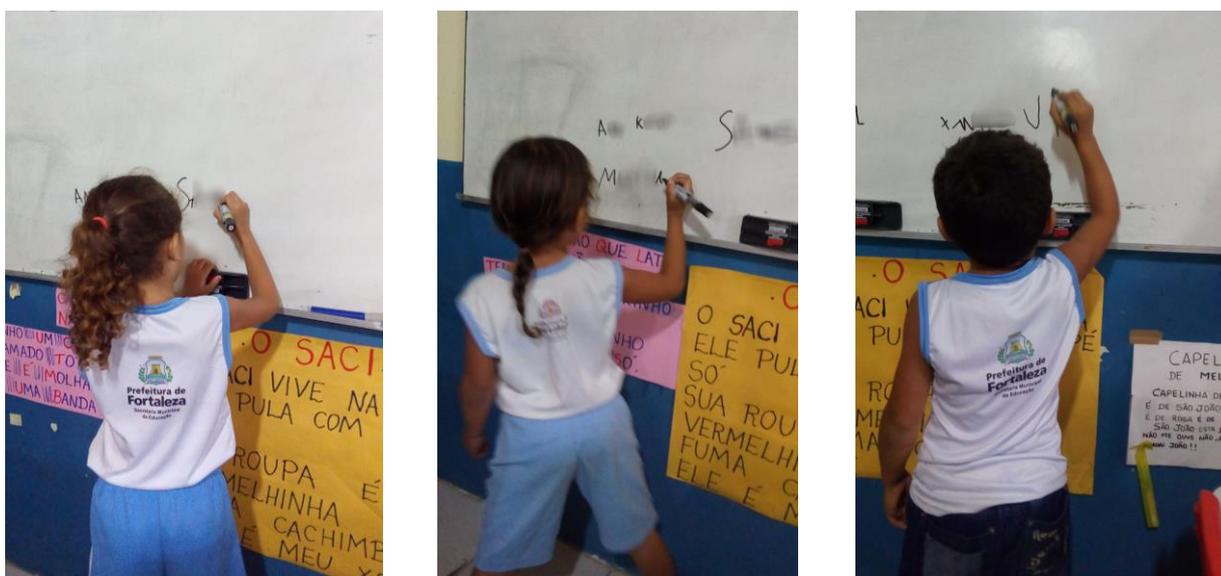
P: Vamos ver... começa com que letra A.K.F.?

C: Com A.

G.B.C. escreveu a letra A e olhou a professora. A professora pronunciou as sílabas do nome a ser escrito de forma pausada e bem articulada para que G.B.C. percebesse o som das letras e conseguisse fazer a relação fonema-grafema. G.B.C. ouviu atentamente, pensou um pouco e falou as letras da sílaba corretamente.

As crianças diziam letras para a professora até acertar, e assim aconteceu com a escrita dos quatro nomes por quatro crianças diferentes, sempre perguntando as letras e o grupo todo respondendo para o escriba cumprir sua tarefa.

Figura 47 – Crianças escrevendo na lousa os nomes dos colegas ausentes



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Após esse momento, a professora convidou a todos para se dirigirem à rodinha lá atrás. As crianças sentaram-se formando uma roda no chão, a professora sentou-se em uma

cadeira ao lado e apresentou qual seria a atividade daquele momento: “Hoje, vamos brincar da ‘Caixa Mágica’.” Explicou que a caixa continha todas as letras e que iria pôr uma música para tocar, a caixa passaria de mão em mão pela roda e, ao parar a música, quem estivesse segurando a caixa deveria tirar uma letra, dizer qual era e falar palavras iniciadas com tal letra.

A brincadeira começou — a caixa girou pela roda e parou ao parar a música. A criança, de posse da “Caixa Mágica”, retira a letra E.

P: que letra é essa?

C: E.

P: Tem algum colega na sala que o nome começa com essa letra? Com a letra E?

A criança pensa um pouco, olha os colegas, alguns negam com a cabeça e ela responde convicta que não.

P: Não tem, né? E o que começa com a letra E?

C: Elefante.

P: Que mais gente? Vamos ajudar a colega.

C: L.F.C.

O nome L.F.C. foi falado por ter a letra E na constituição da primeira sílaba e a criança perceber o som dessa letra com facilidade, ainda não conseguindo identificar a consoante que a antecedia.

P: Não, L.F.C., não. L.F.C. não começa com E. Escada começa. — Pronunciou abrindo o E. — Éscada. Que mais começa com E?

As crianças ficaram em silêncio e uma delas falou: Relógio, demonstrando a mesma compreensão da anterior. Identificou o som da letra E dentro da sílaba.

P: Relógio não. Que mais? Tem muita coisa... Éscola...Éstrela...vamos continuar...

Figura 48 — Alfabeto ilustrado exposto na parede da sala - Infantil V



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 49 — Crianças mostrando as letras que tiraram da “Caixa Mágica”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A caixa continuou a passar de mão em mão e parou nas mãos de J.L.A., que tirou a letra W e disse antes mesmo que a professora perguntasse.

P: Certo! E o que começa com essa letra?

C: Wagner.

O seguinte a ficar com a caixa foi L.F.C., que pegou o N, disse o nome da letra e os colegas o ajudaram: “N de navio”.

P: Que mais? — Silêncio.

P: Naiara... que mais?

A brincadeira continuou. Desta vez parou nas mãos de T.R.S. que tirou o S.

P: Que nome de colega começa com S?

T.R.S.: S.S.O. e S.B.L.

P: Que mais começa com S? Olhem ali — aponta para o alfabeto na parede.

C: Sapo.

Sapo era a figura que ilustrava a letra S no alfabeto exposto na parede da sala. A criança me olha e eu aponto para mim, ela diz “TIA”, eu mostro meu colar e ela diz “CORDÃO” diante da confusão eu digo: no meu colar tem meu nome e meu nome começa com S, eles olham para o colar e a professora diz:

P: S de Silvana. Silvana começa com S também.

Prosseguindo, R.M.B. tira da caixa a letra H — A professora pergunta qual é a letra — R.M.B. pensa e diz H.

P: Tem colega na sala que o nome começa com a letra H? — R.M.B. não responde — Vamos ajudar...

C: H.S.A.

P: É, H.S.A., muito bem! Que mais começa com essa letra?

C: Hipopótamo.

Continua a brincadeira e a caixa para nas mãos da S.B.L.; ela tira a letra M.

P: Que letra é essa, S.B.L.?

S.B.L.: Sei não.

P: Não sabe? É a letra da sua melhor amiga.

S.B.L.: Da M.M.M. — fala baixinho com sorriso nos lábios.

P: Sim, da M.M.M.

C: De M.M.E. também, tia.

P: É.

C: E de M.V.C. / E também de MACACO.

P: Também MACACO, que letra é essa que começa esses nomes?

C: M.

P: Que mais gente começa com M? Como é meu nome?

As crianças pronunciam o nome da professora e ela confirma que começa com a letra em destaque no momento. Uma criança fala a letra inicial e fala discernindo as sílabas pausadamente.

P: Muito bem!

Ao som da música, a caixa volta a girar pela roda e para em outra criança, que tira o F.

C: É o F.

P: Que nome de colega começa com F? Tem aqui na turma? Não, né? Mas a tarde tem. E pronuncia o nome do aluno da turma da tarde iniciado com a letra F.

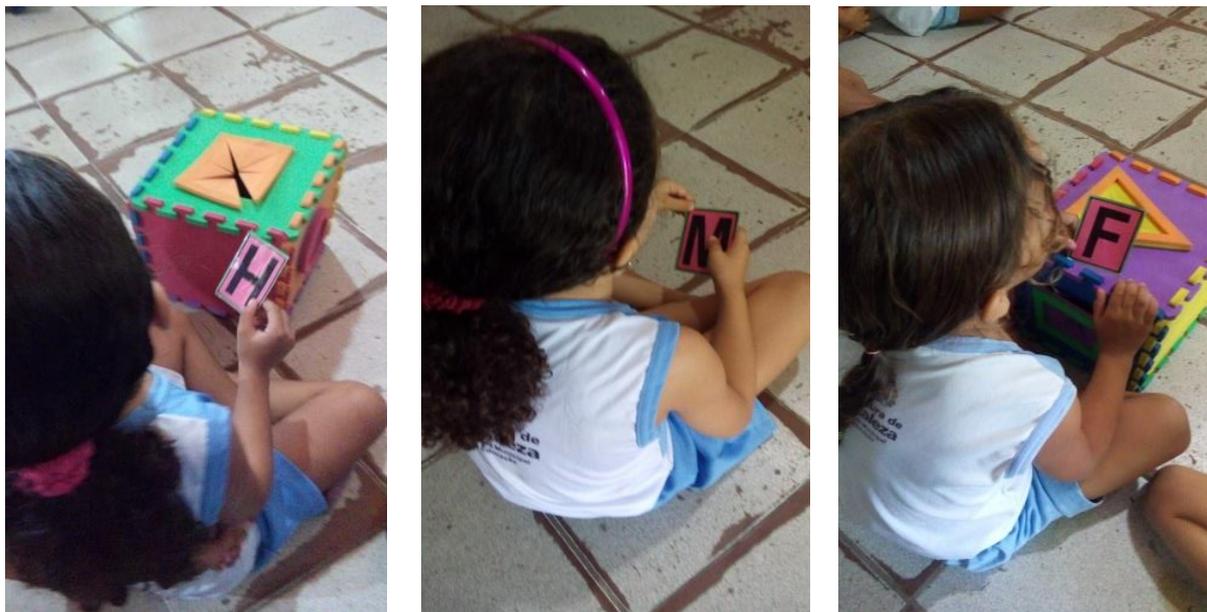
P: Que mais? Foca... Faca... Feijão...

G.L.B.: Arroz.

P: Não! Escuta o som da letra... Fffffo-ca... Fffffa-rinha...

C: Farda / Felipe.

Figura 50 — Crianças exibindo mais letras que retiraram da “Caixa Mágica”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Prosseguiu a brincadeira com a caixa a rodar na roda e parou no G.L.B., ele pegou a letra Y. Os colegas, antes que G.L.B. falasse, disseram:

C: Ele não vai saber. Aposto! / Ele não presta atenção.

G.L.B. ficou muito envergonhado e alternou o olhar para a letra e para a professora.

P: Psiu! Que letra é essa, G.L.B.? — A criança, notadamente intimidada, não respondeu.

C: Ele não sabe não, tia.

P: Tá vendo? Tá vendo? — G.L.B. baixou a cabeça, encolheu-se e não olhou os colegas nem a professora por uns instantes.

P: Que letra é, crianças?

C: Y (ípsu).

P: Y de quê? De quem?

C: Yan / Yuri.

P: Muito bem!

Continua e para no M.M.E. que tira o V.

P: Que letra é, M.M.E.?

C: Sabe não, tia.

P: Psiu! Que letra é, M.M.E.? Tem um nome que foi escrito na lousa hoje que tem essa letra.

MME: M.V.C.

P: É, M.V.C., né? Fala apenas o segundo nome da criança cuja letra inicial era V.

Como já faltavam poucas crianças, a professora não pôs mais a música para tocar e pediu para passar a caixa até quem faltou tirar letra. As crianças passam a “Caixa Mágica” para G.B.C. que tirou a letra A e já disse qual era.

P: Que nomes começam com A?

G.B.C.: A.K.F. e A.K.L.

P: Muito bem! E o que mais, além do nome dos colegas?

As crianças novamente olham para o alfabeto na parede e dizem em coro: “abelha”.

P: Que mais?

C: Armário / Amigo.

P: Muito bem!

Algumas me olharam — isso sempre acontecia quando a professora perguntava, parecia que pediam ajuda — eu falei: “Aquilo que a gente sente no coração” elas disseram com sorriso nos rostinhos:

C: AMOR.

Figura 51 — Crianças observando as letras retiradas da “Caixa Mágica”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

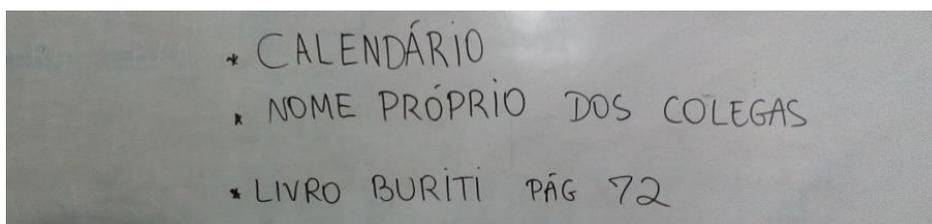
E a professora falou: “Muito bem!, amor. Agora me dá aqui a ‘Caixa Mágica’ para guardar. Vamos pra mesinha.”

C: Tia, agenda agora, né?

P: É.

A docente foi dizendo o nome de duas crianças por vez para pegar as agendas e assim fez até que todas estivessem de posse das suas agendas. Escreveu na lousa o roteiro do dia, lendo para as crianças.

Figura 52 — Roteiro escrito na lousa pela professora e copiado nas agendas pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Quem já achou a página escreve o nome completo. Depois do recreio, nós vamos fazer essa atividade no livro. Vamos terminando a agenda...

P: Quem for terminando vem pegar o livro aqui comigo e deixa a agenda.

As crianças foram concluindo a agenda, pegando o livro e localizando a página que a professora já havia mostrado.

Figura 53 — Criança copiando o roteiro em sua agenda



Figura 54 — Criança procurando a página do livro



Figura 55 — Criança escrevendo o nome completo na página do livro



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Chegou a hora do lanche (8h35min). A professora levou as crianças ao refeitório e eu me despedi da turma.

1.1.3 Terceira observação

Cheguei à escola às 7h15min, as crianças já estavam na sala e a professora havia saído para pegar um material. As crianças estavam sentadas cantando, recitando parlendas (1, 2 feijão com arroz / alecrim / Emília) ao final de uma canção, G.B.C. começava outra e os colegas acompanhavam. A professora voltou com o material para a aula e pediu que as crianças parassem de cantar a fim de iniciar as atividades. Falou para as crianças: “Agora, vamos para o calendário. Qual o mês que nós estamos?”. As crianças foram dizendo o mês, o dia e o dia da semana. A professora marcou no calendário, escreveu na lousa e falou: “Agora, vamos contar quem veio hoje” — Apontou as crianças e foi contando. As crianças contaram junto. Escreveu na lousa o número 14 e perguntou: “Depois do 14?” as crianças responderam e ela continuou indagando os sucessores até chegar no 17.

P: Pronto! São 17 na nossa turma, quantos faltaram?

C: 3.

A professora escreveu de 1 a 3 na lousa e questionou: “Quem foi que faltou?”

C: R.M.B. / G.L.B. / A.K.L.

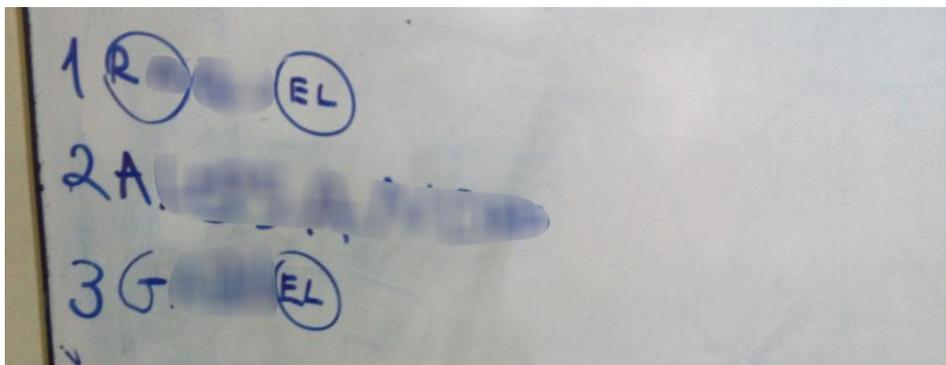
P: Quem quer escrever o nome dos amigos que faltaram? Deixa eu ver... vem, M.V.C., escreva o nome da R.M.B.

M.V.C. foi e escreveu com a ajuda da professora e de alguns colegas que foram ditando as sílabas e, quando ela não sabia a escrita da sílaba, diziam as letras, assim foi feito com os outros nomes. Em G.L.B., a professora pronunciou a primeira sílaba e perguntou: “Como é que escreve essa sílaba?” Uma criança falou as letras corretamente.

P: Certo. E a segunda, como é?

A segunda sílaba do nome era constituída pelo padrão ccv (consoante, consoante, vogal). A criança falou prontamente a vogal e a professora pronunciou a sílaba de modo bem articulado e pausado para que ela e as demais crianças percebessem. Dessa vez outra criança falou a consoante inicial e a vogal, a professora insistiu na pronúncia enfatizando a segunda consoante, pedindo bastante atenção para perceber o “sonzinho”. Ao final da escrita, ela leu os três nomes e chamou atenção para o final de R.M.B. e G.L.B., pois os dois nomes rimavam entre si.

Figura 56 — Nomes das crianças ausentes escritos pela professora a fim de analisá-los linguisticamente



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pronto! Agora vamos para a rodinha — As crianças se organizaram rapidamente.

C: Tia, é a “Caixa Mágica”?

P: Não! Hoje não é a “Caixa Mágica”, é outra atividade. Eu vou entregar a vocês os nomes dos colegas e nós vamos fazer uma lista com esses nomes. Só que vamos fazer em ordem alfabética, na ordem do alfabeto, ali ó. — Aponta para o alfabeto na parede (Figura 48).

Entregou um nome para cada criança e, como sobraram três, entregou-os a três crianças que ficaram com dois nomes cada uma.

Figura 57 — Crianças de posse dos nomes “lendo-os” e interagindo com os colegas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Vocês vão ler esses nomes, depois nós vamos colar aqui nesta folha, certo? Vamos lá. Começando pela ordem do alfabeto.

P: Qual é a primeira letra do alfabeto?

C: A.

P: Que nomes de crianças começam com A?

C: A.K.L., A.K.F. e A.Y.N.

P: Certo! Quem tem esses nomes? Quem recebeu os nomes com a letra A?

M.V.C.: Eu. (Estava com o nome da A.Y.N., mas não soube dizer qual era esse nome e disse A.K.L.).

C: Não, menina.

P: Veja bem, M.V.C., olhe as letras.

M.V.C. olhou o nome, mas não soube dizer. A professora insistiu, mas ela não disse. Então, a docente perguntou: “Você acha que é o nome da A.Y.N. ou da A.K.F.?” Como a M.V.C. permaneceu em silêncio, a professora lançou a pergunta à turma que respondeu em coro, A.Y.N.

P: Quem mais tem nomes com essa letra, com a letra A.

Duas outras crianças mostraram, disseram os nomes e entregaram a tarjeta à professora.

P: Muito bem! Agora, vamos ver qual eu vou colar primeiro? Todos três começam com A. O que eu faço para saber qual é o primeiro? — As crianças fizeram um silêncio geral.

P: Vamos olhar para as letras que vêm depois do A, olha aqui — Ela pôs os três nomes um abaixo do outro e apontou para a segunda letra, as crianças perceberam a diferença entre as segundas letras e a professora questionou:

P: Qual dessas vem primeiro no alfabeto? Vamos ver no alfabeto — Leu, apontando com a régua até chegar na letra que seria a primeira.

C: Cola o nome do A.K.L. primeiro, tia.

P: Certo!

Em seguida, pôs A.K.F. e A.Y.N. emparelhados e perguntou: “E agora? Desses dois qual vem primeiro? Vamos observar!”

C: Tia, A e A. Falou, referindo-se à semelhança dos primeiros nomes, sendo, portanto, impossível de decidir por eles.

P: Pois é, os dois têm A. Até aqui não dá pra saber, porque são iguais, então, vamos ver o segundo nome K e Y. Qual letra vem primeiro na ordem do alfabeto, K ou Y?

C: Y.

P: Não, gente! Vamos ver aqui no alfabeto — Refez a leitura apontando o alfabeto até chegar na letra K — Então, qual eu vou colar primeiro?

C: A.K.F.

P: Certo! Vamos continuar. Depois do A?

C: B...

Prosseguiu perguntando a letra seguinte e se havia nomes com as referidas letras. Assim, a próxima letra a ter algum nome foi G. Com a letra G tinha G.L.B. e G.B.C., e a professora repetiu o procedimento adentrando a palavra para organizar na ordem correta, conforme o alfabeto. Chamou a atenção das crianças para as segundas letras — R e A — e as crianças logo disseram que a letra A vinha primeiro. Então, a professora colocou G.L.B. e depois G.B.C. Continuou na sequência do alfabeto. Teve H.S.A. com H, J.L.A. com J e L.F.C. com L. Tais nomes foram rapidamente identificados e acrescentados à lista até chegar à letra M, quando três crianças se pronunciaram.

P: Quais são os nomes que começam com a letra M?

C: M.M.E., M.V.C. e M.M.M. — Falaram e entregaram os nomes para a professora.

P: Todos começam com M, e agora?

Algumas crianças já haviam percebido a lógica e disseram: “Tem que olhar as outras letras”.

P: É, para a segunda letra. Quais são? Qual a segunda letra de M.M.M.?

C: A.

P: E de M.M.E.?

C: I.

P: E de M.V.C.?

C: A / também / igual de M.M.M.

P: Então, é primeiro A ou I?

C: A.

P: E tem M.V.C. e M.M.M. — Mostrou como até a quarta letra os dois nomes tinham letras iguais, só diferenciando na quinta letra.

P: O que vem primeiro A ou Z?

C: A.

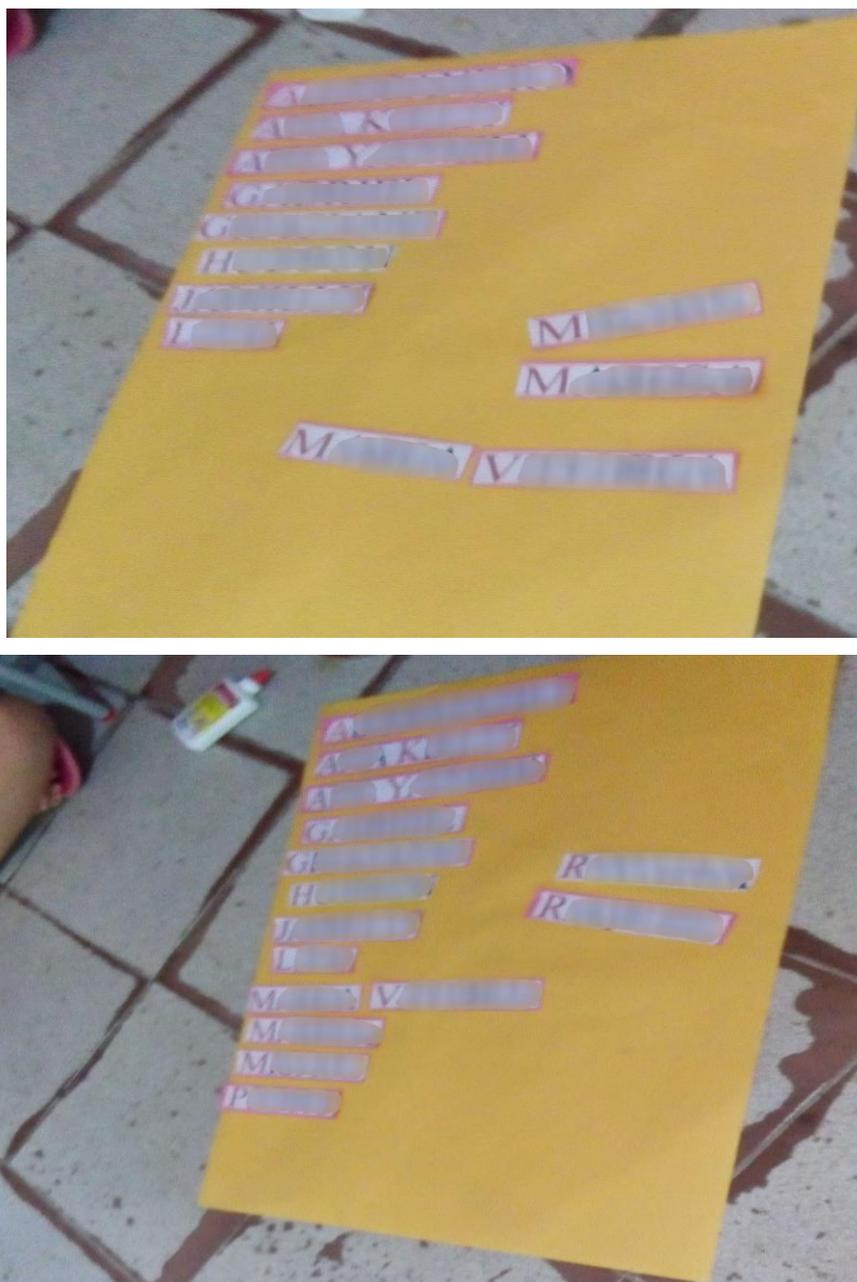
Continuou até a letra P de P.L.A. e o próximo foi com a letra R com a qual havia dois nomes.

P: Quais nomes têm com essa letra?

C: Tem R.A.F. e R.M.B.

A professora repetiu o procedimento, questionando as crianças, mostrando as letras dos nomes até diferenciar, para que decidissem qual nome deveria ser colado primeiro seguindo a ordem do alfabeto. Nesse momento, ela recorreu novamente ao alfabeto exposto na parede da sala.

Figura 58 — Construção da lista/destaque para os nomes iniciados com a mesma letra



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Logo em seguida, vieram os nomes iniciados com a letra S — S.S.O. e S.B.L., cuja diferença era logo na segunda letra e não gerou confusão. A professora questionou, indagou,

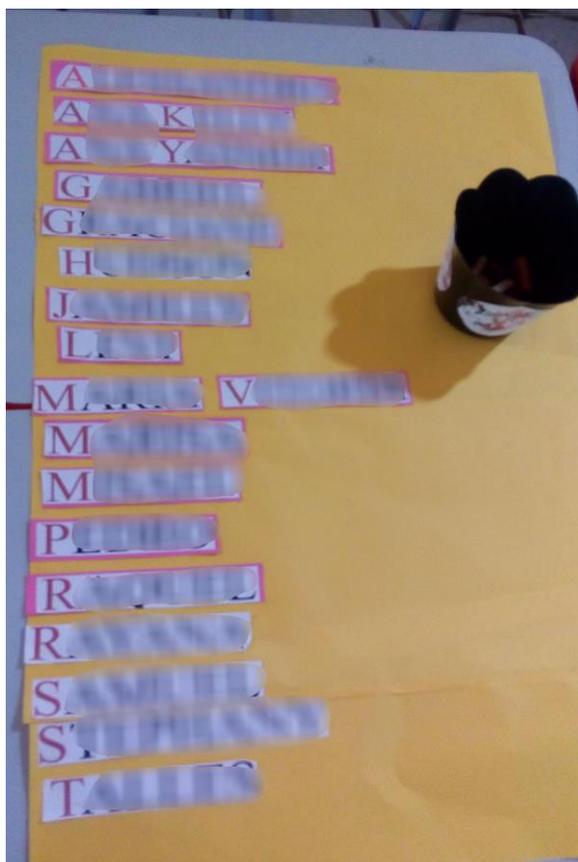
perguntou o porquê. As crianças disseram sem dificuldade que o A era primeiro. Por fim, o nome com a letra T — T.R.S.

Ela continuou recitando o alfabeto até a letra Z para concluí-lo, mesmo que não houvesse nenhum nome com as demais letras. Avisou que a lista iria ficar um tempo na sala para que as crianças pudessem ler os nomes dos colegas na ordem alfabética, pesquisar nomes e letras quando precisassem. Uma criança começou a contar rapidamente os nomes na lista, contou dez.

P: Dez? Só dez? Tem mais. Conta direitinho.

A criança aproximou-se mais, contou oralmente apontando um a um e os colegas acompanharam, 17. “Agora sim, 17. Tem 17 crianças nessa turma.”

Figura 59 — Lista de nomes dos alunos da turma construída com as crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, continuem na roda que eu vou contar uma historinha.

C: Ôba! Vamos!

A professora pôs a lista na mesa, pegou o livro e voltou para junto das crianças organizadas em círculo. Sentou-se na cadeira e iniciou o conto.

P: Psiu! Sete patinhos na lagoa. O título da história é Sete patinhos na lagoa. Quem escreveu foi... e quem ilustrou foi... deixa ver se tem eles aqui pra mostrar a vocês. Olha! Vamos olhar a capa. O que tem na capa?

C: Tem patinho / Tem jacaré também.

P: Onde eles estão?

C: Na água.

P: E o que tem embaixo deles?

C: O jacaré.

P: Eles estão vendo o jacaré?

C: Sim / Não.

P: Vamos ver. Eles não podem ver o jacaré. Eles estão sobre a água. Não veem o jacaré, mas o jacaré pode ver eles?

C: Pode.

P: O que será que vai acontecer nessa história?

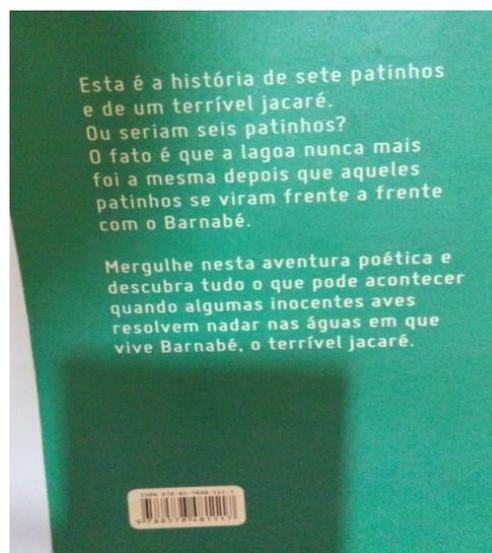
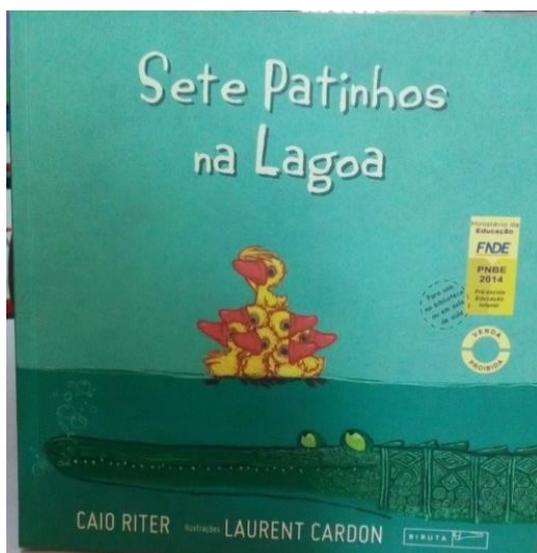
C: O jacaré vai comer eles.

P: Todos eles? Será? Ou será que eles vão fugir?

C: Come / Vão fugir / Não vai comer.

P: Vamos ver? — Começou a contar a história mostrando as imagens e lendo fluentemente.

Figura 60 — Imagens das capas do livro “Sete patinhos na lagoa”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

O texto era rimado e a professora deu ritmo e cadência à leitura. Após a leitura das páginas, fez perguntas, chamou a atenção para as imagens, “Tão vendo aqui, gente? Olha

aqui!” Ela fazia gestos e expressões faciais dando um ar interpretativo à leitura. As crianças interagiam.

A professora alternou momentos de leitura literal e de leitura das imagens, fazia suspense para a página seguinte com pequenas paradas. “E agora, gente? O que vai acontecer? O que o jacaré vai fazer? Como é mesmo o nome do jacaré? E os patinhos? E essa história termina aqui? Assim? Todos os patinhos vão terminar na barriga do jacaré?” As crianças se alternavam nas respostas, permaneciam atentas, expressavam susto, espanto, curiosidade, falavam que “Sim, não, não pode! Vai, tia, conta.”

Figura 61— Cinderela-Inf lendo a história para as crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

À medida que prosseguia na história, as crianças iam confirmando ou refutando as hipóteses levantadas, sempre atentas e participando. Somente o S.S.O. desviou um pouco a atenção, foi à caixa de brinquedo, pegou um violão e voltou novamente a atenção à professora. Cinderela concluiu a história e as crianças aplaudiram.

P: Pronto! Então, essa foi a história dos Sete patinhos na lagoa. Como foi? – Começou um conto fazendo perguntas e as crianças participaram respondendo de forma bem geral, compondo o enredo sem muitos detalhes.

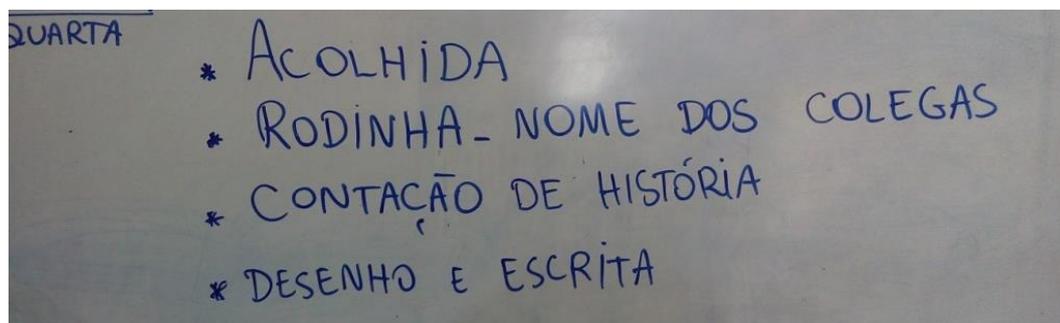
P: Gostaram da história?

C: Gostaram / Sim / Eu gostei / Eu também.

P: Agora vamos pegar a agenda, devagarinho.

As crianças pegaram as agendas, foram para as cadeiras e a professora escreveu na lousa falando enquanto escrevia, pronunciando ao escrever.

Figura 62 — Roteiro escrito na lousa pela docente para que as crianças copiassem em suas agendas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Depois do recreio, vocês vão desenhar os patinhos, eram quantos mesmo?

C: Sete.

P: Pois vocês vão desenhar os sete patinhos e dar um nome a cada um, mas serão os nomes dos colegas da sala, vocês vão ler e copiar da lista que nós fizemos.

C: Dos nomes dos amigos, tia?

P: É, dos nomes dos amigos, eu vou colocar a lista aqui e vocês vão escolher o nome de sete colegas para dar aos patinhos.

C: Eu vou escolher o T.R.S. / E eu a M.M.M...

As crianças diziam os nomes que escolheriam para copiar no desenho. A professora os convidou para lanche, pois já estava na hora. Concluíam a agenda após o recreio. Elas deixaram as agendas e os lápis sobre as mesas e foram lanche.

1.2 OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA RAPUNZEL-INF

1.2.1 Primeira observação

Entrei na sala às 9h20min, as crianças já estavam acomodadas e a professora dizia: “Vamos acalmar o coração um pouquinho” — a luz estava apagada e as crianças em repouso com a cabeça baixa sobre as mesas. 12 crianças estavam presentes nesse dia. Após alguns minutos, a professora acendeu a luz e chamou algumas crianças para fazer o nome

completo, pois não haviam feito antes do recreio como a maioria. Pediu a uma das crianças que fosse pegar a Bandeira do Brasil na coordenação.

P: Enquanto a Bandeira vem, vamos terminar o nome, ok?! A gente vai continuar como a tia Rapunzel estava falando. Hoje nós estamos estudando as cores da Bandeira, esta semana é muito especial.

As crianças pegaram a ficha do nome para escrever seguindo o modelo.

P: A Bandeira é para que vocês vejam quais são as cores da Bandeira do Brasil. — Afixou a Bandeira na lousa. As crianças iam realizar uma atividade gráfica/tarefa sobre a Bandeira do Brasil e o assunto havia iniciado antes do recreio.

P: Qual foi a primeira palavra que a tia Rapunzel escreveu? Foi...

C: Verde.

P: Para vocês saberem. E agora vamos escrever a outra cor, qual é?

C: Amarelo.

Escreveu na lousa, solicitando às crianças que dissessem as letras, sílabas, partes da palavra.

P: A — e agora?

C: MA.

E depois é o...

C: RE / o R com o E.

P: Muito bem! E agora a outra cor?

C: AZUL.

P: Como escreve?

C: A, depois ZU.

P: Como faz?

C: Z com U.

P: Certo! E no final tem L. E qual é a última cor que falta?

C: Branco.

P: Como escreve?

C: Com B.

P: E depois?

C: A.

P: Mas antes tem o R, vou escrever aqui. BRAN-CO. — Pronunciou de forma bem articulada — Como é o CO?

C: C e O.

P: Certo! Brasil é o nosso país — falou do país, do jogo de futebol — quem se lembra do jogo? Quem assistiu a Brasil e Alemanha?

C: Eu.

P: Quantas cores tem a Bandeira do Brasil?

C: 3.

P: 3? Só 3? Quantas a gente escreveu? Lembra a música... verde, amarelo, azul e branco...

C: 4, tia, 4.

P: Muito bem! Nesse quadradinho escreve o 4 — referindo-se ao espaço na tarefa no qual as crianças deveriam escrever — O que está escrito na Bandeira do Brasil? — As crianças ficaram em silêncio — Vamos olhar aqui — mostrou na Bandeira e leu apontando: ordem e progresso. Ordem começa com O e termina com... — A professora aponta a letra na Bandeira da palavra ordem.

C: M.

P: E progresso, começa com que letra? — aponta.

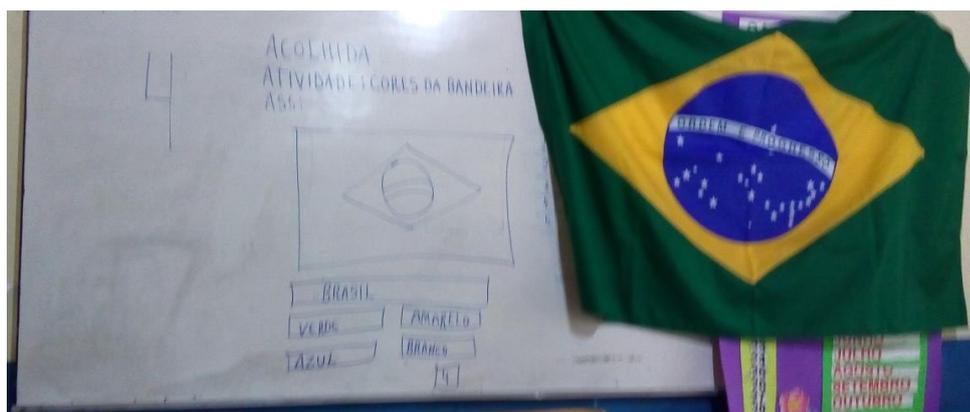
C: P.

P: E termina com... — Aponta a letra final da palavra.

C: O.

P: Escreve aí, vai.

Figura 63 — Reprodução da atividade feita pela professora na lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora vocês vão pintar a Bandeira, olha aqui pra não errar — aponta a Bandeira — Quem terminou de escrever pode pintar.

À medida que as crianças iam pintando, a professora elogiava: “belíssimo, lindíssimo.” Passou pelas mesinhas de algumas crianças indicando as cores, chamando

atenção para os lugares de pintar e a escrita das palavras na tarefa, verificava quem já havia terminado, intervinha na escrita/cópia, mostrando o modelo na lousa, quando faltava alguma coisa (letra).

Figura 64 — Tarefa gráfica utilizada na aula

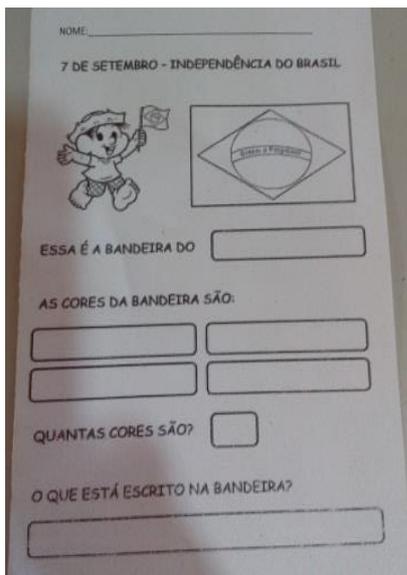


Figura 65 — Crianças realizando a tarefa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa. Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Vamos terminar porque ainda tem outra coisa pra gente fazer.

C: Tia, e as estrelas?

P: Ah, as estrelas. Na Bandeira da tarefa não tem as estrelas, né? Vocês vão saber... Cenas do próximo capítulo. Quinta-feira eu vou trazer um mapa e a gente vai conversar sobre as estrelas. Quantas estrelas têm na Bandeira? Vamos contar? Quem me ajuda?

C: Em coro — Eu.

A professora aponta as estrelas uma a uma e conta com as crianças todas as estrelas.

P: Pois quinta-feira a gente volta a falar disso, certo? Vamos pintar agora.

P: Agora vamos juntar de 4 que vamos montar umas palavras. Ali 4, aqui mais 4 e junta mais 4 aqui. Eu vou escrever bem grande aqui na lousa e vocês vão montar com as letras que eu vou dar. A primeira palavra é BRASIL — escreveu na lousa.

C: BRA de BRADESCO, BRA de BRASIL.

P: Muito bem! Quem falou isso?

C: Eu.

P: Viu aonde?

C: Na televisão.

P: Muito bem! BRA forma Brasil.

A professora circulava observando a composição/cópia da palavra.

P: É um trabalho em grupo, um ajudando o outro, vamos lá. Segunda palavra é verde.

C: Terminei o BRASIL. / Tia, quero o V de VITOR não tô achando. / Procura que acha.

Figura 66 — Composição de palavras com alfabeto móvel



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: E agora vamos ver se vocês conseguem formar azul sem que eu escreva na lousa. — Uma criança tentou e escreveu com as letras moveis AZBU. A professora me chamou para ver e interveio questionando — E esse B aqui? Leia pra ver o que esse B faz.

A criança leu A apontando para a letra A e ZU apontando para o restante das letras postas. A professora insistiu: “E esse B?”. A criança trocou o lugar do B colocando-o no final da palavra AZUB. A professora pronunciou A-ZUL, acentuando o som final com a intenção de que a criança percebesse o som do L final. A criança olhou, mas não fez nada. A professora pegou uma letra L, colocou no lugar em que estava o B e falou: “termina com L”. E, dirigindo-se à turma, disse: “Quem terminou?”

A maioria das crianças já tinha terminado, entretanto, ainda havia uma copiando a expressão da Bandeira (ordem e progresso) na tarefa.

C: Tia, eu vou pegar uma revista, certo? Essa criança já havia concluído a tarefa e foi pegar a revista em uma caixa enquanto os outros colegas ainda estavam fazendo as suas atividades.

Figura 67 — A.K.F. procurando revista/livro para ler



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pronto, agora quem terminou tá liberado pra brincar, mas só quem terminou.

Um das crianças pediram para fazer o “*show*”. Então, a professora entregou violões e guitarras de brinquedo e eles puseram-se a cantar e tocar. A professora entregou as agendas às crianças, pediu que organizassem a sala e os acompanhou até o refeitório para almoçar.

1.2.2 Segunda observação

A professora recebeu as crianças na sala ao som de uma cantiga de ninar. Apagou a luz e disse: “Vamos acalmar o coração, correram muito, quando a gente corre muito tem que acalmar um pouquinho depois.” As crianças haviam voltado do recreio e, de fato, estavam ofegantes. Elas sentaram e ficaram de cabeça baixa por um tempo. Ao final da cantiga, pediram:

C: De novo, tia. / Bota as caveiras³⁰, tia.

P: Depois a gente dança as caveiras. A gente, quando vem do recreio, tem que acalmar para continuar nossa aula, certo? No final, a gente dança as caveiras.

P: Segunda-feira, nós começamos a ler esse texto qual é o nome dele?

³⁰ Música do CD Brinquedos cantados de Bia Bedran, disponível em: <<http://biabedran.com.br/category/musicas>>.

C: Alecrim.

A professora escreveu na lousa a palavra alecrim e perguntou: “É igual? Não. Então qual é esse texto? Qual é o valor que nós estamos estudando esse mês?”

C: Ah, tia é... respeitar os outros...

P: É. Mas o nome do texto é...

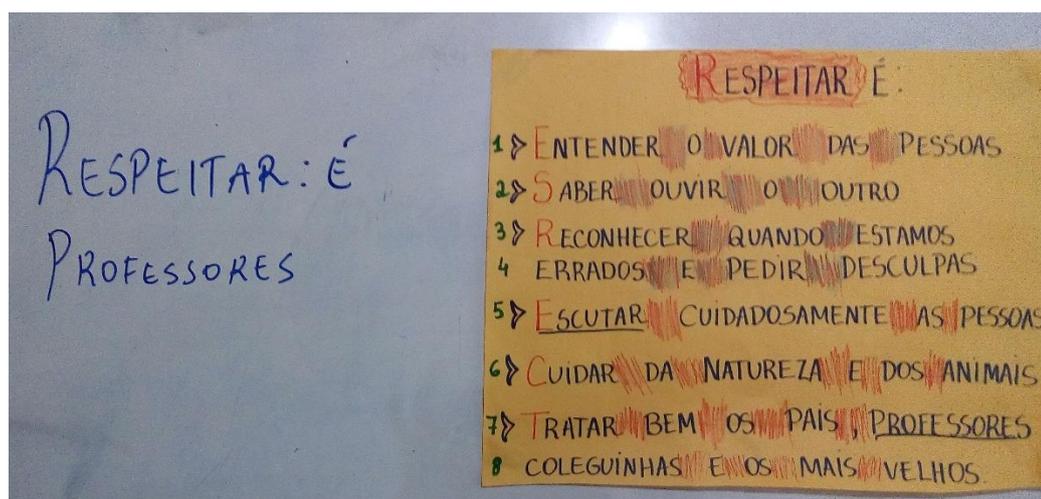
C: Respeito.

Figura 68 — Rapunzel-Inf lendo o texto para a turma



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 69 — Cartaz com o texto escrito



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: E o que fala esse texto?

C: Pra cuidar dos amigos / dos irmãos / do coleguinha.

P: Isso mesmo. O que mais?

C: Dizer senhor, senhora.

P: O que é isso? RES - PEL...

C: TAR / é se comportar / ficar bonzinho / quietinho.

P: Muito bem. Agora vamos ler de novo o texto, vamos lá.

A professora iniciou a leitura do texto, na primeira linha parou e falou: “Nós numeramos de 1 a 8, vamos lá.” Foi lendo cada linha e perguntando o que era respeitar. Ao finalizar a leitura perguntou:

P: Qual palavra que você gostou mais?

C: Respeitar / eu gostei de respeitar.

P: O que está sendo legal é que vocês estão sabendo o que é respeitar, então não vão mais desrespeitar de jeito nenhum.

C: Tia, eu gosto de ouvir as pessoas / eu de respeitar os professores / tia, tem que respeitar os amiguinhos também.

P: Que bom! E você respeita os animais?

C: Respeito.

P: Muito bem! A gente vai continuar a tarefa. Gente, essa palavra aqui começa com que letra? Aponta para a primeira palavra – entender.

C: E.

P: Muito bem! Então nós vamos — quando eu disser assim: circule a palavra que a primeira letra é vermelha — Foi mostrando as palavras dos versos e perguntando qual a primeira letra que estava destacada de vermelho. As crianças falaram, ela pediu exemplos de palavras que começassem com as mesmas letras, a última era tratar.

P: Com T, o que começa?

C: T.R.S. / tucano / tatu.

Figura 70 — Rapunzel-Inf mediando a atividade



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Entregou os textos em folhas, um para cada criança, para continuar a tarefa — pintar os espaços e circular as primeiras palavras de cada linha. A professora interveio junto às crianças para que vissem quais os espaços que ainda não haviam pitado. Algumas crianças ajudavam as outras e a professora incentivou esse ato.

P: Façam o nome completo na tarefa.

As crianças iam buscar as fichas na caixa para copiar o nome pelo modelo.

P: O que tem embaixo do texto. A gente não leu, vamos olhar. Tem o que no desenho?

C: Crianças.

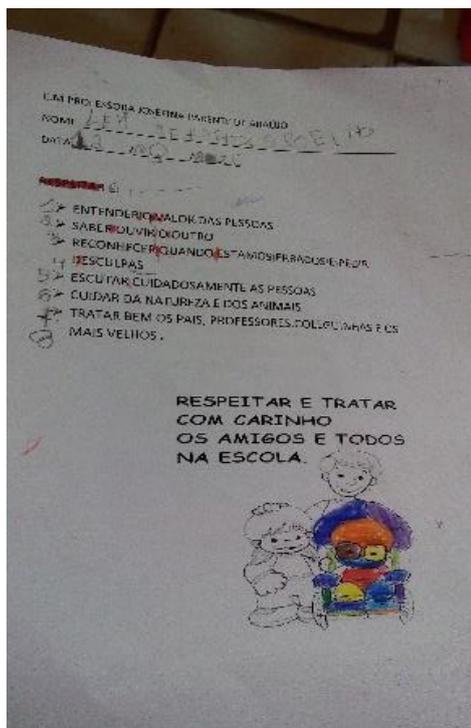
P: Só crianças?

C: Não. E pai também.

P: Pode ser professor?

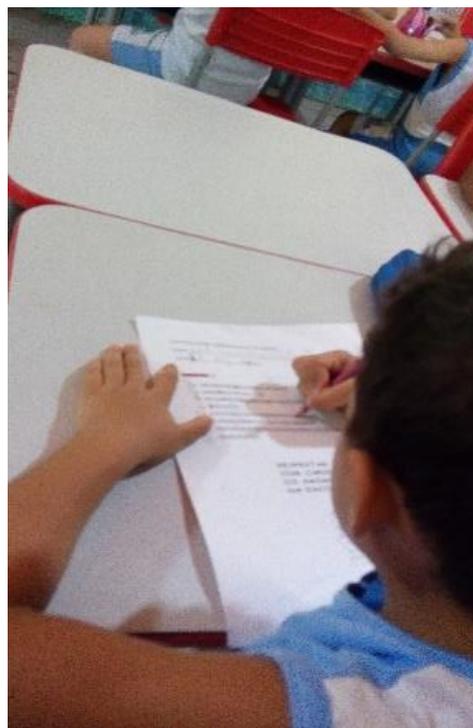
C: Pode.

Figura 71 — Tarefa gráfica utilizada na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 72 — Criança realizando a tarefa

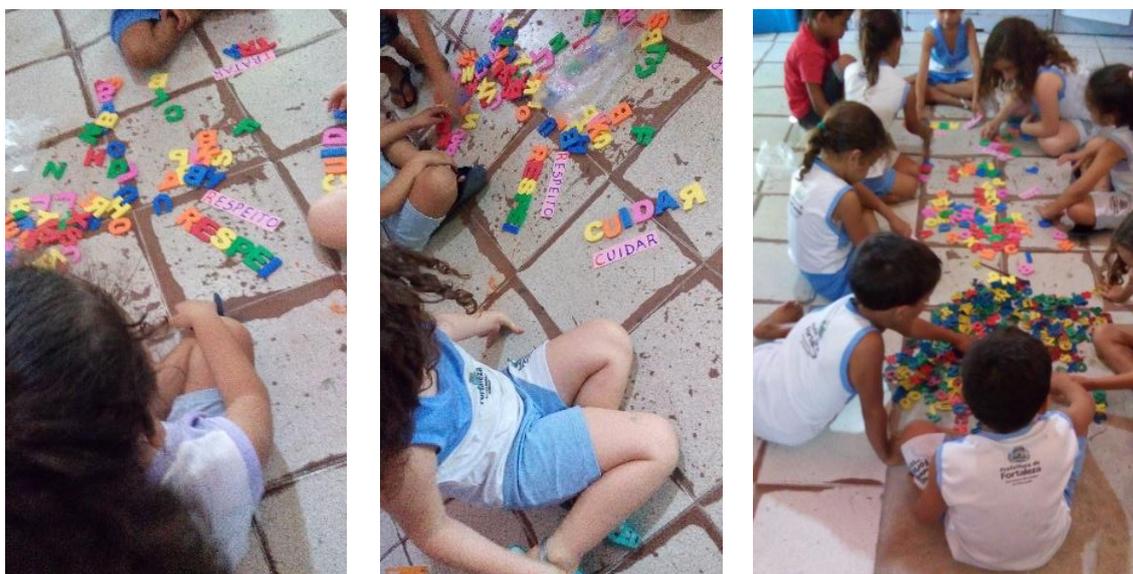


Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Então, aí tá escrito que respeitar é tratar bem todo mundo. Quem for terminando vai montar as palavras-chave do texto: entender, saber, reconhecer, escutar, cuidar e tratar.

As crianças foram para o chão compor as palavras com modelo, para isso a professora entregou o alfabeto móvel e as fichas com as palavras escritas.

Figura 73 — Crianças compondo as palavras com as letras móveis conforme as fichas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 74 — Composição de palavras com letras móveis nas mesas pelas últimas crianças a concluírem a tarefa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

S.S.O. ficou inquieto, ia de um lado para outro e chamava a professora, mexia com os colegas, pegava lápis dos outros, puxava tarefas. A professora também se inquietou, deu outra tarefa a ele — um desenho, ele começou a pintar, mas não continuou e foi procurar outra coisa para fazer. Parou na caixa de brinquedos.

P: Agora, vamos brincar um pouco e depois dançar.

Algumas crianças continuaram ainda fazendo a composição das palavras na mesa. Uma só ainda estava fazendo o nome na tarefa.

A.K.F. pediu para ler um livro e sentou próximo ao Cantinho da leitura, pegou um livro e começou a ler em voz alta.

Dois colegas se aproximam e ela continuou a leitura para eles, ela olhava os colegas perguntando sobre o livro e eles respondiam. Outra criança que observava A.K.F. ler para os colegas, tão logo concluiu a tarefa, pegou o mesmo livro para ler, o que fez apoiada pelas imagens.

Figura 75 — A.K.F. lendo a história para os colegas em voz alta



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 76 — A.Y.N. lendo a mesma história baseando-se nas imagens após A.K.F. ter concluído



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, é hora de dançar e brinquedo. Vou colocar a música.

Ela pôs a música, algumas crianças foram brincar com os brinquedos e outras preferiram dançar. Eles lembraram das Caveiras. A professora então pôs a música As Caveiras, todos se deitaram no chão, inclusive a professora e, ao som da música, dançaram, seguindo a coreografia e os comandos da música, imitando a professora. Percebeu-se que a turma já conhecia a música e a coreografia, pois dançou com desenvoltura. Terminada a música, a professora falou: “Agora, arrumar a sala para ir para o almoço. Já são 10h35min.”

As crianças rapidamente organizaram a sala, guardaram os brinquedos e livros e fizeram a fila. A professora os conduziu ao refeitório. Nesse momento, despedi-me da turma.

1.2.3 Terceira observação

A professora, ao entrar na sala, apagou a luz para que as crianças repousassem um pouco. Como das outras vezes, recomendou às crianças que acalmassem o coração. Após alguns minutos, chamou a atenção das crianças para uma imagem afixada na lousa.

As crianças descreveram a imagem e Rapunzel-Inf perguntou como eles vinham para a escola. As crianças disseram diversas opções conforme sua forma:

C: De ônibus / De a pé / De bicicleta / De carro

P: E tem outras formas?

C: Caminhão / Carroça.

P: E o que é isso tudo?

PLA: Trânsito.

P: Muito bem! O trânsito tem carro, tem ônibus e também pessoas. Agora vocês vão me ajudar a formar a palavra TRÂNSITO.

A professora pronunciou a palavra TRÂNSITO dizendo uma sílaba de cada vez e perguntando as letras que a formavam.

C: R / A / T, de T.R.S., tia.

P: Fechou, P.L.A.! Muito bem!

As crianças iam tentando e ditando suas hipóteses até compor toda a palavra. A professora falou que faltou o acento circunflexo e o escreveu com pincel.

Figura 77 — Cartaz com imagens relativas ao trânsito



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, quero que vocês digam como vêm à escola.

C: De ônibus / De pé / De avião.

P: Ôpa! Avião? (Risos) Avião não dá, por quê?

C: É perigoso.

P: Não é só porque é perigoso, não. É porque o avião vai por onde?

C: Pelo céu / Pelo ar / Lá por cima.

P: Isso, o avião é para lugares muito longes, muito distantes. De que outra forma pode vir para a escola?

C: De bicicleta.

P: E quando vem, tem que tomar cuidado com o quê?

C: Com as motos / Os animais / Com os carros.

P: É. Por isso tem que vir segurando na mão da mamãe ou de quem vem deixar. Quem se lembra do Baú Viajante³¹, hoje?

C: Eu.

P: O que tinha nele?

C: O trânsito.

A professora afixou figuras de placas de trânsito e do semáforo ao lado da imagem. Falou um pouco sobre a sinalização e perguntou às crianças, sobre cada placa exposta, qual a finalidade.

P: Agora, vocês vão me ajudar a formar aqui a palavra sinalização.

As crianças ajudaram a compor a palavra dizendo as letras e as que estavam mais próximas ajudaram procurando tais letras para entrega-las à professora.

Figura 78 — Cartaz com imagens relativas à sinalização



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Quando a professora pediu o Z para formar a sílaba ZA na palavra, A.K.F.

contestou:

A.K.F.: Professora, é com S.

P: Não! É com Z.

³¹ O Baú Viajante é um recipiente em que são colocados materiais referentes aos projetos gerais da escola, tais como: objetos, livros, folhetos, etc. Circula por todas as salas a fim de ilustrar e enriquecer as discussões e explanações de professores e alunos e havia sido manuseado no primeiro tempo pelas crianças. Com relação ao trânsito, o baú continha placas de sinalização, folhetos educativos, figuras, entre outros.

A.K.F.: E por que a senhora disse que era com S naquele? (Referindo-se ao S da palavra TRÂNSITO anteriormente composta).

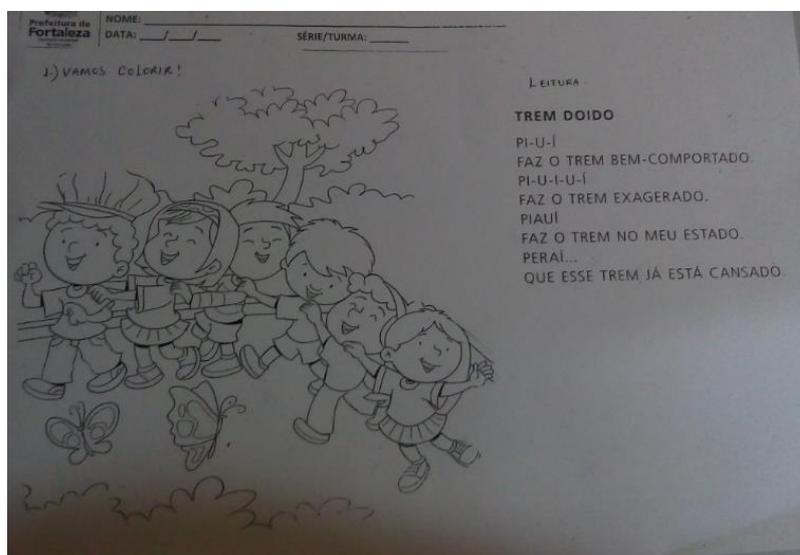
A professora, por um tempo, ficou em dúvida e disse é Z ou S? E me olhou num pedido de socorro, mas rapidamente afirmou:

P: É Z mesmo que eu separei aqui.

A.K.F. olhava as duas palavras num tom pensativo e desconfiado.

P: É porque aquela é com S, mas essa é com Z — apontou as duas palavras — Agora vamos fazer a tarefa. Já fizemos a atividade dos 7 erros.

Figura 79 — Tarefa gráfica utilizada na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora ressaltou o percurso das crianças para o ônibus escolar no qual eles vão e vêm para a escola (muitos deles, a maioria), dizendo que tinham que ir organizados, em fila, sem correr, para evitar acidentes, quedas, atropelamento, porque vem moto, carro, bicicleta.

Em seguida, conversou bastante sobre o trânsito de pessoas em todos os lugares, citou o exemplo do supermercado do bairro, que eles frequentam, que tem os carrinhos de compras, as pessoas.

P: Ao passar, tem que ter cuidado para não esbarrar nos outros, porque machuca e o outro cai — dramatizou com uma criança.

A atividade gráfica tinha um trem de crianças e um poema. A professora leu o poema para as crianças e exemplificou com o deslocamento deles para o refeitório, para o parque. A tarefa tinha leitura e as crianças foram pintar.

Figura 80 — Crianças realizando a tarefa gráfica



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Uma criança foi, espontaneamente, ao Cantinho da leitura e logo outra foi juntar-se a ela. Após todos terminarem a tarefa, a professora os convidou para ir ao refeitório almoçar. Foi o momento em que me despedi da turma.

1.3 OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA BELA-PRIME

1.3.1 Primeira observação

Cheguei à escola às 7h. As crianças foram acolhidas no salão em filas por turmas sentadas no chão. A diretora acolheu as crianças e, em seguida, cada professora levou sua turma para a sala. A coordenadora conduziu as crianças do 1º ano, pois a professora já estava na sala aguardando.

Às 7h15min, as crianças entraram na sala. A professora os recebeu com um bom dia bem caloroso. Neste dia, seria a professora regente B no primeiro horário, no entanto, ela teve um problema pessoal e a regente A assumiu, transferindo seu tempo de planejamento para o segundo horário.

A professora chamou a atenção dos alunos para o calendário exposto na parede a fim de situar o dia da aula, dia do mês e da semana. Após participarem do preenchimento junto à professora, as crianças pintaram o dia do mês no calendário de suas agendas.

P: Agora, vamos ver quem veio hoje e quem faltou.

C: Faltou a D.E.G.

P: E como escreve D.E.G.?

As crianças foram ditando as letras e a professora escreveu na lousa os nomes dos colegas que faltaram (D.E.G., A.C.S., S.S.N. e P.U.S.).

P: Vamos contar — As crianças contaram e a professora numerou os nomes na lousa — Agora que sabemos os que faltaram vamos contar quantos vieram.

Uma criança contou os alunos presentes: 15 alunos.

P: Agora, vamos somar os que estão aqui com os que faltaram — armou a conta na lousa $15 + 4 =$ e falou: quantos são? Pode contar nos dedos.

C: Tia, é 19.

P: Você contou nos dedos?

C: Não! Eu sei tabuada.

P: Mas quem ainda não sabe tabuada pode contar nos dedos. Todos com a agenda? Escrevam na agenda quantos vieram e quantos faltaram. Pegou uma agenda para demonstrar o dia — Hoje a agenda vai ser curta.

C: Tia, quero fazer a letra cursiva...

P: Quem souber fazer a letra cursiva, pode fazer.

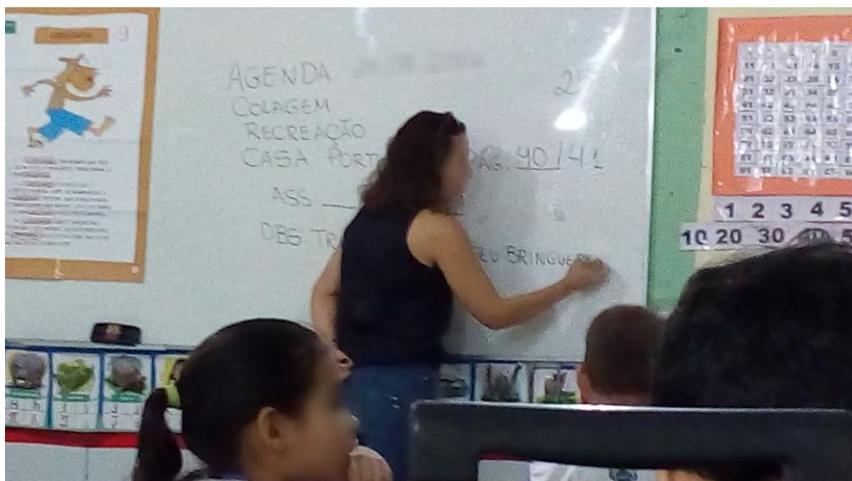
As crianças conversaram sobre a letra que queriam escrever tentando acertar o nome; pulsiva, impossível, possível, cursiva, e a professora falou:

P: Gente, eu já comecei a escrever a agenda, presta atenção! A agenda vai ser curta, viu? Amanhã vocês podem trazer um brinquedo, o brinquedo preferido de vocês, vou escrever aqui o aviso.

C: Tia, pra quê?

P: Porque nós vamos fazer uma atividade bem legal. S.L.C., tu ainda nem abriu a agenda? Assim como o K.L.M. Nem começou, K.L.M.? Vamos ter cuidado quando for copiar e vamos copiar bem rápido. Vamos ler comigo, quem consegue?

Figura 81 — Bela-Prime escrevendo o roteiro a ser copiado na agenda



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Duas crianças leram com a professora o que ela havia escrito. Ela começou junto às crianças e depois foi só observando as crianças lerem.

C: Tia, a T.S.F. só quer fazer a letra impulsiva.

C: Não é impulsiva, é cur-si-via.

C: Pul-si-vel?

C: Não! É cur-si-va.

C: Ah! Sim.

P: Vou estipular um tempo pra vocês terminarem a agenda como eu faço sempre. Se conversarem muito, demora a fazer e, quando terminar o tempo, não dá mais.

C: E fica no recreio fazendo, né, tia?

P: É.

A sala estava organizada em 2 filas com 3 mesas juntas em cada linha (4 linhas por fila).

P: Quem for terminando de copiar a agenda vem mostrar e pega o livro do PAIC³² pra ler.

Assim aconteceu. Eu estava sentada próxima a uma criança que, à medida que ia escrevendo, lia silabando:

C: Tra-zer-a-ma-nhã-se-u-brin-que-do...

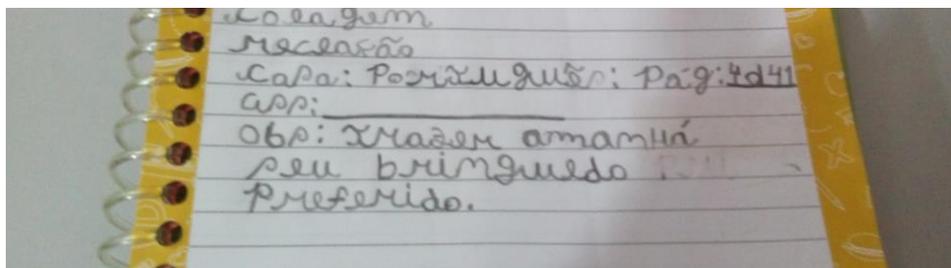
P: O tempo tá acabando, viu?

C: Tia...tô terminando...

³² O 1º ano utiliza material estruturado de alfabetização vinculado ao PAIC, composto por caderno de atividades e livro de leitura para os alunos, além de material para uso do professor. Devido a isso, os professores nomeiam esse material com a sigla do programa.

P: A S.L.C. e a A.C.L. sempre são as últimas, eu não quero que isso aconteça mais. Vocês conseguem fazer mais rápido, vamos!

Figura 82 — Agenda de um aluno com o roteiro copiado



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As crianças que iam terminando levavam a agenda para a professora ver, pegavam o livro de leitura do PAIC e iam ler nos seus lugares. Um deles saiu e foi para o fundo da sala. C: Tia, o C.G.S. foi lá pro Cantinho da leitura.

Figura 83 — C.G.S. no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pronto? Todo mundo terminou? Agora coloca o livro ali (uma mesa no canto da sala) e vão todos para o Cantinho da leitura.

A.C.L. ainda não tinha terminado e continuou copiando a agenda lá na frente.

P: Primeiro de tudo, olha, vou dar um tempinho pra vocês lerem o que quiserem e depois eu conto uma história para vocês.

Alguns pegaram outros livros na estante e outros continuaram com o livro de leitura do PAIC. A.C.L. concluiu a agenda e correu para mostrar à professora.

P: Muito bem, A.C.L., você está de parabéns hoje! Coloque lá em cima do birô e venha ler.

As crianças liam oralizando, sem se importar umas com as outras, soletravam, liam silabando, uma lia para outro colega, trocavam os livros. A.C.L. levou um livro para a professora ler uma palavra que ela não conseguiu. Aqueles que, como A.C.L., sentiam alguma dificuldade em prosseguir lendo recorriam à professora que prontamente intervinha no sentido de ajudar, porém, estimulando-os a ler. Ela apontava os textos, perguntava as letras, mandava ler as palavras, indagava o significado, verificava a compreensão.

E assim ficaram por alguns minutos se deleitando com os livros de literatura no Cantinho da leitura.

Figura 84 — Crianças lendo no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora vamos guardar os livros que eu vou contar uma história para vocês. Hoje, a tia Bela-Prime trouxe uma história que eu já contei e vocês gostaram.

C: Qual é, tia?

C: Do bumba meu boi?

P: Vamos já ver. Gente, a N.R.S. contou tão bem a história que eu vou pedir pra ela contar pra gente. Quer contar pra nós, N.R.S.?

N.R.S.: Quero.

P: Então conta.

N.R.S.: Era uma vez...

A criança contou com muita desenvoltura e riqueza de detalhes a lenda do Bumba meu boi. As crianças ficaram bem atentas. A professora ia fazendo mediações: sim, e o que ela fez? E depois..., muito bem! Sempre antecipando e mobilizando a atenção das crianças para a narrativa de N.R.S. Ao final, todos aplaudiram a colega.

P: Muito bem, N.R.S.! Parabéns! Eu trouxe outro livro, olha aqui! Vamos ler o título.

C: Bumba meu boi.

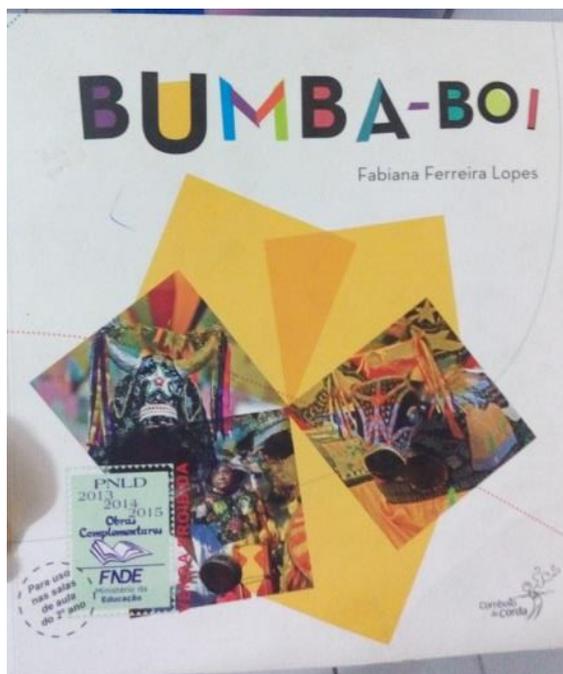
P: Olhem bem direitinho, presta atenção!

C: Ah, Bumba-boi. Falta o meu.

P: Sim, é diferente, mas é sobre a mesma lenda, a lenda que a N.R.S. acabou de contar.

A professora começou a ler o livro e, à medida que lia, ia mostrando as imagens.

Figura 85 — Imagem da capa do livro lido na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Esse não tem aquelas perninhas...

A professora continuou contando / lendo a história.

P: K.L.M. não tá prestando atenção, não é K.L.M.?

A professora lia com entonação e fazia comentários após a leitura de cada página, chamando atenção para as imagens (essa história é contada pelo boi e se passa em uma festa no estado do Maranhão).

P: Isso tudo numa festa, minha gente, é uma peça de teatro que conta toda a história.

Em alguns trechos as crianças riam das imagens e das falas.

P: É engraçado e muito lindo, não é? Assim que eu vi esse livro lembrei-me de vocês.

As crianças quiseram levantar para ver de perto, pois o livro era pequeno e algumas estavam um pouco afastadas da professora, mas a professora os conteve falando que não precisa levantar, pois dava para ver de onde estava e que depois passaria o livro para eles verem, passaria “de mão em mão”.

À medida que surgiam algumas palavras novas e desconhecidas das crianças, como pajelança, a professora explicava sucintamente o significado dentro do contexto da história.

P: Os índios se reuniam para fazer uma dança, é um ritual de cura. Agora eu quero ouvir vocês um pouquinho.

C: Eu gostei mais da hora que o boi ressuscitou / Eu gostei mais da festa / Eu gostei mais da parte que o amo levou o boi, chamou o doutor e o doutor disse que não tinha mais jeito, aí chamou os índios e eles fizeram o ritual de cura e o boi ressuscitou / E eu da parte que tinha o menino com as orelhas grandes / Quando tinha os *tambô* / Eu gostei da primeira página.

P: Por quê?

C: Tinha um quadro lindo.

Bela-Prime abriu o livro na referida página e mostrou novamente às crianças, dizendo: “É lindo mesmo!”

C: Eu gostei mais da parte que ele cortou a língua do boi.

P: Agora vamos continuar aqui na roda. Eu trouxe umas letras aqui. Que será que nós vamos formar com essas letras?

C: Bumba meu boi.

Figura 86 — Crianças na roda observando o colega colocar as letras móveis no centro



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Todas as crianças quiseram montar as palavras, então, a professora elegeu três delas para formar as palavras que, depois de montadas, foram lidas por todas.

Figura 87 — Crianças na roda compondo as palavras com letras móveis



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Vamos sentar nas cadeiras agora.

Todos foram rapidinho, exceto A.C.L., que pegou um livro na estante e só levantou quando terminou de ler. (Aparentemente, ela ficou com vontade de ler desde o início, mas como demorou a copiar a agenda, não pode naquele momento). Isso mostra o interesse que as crianças dessa turma têm para ler sozinhas, mesmo que ainda não saibam fazê-lo convencionalmente.

Figura 88 — A.C.L. no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pega o caderno! Vou explicar. Vou entregar esse papel e vocês vão recortar e formar as palavras bumba meu boi. As letras estão misturadas, não está na ordem certa. Vocês vão recortar e montar no caderno. Vou entregar as tesouras, tá?

Entregou o material as crianças e falou:

P: Esperem que eu vou dizer como é que vocês vão montar, esperem. Pediu a uma criança para pegar a fita gomada na coordenação.

P: Pronto, chegou! Eu vou colar aqui no quadro para que vocês cortem e coleem igualzinho no caderno.

Foi colando as letras das palavras na lousa e solicitando que as crianças dissessem a letra seguinte, o som da sílaba, o que vinha depois. Montou BUMBA e questionou:

P: E agora, o que eu deixo aqui?

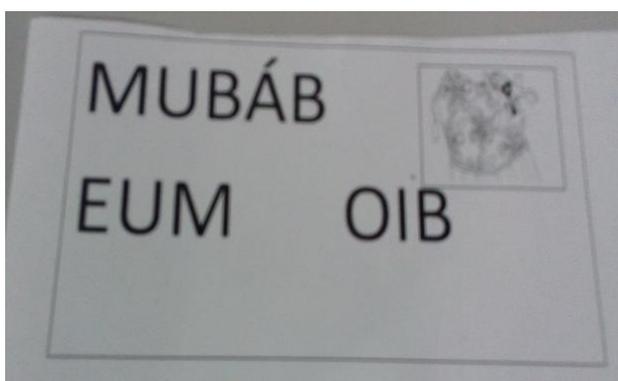
C: Espaço.

P: Sim, espaço. E agora, como eu monto MEU?

As crianças se dividiam entre recortar as letras e olhar / prestar atenção à lousa, à composição das palavras pela professora.

P: Pronto, estão montadas. Vocês vão ter que olhar pra cá e fazer, montar no caderno, tá? Vou entregar a cola. K.L.M. vem cá, senta aqui (mais perto da lousa) você vai olhar pra lá (lousa) e vai montar aqui no seu caderno do mesmo jeito. Quem for terminando usa o espaço embaixo para fazer desenhos sobre a história.

Figura 89 — Imagem da atividade a ser Figura 90 — Criança realizando a atividade recortada pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora circulou pela sala mediando a atividade com algumas crianças.

P: Aqui, qual é a letra que falta? BUM... e agora o que vem depois? K.L.M., cadê suas letras? Onde estão? — K.L.M. procura as letras e as encontra no chão.

P: Vamos? E você, C.G.S.? Vamos? Tá tão lento hoje. Olha a A.B.S. já terminou.

C: Eu também, tia.

C: Tia, vai já ser o recreio.

Figura 91 — Bela-Prime mediando a atividade de K.L.M.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 92 — Crianças realizando a atividade com autonomia



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Deixa eu ver aqui. Vamos, já vai terminar o tempo.

C: Pode pintar a figura, tia?

P: Pode cortar, pode colar, pode pintar. Quem já terminou a palavra, pinta, corta e cola o desenho do Bumba meu boi. Olha, gente, vou deixar o livro aqui no Cantinho da leitura para vocês olharem quando quiserem, certo? Olha, gente, a A.B.S. desenhou um boi lindo. Quem consegue desenhar também? Um boi? Vamos desenhar?

P: R.A.V., vem cá, meu amor. (A criança estava sozinha no Cantinho da leitura sem ler nenhum livro e já havia concluído a tarefa).

Enquanto desenhavam, uma das meninas começou a cantar “Ê boi, ê boi, ê boi do Ceará” e algumas crianças a acompanharam na canção.

P: Quem se lembra da música toda? Vamos cantar, pra tia Silvana ver vocês cantando.

Todos cantaram e continuaram desenhando. “Ê boi, ê boi, ê boi do Piauí / quem não dançar esse boi, não pode sair daqui...” Cantaram a música toda, eu parabeneizei e logo tocou o recreio, finalizando a observação desse dia.

1.3.2 Segunda observação

Houve acolhida no salão, como de costume. Na sala, às 7h15min, a professora acomodou as crianças, deu bom dia e uma criança já foi movendo a plaquinha do calendário. A professora então perguntou:

P: Que dia é hoje mesmo? A N.R.S. já está colocando ali.

C: Dia 2.

P: E o mês que nós estamos, qual é?

As crianças disseram e a professora escreveu na lousa o nome do mês, em seguida perguntou:

P: Gente, no mês de setembro — escreveu na lousa — olha bem pra essa palavra. Vocês conseguem ver outra palavra dentro dessa? Que palavra tem na palavra setembro? Olhem bem, vejam aqui — Apontou o início da palavra, segmentou com o pincel SE/TEM/BRO e pronunciou silabando.

P: Tem alguma palavra dentro dessa?

As crianças olharam curiosas, mas permaneceram em silêncio. N.R.S. falou baixinho: “sete”.

P: A N.R.S. já está descobrindo. Vem, N.R.S., mostrar aqui na lousa.

A N.R.S. foi à lousa, pegou o pincel e marcou sublinhando na palavra SETEMBRO a palavra SETE e leu. A maioria das outras crianças, em coro, falou.

C: Sete / Tem sete / Ah!

P: Muito bem! Tem a palavra SETE, dentro da palavra SETEMBRO. Pois é isso que nós vamos estudar hoje: “palavras que tem dentro de outras palavras”, certo?

C: Certo, tia!

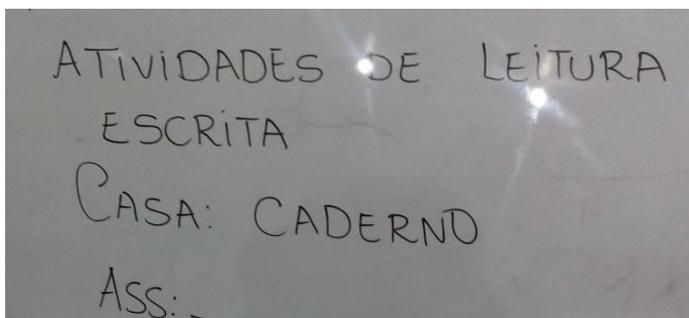
P: Agora, vamos contar quantas crianças vieram hoje. Vamos contar as meninas?

C: Eu conto.

Uma menina contou as meninas e um menino contou os meninos. A professora anotou na lousa e fez a soma junto com as crianças. Havia mais meninas que meninos e ela chamou a atenção de todos para esse detalhe, perguntando quantas meninas havia a mais que meninos. As crianças pensaram um pouco, entreolharam-se, contaram nos dedos para responder.

P: Agora vamos preencher a agenda do dia. Vamos lá, todos pegando a agenda, encontra o mês — Copiou a agenda na lousa e circulou pela sala observando e mediando a escrita das crianças.

Figura 93 — Roteiro a ser copiado na agenda



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 94 — Criança copiando o roteiro na agenda



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 95 — Turma de alunos copiando o roteiro nas agendas sob o estímulo da professora



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pronto! Vamos escrever. Vamos escrever a agenda, rapidinho.

Percebi que algumas crianças liam o escrito na lousa e só depois copiavam verbalizando a palavra ao escrever, outras iam escrevendo letra por letra. Depois de alguns minutos, uma criança foi rapidinho para o fundo da sala, ao Cantinho da leitura.

P: Pronto! Quem já terminou pode ir lá pra trás para um momentinho de leitura.

A professora espalhou alguns livros pelo chão no espaço próximo a estante dos livros. As crianças, à medida que concluíam a escrita da agenda, dirigiam-se a este local — Cantinho da leitura no fundo da sala — e pegavam um livro. A professora foi até lá.

P: Vou colocar mais livros aqui pra vocês. Vou colocar os que vocês mais gostam de ler.

C: Tia, eu gosto do carneirinho.

P: Esse aqui? (Mostrou o livro à criança).

C: É.

P: Pois leia — pega o livro e põe junto da criança.

Figura 96 — Livros de literatura postos para que as crianças, ao concluírem a agenda, pudessem lê-los



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nesse momento, havia três crianças no espaço enquanto as outras copiavam a agenda. Iniciou, entre elas, uma discussão sobre quem foi a segunda a terminar a agenda, já que a primeira foi bem antes e as duas chegaram quase ao mesmo tempo ao cantinho. Como não houve acordo, recorreram à professora para o veredito.

P: Eu não vi, estava de costas, mas não importa quem terminou primeiro. O que importa é escrever rapidinho.

Eles discutiam ainda e a professora interveio.

P: Shiiiiii, e a leitura? Quero ouvir a leitura de vocês.

Dirigiu-se até as crianças para ver e ouvir se estavam lendo. As crianças liam os livros, trocavam por outro, algumas só folheavam, outras liam convencionalmente.

Figura 97 — Crianças lendo com autonomia os livros oferecidos



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora então sentou perto delas e as observou por um momento, até que uma criança a olhou e ela perguntou se ela havia terminado a leitura. A criança afirmou com a cabeça e ela convidou:

P: Quer ler outro?

C: Não. Esse mesmo.

P: Quer ler pra mim?

C: Quero.

P: Então venha aqui.

A criança foi até ela e realizou a leitura. Nas palavras em que tropeçava, a professora ajudava mediando, perguntava a letra, com que parecia, que som fazia junto à outra letra, motivando a criança a prosseguir na leitura.

Figura 98 — Crianças lendo com autonomia e professora mediando a leitura da A.C.S.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Foi um momento em que as crianças demonstraram interesse em ler, escolhiam os livros dentre os que estavam à disposição delas e eram ajudadas pela professora. Ficaram bem à vontade, demonstrando intimidade com o espaço e com os livros. Assisti a um momento de prazer e entusiasmo. Percebi que aqueles que copiavam a agenda com um ritmo mais lento olhavam para trás mostrando-se desejosos de estarem ali, lendo com os colegas, participando daquele deleite e se apressavam a concluir.

A.C.S.: Palavra dentro de palavra.

P: É isso mesmo. Vou explicar — abriu a caixa e mostrou — tem cartinhas com a borda azul e outras com a borda vermelha. Vou explicar para vocês. Por exemplo: a palavra LUVA, qual é a outra palavra que tem dentro?

C: UVA.

P: Muito bem! Dentro da palavra LUVA tem a palavra UVA — Foi mostrando as cartas do jogo e explicando que era necessário formar os pares.

C: TUCANO - CANO / SAPATO - PATO / LAMPEÃO - PEÃO.

Bela-Prime espalhou as cartas no centro da roda e foi convocando as crianças a formar os pares. As crianças formaram os pares até finalizarem as cartas.

P: Pronto! Agora cada criança vai ler / dizer a palavra que encontrou o par e dizer qual a palavra que tem dentro da sua.

Figura 101 — Crianças manuseando o jogo “Palavra dentro de palavra”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Cada criança teve o seu tempo de falar. Elas se antecipavam, queriam dizer as palavras dos colegas, falavam a segunda palavra em coro e a professora ia mediando, pedindo para deixá-la escutar o amigo, assim, oportunizando que cada criança tivesse seu espaço de fala na atividade. Ao final, pediu que guardassem as peças do jogo na caixa e falou:

P: Pronto! Vou deixar esse jogo aqui pra que vocês brinquem depois. Agora vamos fazer o desenho.

No dia anterior, as crianças haviam feito um passeio à escola de trânsito e estavam ansiosas para retratar, no desenho, o que vivenciaram lá, já que não houve tempo na chegada. Enquanto desenhavam, falavam das coisas que viram e ouviram, das atividades das quais participaram e do que aprenderam — pedestres, vias, carros, sinais, tráfego, cuidados ao atravessar a rua — bastante entusiasmadas. Após concluírem os desenhos, a professora falou:

P: Muito bem! Agora eu quero que vocês fiquem em dupla, certo? O que é dupla?

C: É de dois, tia.

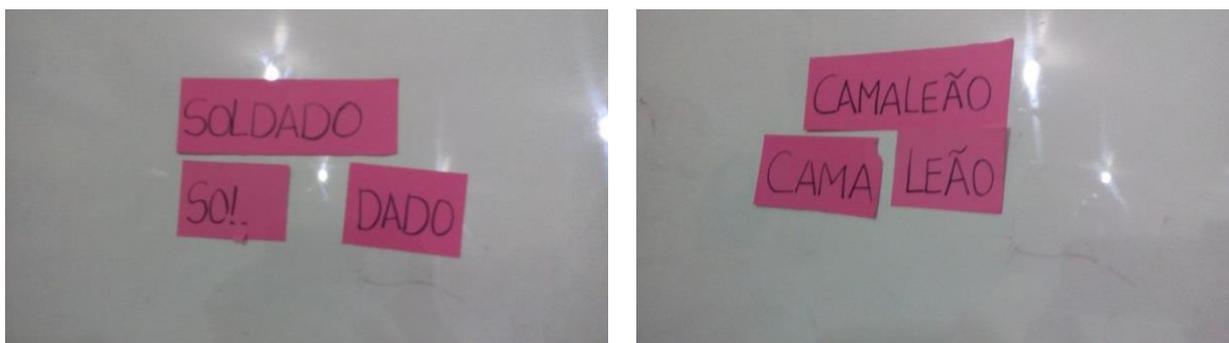
As crianças afastaram as mesas e cadeiras e foram se organizando com a ajuda da professora, mas a maioria o fazia sozinha mesmo.

P: Vou colocar uma palavra aqui na lousa, que palavra é essa?

C: Soldado.

P: Vou entregar as letras móveis às duplas e vocês vão formar essa palavra, vamos lá?

Figura 102 — Tarjetas com palavras afixadas na lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 103 — Composição das palavras com alfabeto móvel



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As crianças foram logo compondo a palavra ao receber o pote de letras. A professora circulou pela sala observando a composição e mediando com quem precisava.

Verificando e estimulando. Algumas crianças, mesmo organizadas em duplas, formavam cada uma a sua palavra, isto é, em algumas duplas duas palavras eram formadas.

P: Muito bem! Aqui, quais são as letras? Quando eu falo a palavra SOL-DA-DO quantas vezes eu abro a boca? E que palavra tem dentro dessa palavra soldado?

C: Tem SOL / Tem DADO também / É, tem SOL e tem DADO, tia / Tem duas.

P: Vamos separar as palavras que têm dentro da palavra SOLDADO.

As crianças separaram.

P: Agora, vou colocar outra palavra aqui na lousa, vejam! — Fixa uma tarjeta de papel com a palavra CAMALEÃO.

C: Tia, já descobri as palavras que têm aí é CAMA e LEÃO.

P: Muito bem, A.B.S.! Quem mais descobriu? Vamos montar CAMALEÃO com as letras moveis. Isso! Agora separa as duas palavras, quais são mesmo, hein?

C: CAMA e LEÃO (em coro).

A professora passeou pela sala observando, solicitando a leitura de algumas crianças. Percebi que se dirigia intencionalmente àquelas crianças que mais precisavam. Por fim, afixou a palavra TOURO, as crianças leitoras leram rapidamente e, como já sabiam a brincadeira foram logo dizendo TOURO-OURO, os ainda não leitores observavam e acompanhavam as descobertas.

P: Muito bem! Quais as letras dessa palavra?

C: T / O / U / R / O.

P: E quantas vezes abro a boca pra dizer?

C: TOU-RO, duas. (Mostrando nos dedos enquanto pronunciavam pausadamente).

P: E qual é mesmo a palavra que tem dentro de touro?

C: OURO, tia, OURO.

P: Isso mesmo. Muito bem! OURO. Separem a palavra OURO de TOURO. Que bom!

Figura 104 – Composição de palavras com alfabeto móvel

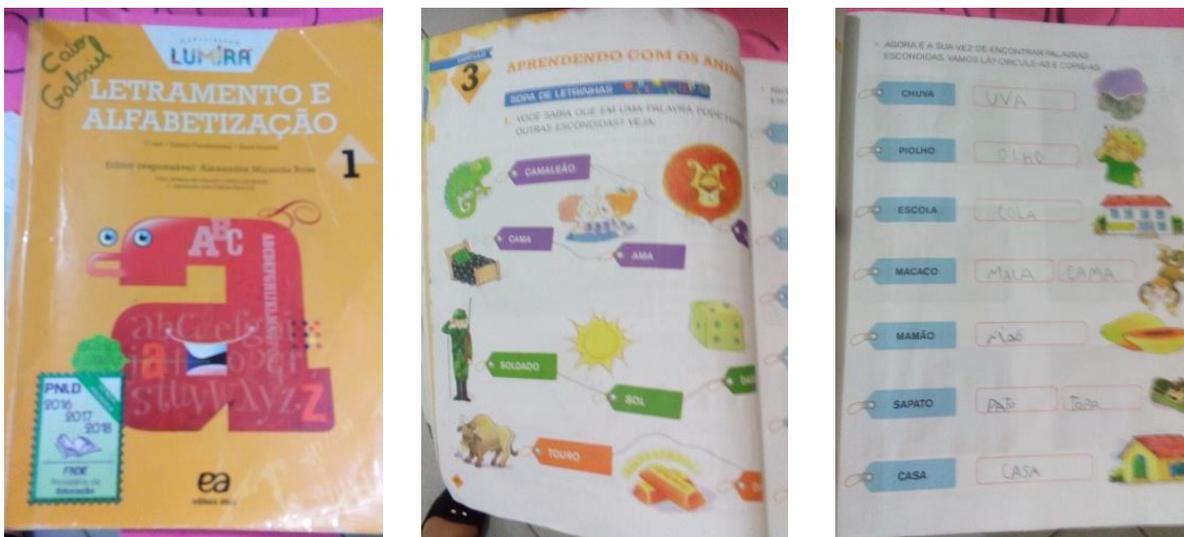


Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Ok! Agora vamos guardar as letras que já vai tocar o recreio — As crianças se agitam para juntar as letras e guardar — Ainda temos alguns minutos. Faltam poucos minutos pra tocar. Voltem para as cadeiras e peguem este livro. — Mostrou o livro didático de Português — vou dizer a página que depois do recreio vamos fazer a tarefa, vamos logo procurar, página...

Nesse momento tocou o recreio e as crianças correram para a porta da sala. A professora me mostrou a página do livro e a tarefa a ser realizada, após o recreio, como complemento e registro das ações realizadas até então — palavra dentro de palavra.

Figura 105 — Imagens da capa e páginas do livro didático



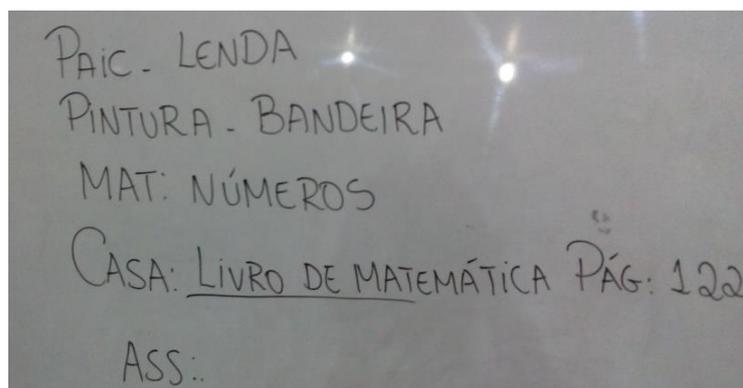
Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

1.3.3 Terceira observação

Houve a tradicional acolhida no salão e as atividades permanentes em sala — calendário / chamada / contagem dos alunos. A professora conferiu as crianças, presentes e

ausentes, na lista de nomes dos alunos exposta na sala. Pediu os livros que tinham sido enviados como tarefa de casa do dia anterior e explicou que ia logo fazer a agenda. Anotou a agenda na lousa, falou que iam voltar a fazer as atividades do PAIC que haviam parado por um tempo e escreveu na agenda da lousa.

Figura 106 — Roteiro de atividades do dia escrito na lousa pela professora



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Uma criança perguntou: “As lendas, tia?”

P: Sim, as lendas.

C: Ôba!

P: Quem terminou a agenda já pode ir lá pro Cantinho da leitura ler um livro.

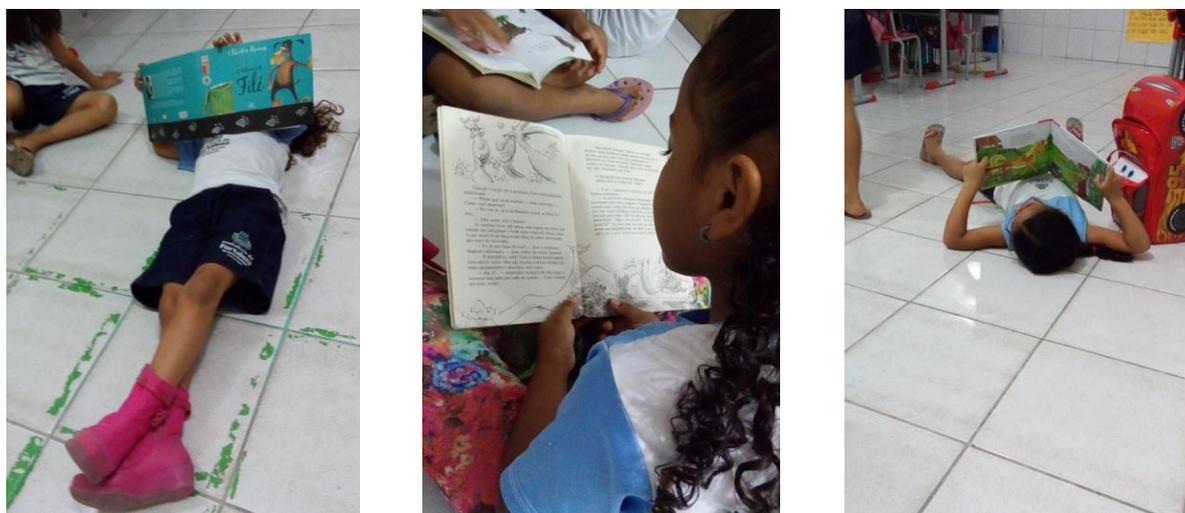
Figura 107 — Criança lendo e crianças escolhendo livros para ler no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Percebi o interesse das crianças para escrever a agenda rapidinho a fim de ler os livros no Cantinho da leitura, escolhiam o livro, liam, trocavam, liam outro, mesmo as que ainda não liam convencionalmente. Algumas liam mesmo silabando, mas não desistiam. Enquanto algumas crianças liam sozinhas e outras ainda estavam copiando a agenda, a professora chamava uma por vez para ler perto dela, dessa forma, suponho, ela avaliava e mediava a leitura das crianças, ensinando, esclarecendo, as crianças que estavam menos evoluídas no processo, ela chamava para ler e fazia mediações perguntando: “Que letra é essa? Vamos ler. E aqui? Leia novamente.”

Figura 108 — Crianças à vontade lendo seus livros preferidos no Cantinho da leitura



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nesse momento, as crianças demonstravam intimidade com os livros e tinham a liberdade de ficar do jeito que queriam: sentadas e até deitadas. Após todos terminarem de copiar a agenda, a professora convidou as crianças a guardarem os livros na estante e organizar a rodinha para ouvir a história que seria lida por ela.

P: Hoje, nós vamos ouvir uma lenda. Esta aqui. Olhem! — Mostrou a capa do livro e perguntou:

P: Alguém sabe alguma coisa sobre essa lenda? Como é o nome dela?

C: MU / LA / SEM / CA / BE / ÇA.

Uma criança soletrou e a professora a ajudou. As outras crianças fizeram silêncio e esperaram o colega ler do seu jeito até terminar. Depois ela perguntou:

P: O que vocês já sabem sobre ela?

Figura 109 — Imagem da capa do livro “Quem é a mula sem cabeça”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Ela foi castigada / Ela mereceu um castigo e virou mula / Ela é mulher / Ela é um cavalo sem cabeça / Ela tem fogo no lugar da cabeça / Ela se casou com o padre, tia / E aí foi castigada / Tia, o que ela faz se a gente encontrar ela na rua de noite?

P: Vamos ver o que diz aqui no livro.

C: Vamos!

A professora iniciou a leitura da lenda de forma fluente e bem articulada. Ao terminar perguntou:

P: Vocês gostaram da história, da lenda? É uma lenda do nosso folclore. O que vocês gostaram?

C: Tia, eu gostei da parte que assusta as pessoas / Foi legal porque ela tá no cemitério / Eu achei legal / Tia, eu já assisti o filme.

P: Ah foi? E como era o filme, era igual?

A criança contou parte do filme e algumas crianças fizeram mais comentários sobre a lenda.

P: Ok! Agora, nós vamos estudar essa lenda no livro do PAIC. Vamos para as cadeiras. Vou escolher o ajudante do dia... Hoje vai ser a S.L.C. Como eu escrevo S.L.C.?

Pegou o pincel para escrever na lousa e o fez com a intervenção das crianças ditando as letras / lendo.

P: Pronto! Vamos, S.L.C., pegar os livros.

S.L.C. a acompanhou para pegar os livros e a professora a estimulou a ler os nomes dos colegas escritos nas capas para que pudesse entregar-lhes corretamente. Em alguns nomes, ela necessitava de ajuda e perguntava a professora. A professora perguntava a letra inicial, ela dizia e a partir dela, S.L.C. ia “lendo” os nomes e entregando os livros.

Figura 110 — Professora e ajudante do dia entregando os livros



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 111 — Crianças de posse dos livros aguardando o comando da professora



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora falou que antes de ler o livro, iriam fazer uma brincadeira e propôs a brincadeira da forca com umas palavras. Desenhou na lousa a forca, pôs os tracinhos relativos às letras que deveriam ser “adivinhadas” e combinou com os alunos que só poderia falar quem ela chamasse. As crianças leitoras ficaram meio inquietas e quiseram dizer logo as palavras, mas a professora os conteve e foi perguntando às crianças que se encontravam em um nível mais inicial do processo de apropriação do SEA. Uma criança veio até onde eu estava e no meu ouvido falou que já sabia quais eram as palavras, mas não podia dizer ainda porque os amigos, que ainda não sabiam, tinham que aprender e me disse baixinho “mula sem cabeça”.

A professora perguntou, inicialmente, as vogais e escolheu os alunos. Depois de escritas todas as vogais, todas as crianças disseram o nome “MULA SEM CABEÇA”, então ela falou:

P: Certo! Agora vamos ver... na palavra MULA, quais as letras que faltam, K.L.M.? Qual a letra que começa? — E pronuncia silabando: MU-LA. K.L.M. observa, pensa um pouco e diz: “Hummm é o M, tia.”

P: Certo! Muito bem!

E assim o fez com as outras letras (consoantes) que faltavam nas palavras, sempre selecionando os alunos e perguntando ao grupo se estava certo, até concluir a palavra toda.

Na palavra cabeça as crianças disseram as letras C para a sílaba CA, B para a sílaba BE e, na última sílaba, ÇA, uma disse que era a letra S, outra disse C e a professora perguntou:

P: S ou C?

C: S / C. (Houve adeptos às duas hipóteses).

P: Ou nenhum dos dois? (Insistiu problematizando).

As crianças ficaram em silêncio por alguns segundos e uma delas disse:

C: C, Cedilha.

P: Isso mesmo C, cedilha, fala com som de S, mas é C, cedilha, né?

C: É.

P: Se fosse C, como ficava?

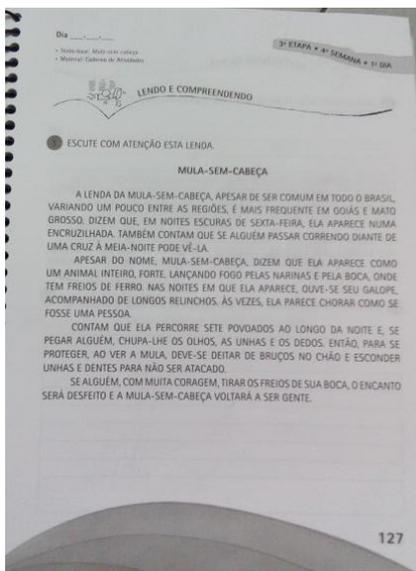
C: CA / BE / CA.

P: Hunrum.

A professora indicou a página do livro, escreveu na lousa o número correspondente e pediu que as crianças encontrassem em seus livros. As crianças procuraram, observaram o número escrito na lousa, chamaram a professora para ajudar, mostrar e conferir. A professora pediu bastante atenção delas para ouvir a leitura e recomendou que

comparassem com a leitura da lenda feita na roda de história/leitura. Ela leu o texto/lenda e as crianças ouviram com atenção, acompanhando em seus livros.

Figura 112 — Imagem da página do livro utilizado no dia Figura 113 — Crianças realizando a atividade proposta



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa. Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

No texto estava explícita a resposta à pergunta feita na roda de leitura por uma criança e a professora chamou atenção para isso

P: “O que ela faz?” — vejam, aqui responde ao que A.C.L. perguntou naquela hora na roda e releu o trecho.

A.C.L., que já havia percebido, ficou bem atenta e os outros colegas olharam para ela atentos também. A professora continuou a leitura do texto, fazendo pausas entre os parágrafos para que as crianças levantassem hipóteses sobre o seguinte. Assim foi até o final do texto.

P: Agora, vamos localizar e circular onde aparece, no texto, as palavras MULA SEM CABEÇA.

C: No título.

P: Ah! No título. E o que é mesmo o título?

C: É o nome da lenda.

P: Onde fica o título? Vamos circular.

C: Aqui tia / Em cima / Mais preto.

P: É isso, fica em cima do texto, em negrito, mais escuro e dá nome ao texto.

As crianças procuraram e circularam, pintaram o título da lenda no livro. Enquanto faziam, a professora caminhava pela sala entre as mesas observando, mediando, estimulando os alunos — apressando-os também (alguns se distraíam olhando os outros). Depois recomendou que quem já houvesse encontrado as palavras MULA SEM CABEÇA no texto desenhasse a mula no espaço abaixo do texto e escrevessem o nome completo e a data no alto da página.

Figura 114 – Crianças realizando a atividade proposta



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, vamos ficar em duplas e vamos brincar de montar palavras, certo?

Entregou as letras móveis às crianças que já haviam terminado e as outras se apressaram para terminar. A professora começou a compor a palavra na lousa.

P: Primeiro, vamos montar MULA SEM CABEÇA.

As crianças formaram as palavras.

Figura 115 – Composição de palavras com letras móveis

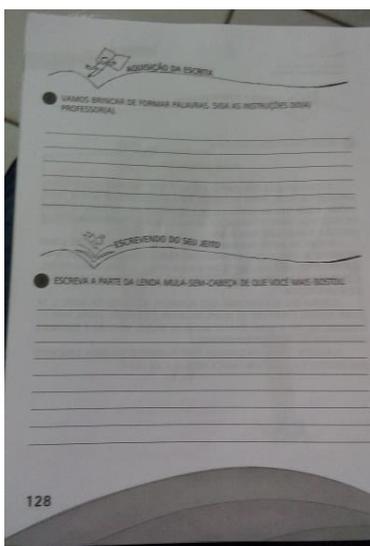


Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Tia, não tem o C cedilha nessas letras. Eu coloquei um I no C para formar / Eu coloquei o pontinho, essa pecinha aqui (ponto de interrogação) / E eu essa (ponto de exclamação).

P: Agora, peguem o livro novamente e escrevam as palavras que foram montadas na outra página — 128 — as palavras que vocês montarem vão escrever.

Figura 116 — Página do livro com a atividade a ser feita



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 117 — Crianças compondo palavras e copiando-as na tarefa do livro



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, vamos montar a palavra Brasil. Como escreve?

As crianças disseram as letras, algumas já foram montando a palavra em suas mesas com as letras móveis enquanto diziam as letras à professora, outras esperavam a escrita da professora e montavam/copiavam. A palavra Brasil foi sugerida porque as crianças faziam uma pintura da Bandeira em alusão à semana da Pátria após o recreio.

P: Todo mundo montou Brasil? K.L.M. diga as letras pra mim.

K.L.M.: B / R / A / S / I / L.

P: Agora, quem já escreveu, vamos guardar as letras no pote e botar lá atrás nas mesinhas com cuidado.

C: Tia, já tá perto do recreio?

P: Tá, bem pertinho.

Tocou a sirene avisando do recreio e eu me despedi da turma.

1.4 OBSERVAÇÕES DA PROFESSORA BRANCA DE NEVE-PRIME

1.4.1 Primeira observação

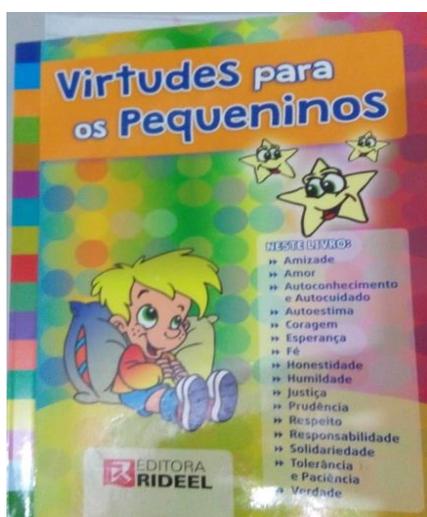
Cheguei às 7h15min. As crianças já estavam na sala, a porta estava aberta, pois a professora esperava ainda por algumas crianças que não haviam chegado. A professora estava conversando com as crianças. Acolheram-me com uma música: “Seja bem-vinda, ô, lê, lê / Seja bem-vinda, ô, lá, lá / Paz e bem pra você / Que veio participar.” A professora dirigiu-se ao fundo da sala e convidou:

P: Vamos fazer nossa leitura inicial, todos pra cá.

As crianças foram até onde a docente estava, próximo ao Cantinho da leitura e formaram a roda. A professora perguntou quem faltou, as crianças disseram. As crianças conversavam muito, riam e brincavam. A professora pediu silêncio para iniciar a leitura.

P: Hoje, vou ler sobre a amizade, porque nós vamos trabalhar os valores.

Figura 118 — Imagens da capa e página interna do livro lido na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora leu o texto de um livro (o livro era bem pequeno). As crianças conversavam muito, mas mesmo assim a professora prosseguiu com a leitura. Ao final, ela perguntou quem tinha amigos, conversou um pouco sobre amizade e perguntou sobre a leitura feita por ela. As crianças não souberam responder, então ela perguntou:

P: Vocês querem que eu leia de novo?

C: Sim / Não / Sim, tia, sim.

Ela leu novamente o texto e indagou: “Vocês ouviram agora?”

C: Sim.

P: Entenderam?

C: Sim / Tia o que é cultivar?

P: Cultivar? Cultivar é cuidar.

K.L.M.: É ter carinho.

P: Pronto, o K.L.M. falou tudo! É ter carinho, ter cuidado, como uma plantinha que a gente cuida, dá carinho, dá amor. Amizade a gente cultiva e cuida — quem sabe o nome da nossa visitante?

C: Hum, deixa eu lembrar... Silvana (essa era a minha terceira observação na sala).

P: Muito bem! Nós vamos cultivar a amizade da Silvana.

C: Vamos!

P: Pois agora, nós vamos fazer o desenho, um desenho sobre a amizade.

As crianças se dirigiram às cadeiras organizadas da mesma forma em filas e agrupadas em 2 ou 3, não sofreu alteração. As crianças brincando e conversando muito, o tempo todo.

Figura 119 — Professora escreve o texto a ser copiado pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Atenção! Você agora vai lembrar o que eu li sobre a amizade e, se quiser, acrescentar alguma coisa. Pode até escrever, se quiser, certo? Eu vou escrever a palavra amizade na lousa e quem quiser pode copiar. Vamos começar igual para terminar igual, certo?

C: Tia, o lápis de cor...

P: Você ainda nem desenhou e já está pensando no lápis de cor? Vá desenhar, depois eu dou.

C: Tia, eu nem ganhei o material / A ponta do lápis quebrou.

A.C.L.: K.L.M., eu não sei desenhar, tu desenha pra mim 4 meninas? (Seriam ela e as três melhores amigas).

K.L.M.: Depois.

P: Eu faço a ponta, me dê aqui.

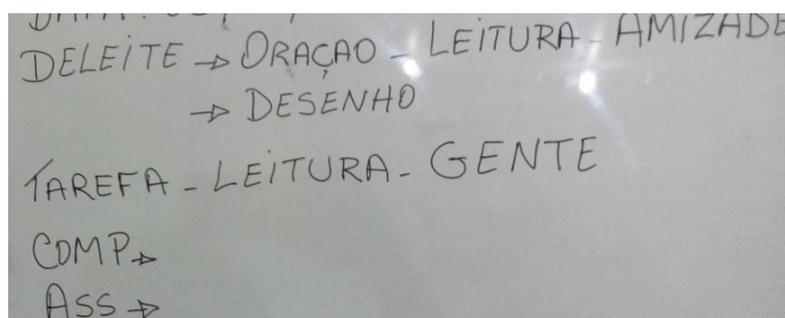
Figura 120 — Atividade de desenho



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Enquanto as crianças desenhavam, a professora escreveu a agenda na lousa. Algumas crianças ficaram pensativas, olhavam os outros, mas não iniciavam o desenho, outras circulavam pela sala olhando o desenho das outras.

Figura 121 — Roteiro de atividades do dia a ser copiado na agenda



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Nesse momento (7h45min), outra professora veio buscar duas crianças para o reforço (K.L.M. e M.J.S.). A professora veio até onde eu estava para mostrar o desenho de uma criança que, a seu ver “não sabia quase nada, tinha muita dificuldade”, uma das que tinha ido ao reforço. No desenho de M.J.S., uma criança de cabeça para baixo, tinha todos os traços de uma figura humana e alguns detalhes. As crianças se agitavam e continuavam o desenho.

Figura 122 — Crianças realizando a atividade de desenho



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Quem terminou já pode ir copiando a agenda.

C: Tia, o que é pra fazer com o desenho?

C: Pode dar pra alguma pessoa?

P: Pode. Pode fazer o que quiser; dar pra quem você quiser, mas antes tem que me mostrar.

C: Certo!

Uma criança se aproximou.

C: Tia, tá certo? Mostrou a escrita da palavra amizade — AMIZ — A professora questionou:

P: Está faltando alguma coisa aí — a criança olhou a professora — O que é que falta? — Silêncio. A professora pronunciou a palavra silabando — A-MI-ZA-DE.

C: O D e o I, olhou a professora.

P: Antes tem o ZA. Veja, A-MI-ZA-DE, escreva o A — escreveu — e agora?

C: O D e o I.

P: D e E.

A criança olhou a professora com desconfiança, mas escreveu conforme ela orientou. Duas crianças vieram olhar o meu nome no colar que uso — uma olhou de longe e voltou ao seu lugar, a outra chegou bem perto, olhou, leu e perguntou:

C: Silvana é com L?

Eu respondi que sim, contudo, ela me olhou com um ar desconfiado e surpreso, então eu falei: “A gente fala U, mas escreve L, é um L com som de U”. Ela desfranziu a testa e disse: “Ah! Sim”. Depois as duas me deram o desenho, para cultivar nossa amizade, nos desenhos havia o meu nome escrito. Outra menina que as viu me entregando os desenhos, também me ofertou o seu.

Figura 123 — Desenhos representativos da amizade



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As crianças iam mostrar o desenho à professora e ela pedia que elas me mostrassem também. Elas demonstravam satisfação ao me mostrar.

P: Olha, pessoal, já são 8h, tá na hora de terminar a agenda.

A professora circulou pela sala observando quem já havia terminado de copiar a agenda e estimulando os que ainda estavam fazendo. Ela afixou um cartaz na lousa com um texto e começou a falar:

P: Muito bem! Vamos olhar aqui agora. — Mostra o cartaz com o texto na lousa — Qual é o nosso país?

C: Brasil.

P: Certo. Escreveu na lousa. Então nós estamos falando de amizade e eu trouxe esse texto chamado GENTE.

P: Tem gente no nosso Brasil?

C: Tem, a gente.

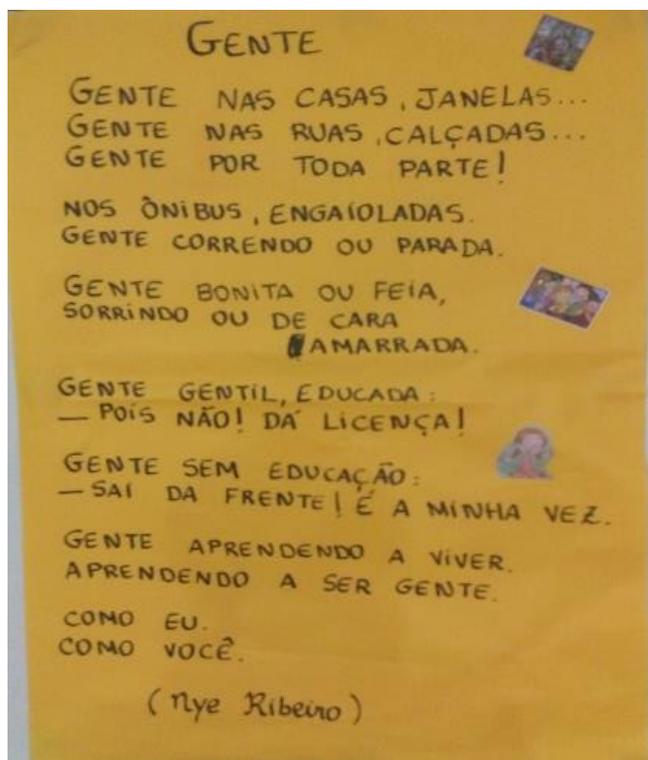
P: Certo! E como são as pessoas do nosso Brasil? São iguais ou diferentes?

C: Diferentes.

P: Como são?

C: Ah! Tem uns altos e outros baixos / Tem com os cabelos diferentes / Gordinho e magrinho — e citaram muitas características e diferenças físicas das pessoas.

Figura 124 — Texto utilizado na aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Pois esse texto fala de diferenças entre a gente. Quem quer ler o texto? Quem já sabe ler?
 As crianças começaram a ler fazendo coro com A.C.S. que iniciou a leitura do texto bem pausada. A professora esperou que as crianças terminassem e falou:

P: Muito bem! Vocês leram. Agora eu vou ler bem direitinho para vocês escutarem e depois a gente conversa sobre ele.

Leu o texto bem articulado. As crianças ficaram bem atentas. A professora ao final de sua leitura perguntou:

P: Do que vocês gostaram nesse texto?

C: (1) Eu não gostei de nada.

P: Não gostou de nada? Quer que eu leia de novo?

C: Quero / Lê, tia.

A docente refez a leitura compassadamente. Dessa vez as crianças ficaram atentas e, após a professora finalizar a leitura, foram falando sem que ela perguntasse:

C: Tia, eu gostei do com licença / E eu de gente educada / Eu de gente como eu, como você...

E quase todas expuseram suas opiniões acerca do texto. A professora ouviu todas.

P: Agora me digam o que quer dizer “nos ônibus engaiolados”?

C: Presos / Junto / Imprensado / É o ônibus cheio de gente, lotado.

P: Isso! Como um passarinho na gaiola, né? Será que o passarinho na gaiola fica feliz?

C: Não.

P: Agora vamos ler juntos, quero ouvir a voz de todo mundo, vamos lá.

A professora começou a leitura e as crianças acompanharam. Algumas liam juntas, outras repetiam a leitura da professora, uma lia rapidamente antes da professora, eram ritmos diferentes essa leitura coletiva oral. Concluíram a leitura e a professora falou:

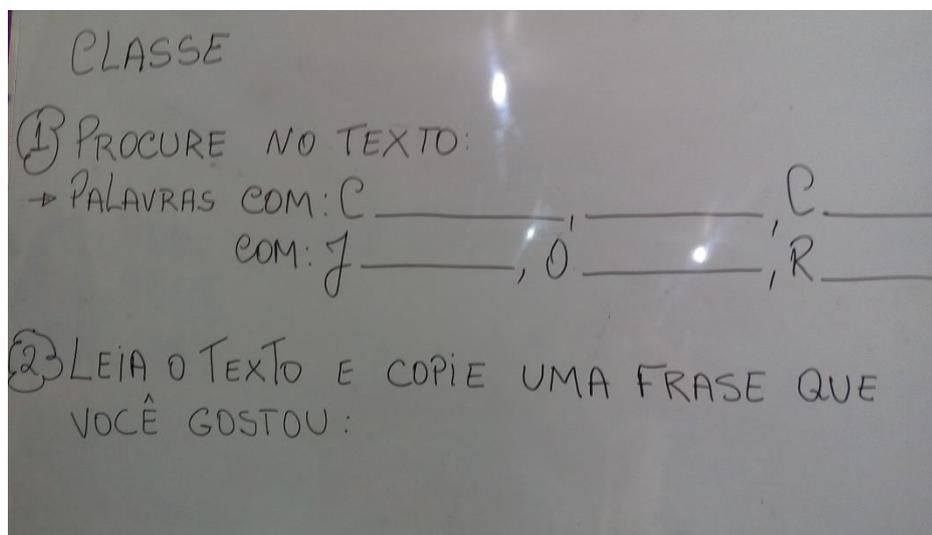
P: Agora vamos pegar o caderno para fazer a tarefa de classe.

C: De classe, tia?

P: Sim, de classe.

As crianças pegaram o caderno para copiar, a professora escreveu na lousa e as crianças copiaram. Em seguida tocou para irem ao recreio.

Figura 125 — Atividade de classe a ser copiada nos cadernos pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

1.4.2 Segunda observação

Cheguei à sala às 7h20min. As duas professoras, regentes A e B, estavam na sala. Elas conversavam um pouco enquanto aguardavam todas as crianças. Elas costumam ter esse diálogo em que trocam ideias rapidamente sobre a turma ou o conteúdo das aulas. Despediram-se e a professora Branca de Neve-Prime permaneceu na sala, pois era seu dia.

Branca de Neve-Prime já havia marcado, junto com as crianças, a data no calendário e aguardou ainda alguns minutos a chegada de outros alunos — “Geralmente, na segunda-feira eles atrasam um pouco”, justificou. Convidou as crianças para formarem a roda de conversa ao fundo da sala. Falou sobre o que aconteceria na semana. Nesse dia, segunda-feira, estaria na sala; na quarta, retornaria para a formação humana e, na quinta-feira, dia da recreação, seria destinado para fazer a salada de frutas que já haviam planejado. Perguntou às crianças quais frutas elas eram, referindo-se às frutas que as crianças deveriam trazer para a salada. As crianças foram respondendo à medida que ela as apontava e dizia seus nomes.

P: Você, M.M.N.?

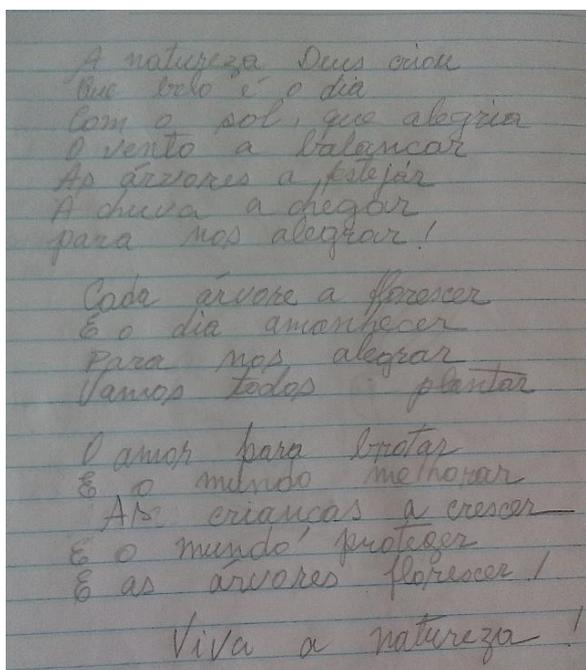
M.M.N.: Maçã.

P: E você, T.S.F.?

T.S.F.: Tangerina.

E, assim, sucessivamente, até todas as crianças dizerem quais frutas “eram”. Em seguida, pediu atenção ao grupo para fazer uma leitura — Leu um texto escrito em seu caderno: texto rimado que falava da natureza. Explicou que nessa semana fariam da natureza.

Figura 126 — Poema de autoria da professora lido na roda de conversa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, se nós vamos falar das frutas, vamos também falar das árvores que dão essas frutas.

Como nós cuidamos das árvores?

C: Regar / Sol / Ter cuidado.

N.R.S. falou baixinho algo para a professora e ela pediu ao grupo para ouvi-la.

N.R.S.: Se você tiver uma fazenda, uma plantação, você tem que pôr um espantalho para espantar os pássaros, para não comer as sementes, porque eles adoram as sementes e as frutas.

P: Já que a N.R.S. falou isso, vou também falar sobre outra coisa que os passarinhos fazem.

Eles, com seu bico, colhem/tiram sementes e levam para seus filhotes, essas sementes caem e assim germinam, brotam outras plantas pelo caminho.

C: Tia, a minha mãe tinha um canteiro de melancias, não tava nascendo e botou um canteiro de flores / Tia, todo dia meu tio rega as plantas lá de casa.

P: Agora nós vamos fazer a oração para Deus cuidar da natureza e de nós também. Primeiro, nossa oração de costume: Santo anjo do senhor... e agora, uma oração espontânea pela natureza. Nós vamos estudar as plantas e as plantas que dão frutas são as árvores frutíferas.

C: Frutíferas?

P: É, as árvores que dão frutas. Tem também as plantas medicinais, que servem para fazer remédio, mas nós vamos falar, nessa semana, das frutíferas. Agora, vamos para as cadeiras pegar os cadernos e lápis para fazer nossa tarefa do dia.

Boa parte das crianças pegou a agenda.

C: Tia, agenda, né?

P: Não! Agenda agora não. Agora o caderno. Não vamos fazer a agenda agora porque o C.G.S. está preocupado porque não trouxe a agenda, então vamos fazer no segundo tempo.

A professora começou a escrever na lousa, explicou que fariam a leitura do texto que estava escrevendo e recomendou que todos copiassem no caderno. Copiou parte do texto e perguntou se alguém já sabia ler alguma coisa do que ela tinha escrito. As crianças foram logo lendo o que estava escrito na lousa. Algumas crianças leram e ela explicou que iria continuar ao lado, mas que eles deveriam continuar embaixo, no caderno deles. As crianças copiavam e, enquanto isso, liam, soletravam, falavam letras, palavras e se agitavam um pouco incomodadas com a extensão do texto.

Figura 127 — Panorama da sala de aula - professora escrevendo o texto na lousa, crianças copiando em seus cadernos



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Tia, é muito.

P: Mas faça sem conversar e com atenção.

Ao concluir a escrita do texto na lousa falou: “Agora, vamos ler o que faltou. Ficamos aqui, vamos lá...” copiou outra estrofe e fez também a leitura com as crianças. Foi repetindo o procedimento: a cada estrofe copiada, lia com as crianças.

P: Pronto! Vamos terminar para começarmos a fazer a leitura completa. Vou desenhar o coco aqui.

C: Eu também vou desenhar o coco.

Figura 128 — Meninas copiando o texto da lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 129 — Meninas lendo o texto, pois já haviam concluído a cópia em seus cadernos



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

As crianças que terminavam iam mostrar o caderno à professora.

P: Pronto! Muito bem! Agora, desenhe o coco e fique lendo enquanto os colegas terminam.

Branca de Neve-Prime aguardou um pouco em sua mesa e mais algumas crianças levaram o caderno para ela ver. Em seguida, levantou e circulou pela sala verificando quem já havia feito, procurando controlar as crianças que estavam conversando e ainda não haviam concluído.

P: Vamos, gente! Temos que fazer a leitura...

Enquanto a maioria das crianças ainda estava copiando o texto da lousa, a professora foi até a cadeira das crianças que já haviam terminado e disse: “Agora, eu vou ouvir a leitura de quem já terminou”. Foi até a mesa da E.N.C. e pediu que ela lesse, ficou atenta e corrigiu alguns equívocos na leitura dela, por exemplo: AI que ela leu AÍ e a professora explicou o correto dentro do texto. Assim foi fazendo com as crianças que já haviam terminado de copiar o texto da lousa.

Figura 130 — Branca de Neve-Prime ouvindo e mediando a leitura de uma criança



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

C: Tia, o que é reboco?

As crianças já estavam mais agitadas demonstrando certo cansaço. O texto era um pouco longo para ser copiado. A docente, então, trocou algumas crianças de lugar porque estavam conversando e não copiavam.

P: Agora, quem não terminou para um pouquinho para a gente ler junto. Vamos, todo mundo.

Algumas crianças começaram a ler desordenadamente e a professora reagiu.

P: Para, para. Vamos começar igual para ficar bonita a leitura. Leiam agora junto comigo. Comigo.

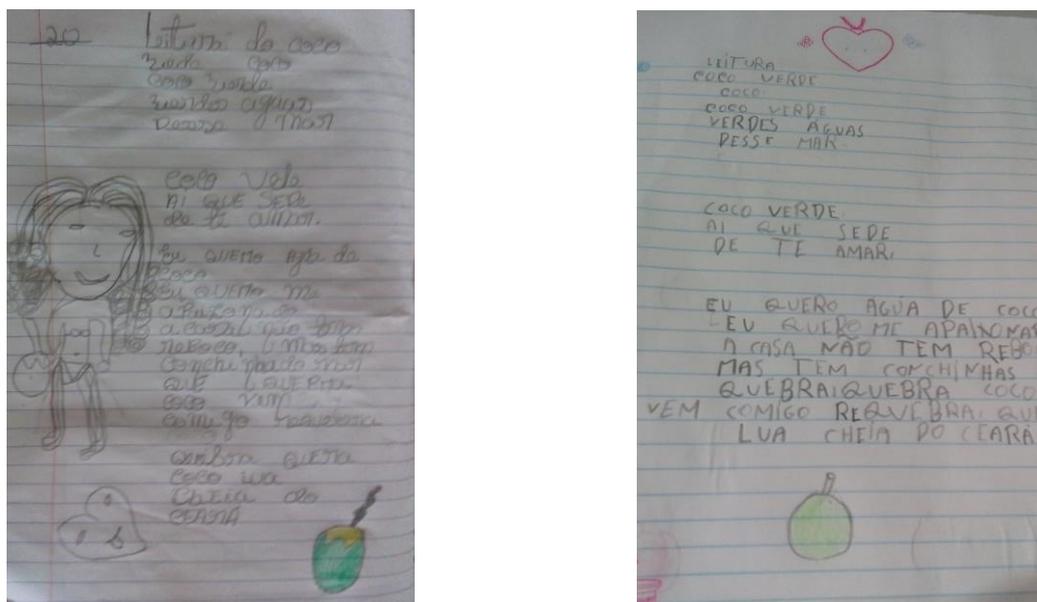
As crianças só acompanharam o primeiro verso e ela terminou a estrofe sozinha. Agora vamos ler junto comigo.

C: Tia, é reboco ou é reboque?

P: É reboco. Vou lhe explicar. Olha só, reboco é o que cobre a parede e, reboque, é o guincho que leva o carro quando está no prego.

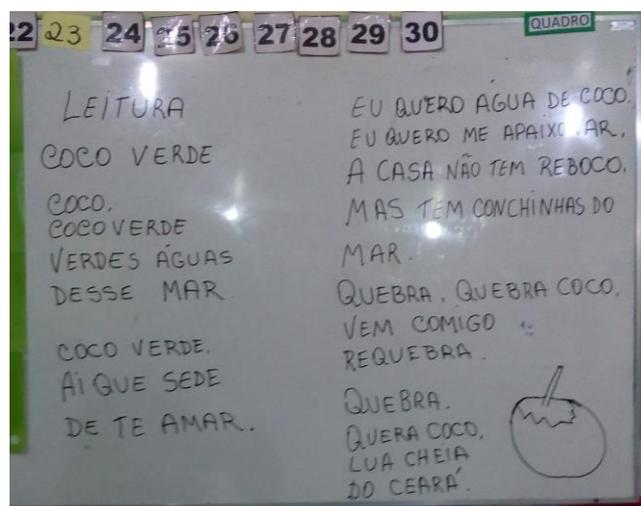
Escreveu a palavra REBOQUE na lousa para que as crianças percebessem a diferença na escrita. A professora leu sem apontar as palavras todas, aparentemente lia de memória. Na última estrofe, repetiu a palavra quebra três vezes quando só deveriam ser duas. Ela apontava o início do verso e não as palavras. As crianças ficaram muito inquietas, brincando, conversando, andando pela sala.

Figura 131 – Texto copiado no caderno pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Figura 132 – Texto escrito pela professora na lousa



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora pedia “silêncio” e “comportamento”, lembrando que teria o recreio. Uma das crianças falou que S.L.C. não iria para o recreio, pois não estava se comportando. Nesse momento, tocou o sinal e todos foram ao recreio.

1.4.3 Terceira observação

Cheguei à escola antes das 7h e acompanhei a acolhida no salão, conduzida, nesse dia, pela diretora. As crianças já estavam organizadas em filas por turmas. Em seguida, dirigi-

me para a sala juntamente à professora e aos alunos. Nesse dia, as mesas dos alunos estavam organizadas em 2 linhas perpendiculares à lousa, ao longo da sala, uma de frente para a outra.

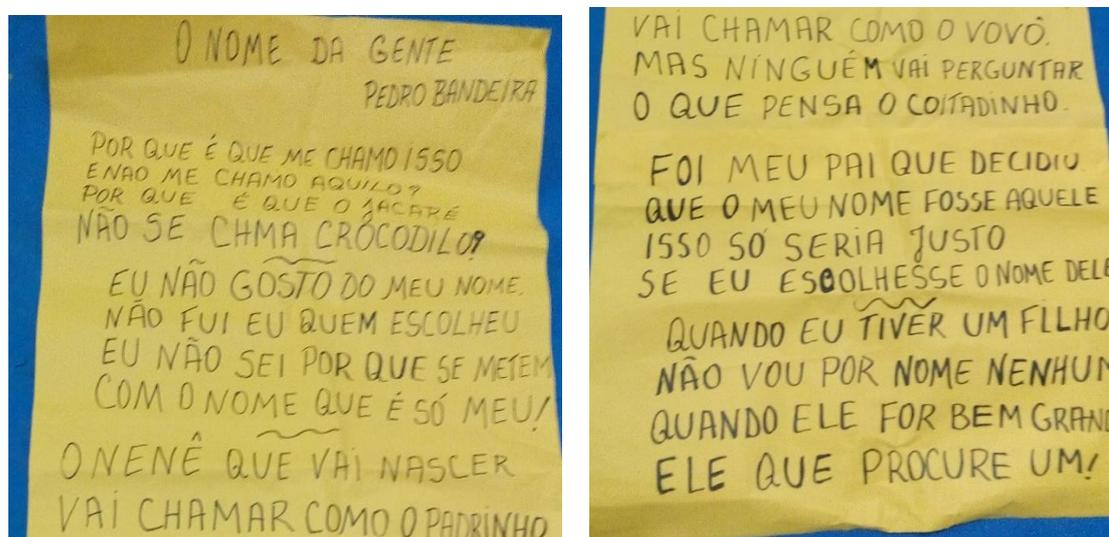
A professora iniciou explicando para as crianças que, nesse dia, iriam fazer uma atividade que já deveriam ter feito, mas havia atrasado devido à demora na chegada do material. Na aula, os alunos usariam os computadores, era o início do programa Luz do Saber Infantil nessa turma. Em seguida, convidou:

P: Vamos fazer a oração para que a nossa manhã seja bem boa.

Todas as crianças começaram a fazer a oração acompanhando a professora: “Santo anjo do Senhor...” Em seguida, a professora mostrou um texto escrito em cartaz e falou:

P: Primeiro, vamos ler o texto e, depois, vamos usar os computadores, após o recreio. Na semana passada, nós estudamos muitas coisas sobre as árvores e, nessa semana, não hoje, vamos estudar mais um pouco sobre o trânsito, mas, hoje, nós vamos ver outra coisa. Vamos ler o texto!

Figura 133 — Cartaz com texto “O nome da gente”



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A docente chamou duas crianças para segurar o texto, pois estava sem fita adesiva para afixá-lo na lousa. Tratava-se do texto “O nome da gente”, de Pedro Bandeira.

P: Agora que todo mundo aqui sabe ler, vamos me dizer o título do texto. Quem escreveu esse texto?

R.A.V.: Pe-dro — Ban-de-i-ra. (Fez a leitura silabando).

P: E o título, qual é?

C: O nome da gente.

P: O que vocês acham que o texto vai falar? Será que tem o meu nome?

C: Não.

P: Será que tem o nome de vocês?

C: Não.

A docente fez a leitura do texto de forma bem compassada, do início até o final.

Ao concluir, perguntou ao grupo de crianças: “Acharam legal?”.

C: Eu gosto do meu nome / Eu também.

P: Ah! Eu já ia perguntar quem gosta do seu nome. Eu gosto do meu, e vocês?

C: Também.

P: Quem gosta levanta a mão. – A.C.S. não levantou a mão.

C: Tia, a A.C.S. não gosta.

P: A.C.S., você não gosta?

A.C.S.: Não gosto de C. Tia, meu nome ia ser E... aí minha mãe disse que não podia e escolheu C, aí meu pai escolheu A.

P: Ah! Tá bom. A é um nome muito bonito, é da Bíblia. E, no texto, fala que tem nomes como o do avô, do padrinho. Isso é quando o pai ou a mãe querem fazer uma homenagem a algum parente ou pessoa querida, por exemplo: o meu nome, Branca de Neve-Prime, foi em homenagem a minha avó.

E.N.C.: Branca de Neve-Prime era o nome da sua avó?

P: É. Era. Vocês vão perguntar em casa por que seus pais, ou outra pessoa, escolheram esse nome para vocês.

E.N.C.: Eu sei, tia. Foi na Bíblia, era a mãe de Timóteo.

P: Agora, eu vou entregar o livro pra gente ler esse texto no livro.

A professora entregou os livros (cadernos de atividades do aluno) às crianças que já estavam ansiosas por recebê-los e explorá-los, desde o momento em que a coordenadora os entregou à professora, mais cedo.

Figura 134 — Imagens da capa e páginas internas do livro didático



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

A professora pediu que uma criança lesse o título e o autor e foi pedindo a crianças diferentes que lessem as estrofes. As crianças foram T.S.F., M.M.N., R.A.V., E.N.C. e A.S.O. Ao final, falou: “Agora vamos ler o texto completo do início até o final, todos juntos. Vamos acompanhar.” Foi lendo devagar para dar tempo às crianças de acompanhar, pois muitos ainda liam com pausas, silabando. Em determinado momento, parou a leitura em um ponto do texto, pois as crianças se dispersaram, não seguiam todas no mesmo ritmo. Depois, ela continuou lendo e as crianças repetindo. Ela circulou pela sala motivando algumas crianças.

C: Tia, pode pintar?

P: Não, agora não. A atividade agora é de leitura. Agora, eu vou escrever aqui algumas palavras e vocês vão procurar no texto.

Escreveu na lousa o primeiro verso da primeira estrofe. A.C.S. leu e perguntou: “É para circular no texto?”

P: Não. É só para acompanhar no texto. E agora? — Escreveu o segundo verso e a maioria das crianças leu — Muito bem! Agora só a M.L.S.

A professora solicitou que algumas crianças lessem os versos, uma por vez e, assim o fez com os versos das outras estrofes. Em seguida permitiu aos alunos que pintassem a ilustração da página do livro, pois eles estavam pedindo reiteradamente.

Figura 135 — Crianças realizando a atividade no livro didático



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

P: Agora, vamos deixar o livro do lado e vamos pegar o caderno para fazer a atividade de classe.

Escreveu a atividade na lousa para que as crianças copiassem no caderno. Algumas crianças brincavam, conversavam, demorando a copiar. Apesar de ter algumas atividades de escrita no livro, a professora escreveu tarefa na lousa para que os alunos e alunas copiassem. A posição das crianças não possibilitava boa visualização, uma vez que estavam dispostas de lado para a lousa e não de frente.

Figura 136 — Crianças discutindo a atividade



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa.

Diante da relativa balbúrdia, a professora ameaçava as crianças com a retirada do direito de ir ao recreio. Umas crianças terminaram rapidinho e ficaram ociosas, enquanto outras que conversavam, brincavam, levantavam, demoraram a fazer a tarefa, pois se distraíam muito.

P: Após o recreio será o momento de usar os *laptops*.

As crianças permaneceram assim até o toque anunciando o recreio, quando me despedi da turma. Todos saíram.

ANEXO A – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA - INFANTIL V

37	Identifica algumas paisagens naturais		
38	Descreve as características da sua moradia e da sua comunidade		
39	Consegue perceber as transformações decorrentes da ação humana sobre a natureza, reconhecendo a necessidade de preservação do meio ambiente		
40	Diferencia estabelecimentos comerciais pela sua função (padaria, farmácia etc)		
41	Reconhece, diferencia e valoriza a importância das diversas profissões		
42	Diferencia e reconhece os diversos meios de transporte		
43	Diferencia e reconhece diversos meios de comunicação		
44	Diferencia sons de objetos sonoros e de instrumentos musicais		
45	Conhece e valoriza alguns estilos de dança, música e expressões da cultura corporal		
46	Demonstra confiança em si mesma na realização das atividades individuais e coletivas		
47	Conhece e valoriza personagens e elementos de diversas culturas		
48	Diferencia vários artefatos tecnológicos (microfone, gravador, filmadora, máquinas fotográficas, aparelho de som, computador)		

OBSERVAÇÕES:



Prefeitura de Fortaleza
Secretaria Municipal da Educação

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INFANTIL V

A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança foi construída de acordo com a Resolução nº 052/2009, do CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____
 TURMA: _____ TURNO: _____
 ALUNO(A): _____
 PROFESSOR(A): _____

Assinatura do(a) Responsável:

1ª Etapa _____ 3ª Etapa _____

LEGENDA	DEFINIÇÃO	COMENTÁRIO
C	Consolidado	Indica que a criança já possui a referida aprendizagem como desenvolvimento real. Isto é, indica aquilo que a criança consegue fazer sozinha em determinada atividade ou ao realizar determinada ação.
RM	Realizado com Mediação	Indica que a criança depende do professor ou de outra criança que possui aprendizagem já consolidada, para realizar determinadas atividades ou realizar determinada ação.
NO	Não Observado	Indica que o professor ainda não observou esse indicador no desenvolvimento da criança.
ANC	Ainda Não Consolidado	Indica que a criança ainda não consegue realizar uma determinada atividade ou ação.

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM		BIMESTRES	
		1º	3º
1	Verbaliza o seu nome completo		
2	Identifica a escrita de seu nome completo		
3	Escreve seu nome completo convencionalmente		
4	Escreve o nome dos colegas		
5	Escreve textos mesmo que de forma não convencional		
6	Identifica pontos de referência e/ou mapas na localização de objetos e pessoas		
7	Identifica e reproduz trajetos com informações pré-determinadas, por meio de brincadeiras		
8	Participa da roda de conversa, expressando suas ideias, sentimentos e emoções utilizando um vocabulário ampliado		
9	Envolve-se em jogos verbais e canções		
10	Reconhece e usa rimas em suas brincadeiras e produções orais		
11	Cria desenhos e pintura livre a partir de suas próprias observações		
12	Apresenta comportamentos leitor, compreendendo a função social da escrita		
13	Relaciona texto e imagem e antecipa sentidos na leitura de histórias		
14	Conhece narrativas literárias identificando nomes e características dos personagens		
15	Narra histórias de acordo com a sequência dos fatos		
16	Demonstra conhecimento das variações de gênero masculino e feminino, número (plural e singular) e grau (aumentativo e diminutivo) do substantivo		
17	Apresenta, observa e fala sobre suas produções e de outras pessoas, realizando considerações críticas		
18	Realiza leitura utilizando-se de hipóteses		

19	Identifica e representa graficamente números, letras/palavras/frases espontaneamente		
20	Utiliza registros convencionais para comunicar ideia de quantidade		
21	Explora e registra quantidades em suas várias significações sociais (idade, número de residência, sapatos, etc.)		
22	Cria seriações, a partir de diferentes atributos dos objetos (tamanho, espessura, quantidades, cor)		
23	Utiliza medidas convencionais e/ou não convencionais de medida, massa e volume		
24	Diferencia medidas de grandeza (quilo, litro, metro etc.)		
25	Utiliza estratégias próprias para medidas não convencionais de tempo (antes/agora/depois etc) e/ou convencionais (calendário, relógio)		
26	Identifica as formas geométricas na natureza, nas edificações e nas artes		
27	Resolve problemas que envolvem a aplicação de operações (tirar, dividir, juntar), utilizando materiais concretos (pedras, canudos, palitos etc)		
28	Compara, ordena e registra quantidades entre conjuntos (menos/ mais, igual a/diferente)		
29	Representa histórias contadas, personagens, papéis sociais		
30	Promove e envolve os demais colegas em suas brincadeiras		
31	Participa na elaboração das regras (de brincadeira, de convívio social)		
32	Colabora na organização dos objetos pessoais, brinquedos e materiais da escola, guardando-os nos devidos locais		
33	Cuida dos materiais, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupos		
34	Realiza com autonomia atividades da vida diária		
35	Observa, descreve e interpreta diferentes formas de arte		
36	Participa de atividades coletivas e colabora com o grupo ao qual pertence, seguindo as regras estabelecidas		

ANEXO C – INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - 1º ANO

EIXO - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Escreve o próprio nome								
2. Reconhece e nomeia as letras do alfabeto								
3. Diferencia letras de números e outros símbolos								
4. Conhece a ordem alfabética								
5. Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais								
6. Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras								
7. Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras								
8. Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho								
9. Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.								
10. Identifica a direção da escrita								
11. Identifica espaçamento entre palavras na segmentação da escrita								
12. No desenvolvimento da escrita o aluno encontra-se no nível:								
1. Pré-silábico (PS) 2. Silábico (S) 3. Silábico Alfabético (SA) 4. Alfabético (A) 5. Ortográfico (O)								
EIXO - PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	BIMESTRES							
Habilidades	1º		2º		3º		4º	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Escreve por meio de sinais pictográficos								
2. Escreve frases								
3. Organiza ideias e produz textos coletivos								
4. Organiza ideias e produz textos individuais								
5. Usa espaços em branco controlando o espaçamento entre palavras								
6. Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes								
EIXO - LEITURA	BIMESTRES							
Habilidades	1º		2º		3º		4º	
Habilidades	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Lê textos não-verbais, em diferentes suportes								
2. Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos								
3. Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia								
4. Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou por outras crianças								
5. Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos								
6. Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou por outras crianças								
7. Localiza informações explícitas em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente								
8. Realiza inferências em textos lidos pelo professor ou outro leitor experiente								
9. Interpreta textos de diferentes gêneros e temáticas com autonomia								



INSTRUMENTAL DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 1º ANO

Carola) Professora(a),

A Coordenadora do Ensino Fundamental, através da Célula de Ensino Fundamental I, faz chegar às suas mãos o Instrumental de avaliação da aprendizagem do aluno com o objetivo de auxiliá-los no acompanhamento do desenvolvimento dos seus alunos durante o ano letivo.

O documento foi construído de forma participativa, contemplando reflexões e análises realizadas por técnicos, formadores e professores do 1º ao 5º ano da rede municipal de Fortaleza. A elaboração foi alicerçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem, nas Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação e nas Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática do Estado do Ceará.

O Instrumental está estruturado em três áreas do conhecimento referentes à Língua Portuguesa, à Matemática e ao Desenvolvimento Pessoal e Social. Os Eixos integram os objetivos de aprendizagem que abrangem habilidades específicas. Todas essas habilidades têm consolidação prevista para o final do ano letivo.

Assim, espera-se que no ano em que o aluno está matriculado ele possa progredir na construção dessas habilidades.

ESCOLA: _____ ANO LETIVO: _____

ALUNO(A) _____

PROFESSOR(A) _____

Assinatura do(a) Responsável:

1ª Etapa _____ 2ª Etapa _____

3ª Etapa _____ 4ª Etapa _____

LEGENDA PARA PREENCHIMENTO DO QUADRO:	
ED - EM DESENVOLVIMENTO	DS - DESENVOL. SATISFATORIO

AVALIAÇÃO DOS ASPECTO SÓCIO-AFETIVOS - 1º ANO

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Adapta-se, com facilidade, às novas situações vivenciadas								
2. Mantém boa interação com o grupo								
3. Participa das atividades dirigidas								
4. Participa das atividades em grupo								
5. Aceita e cumpre as regras de convivência								
6. Demonstra autocontrole ao expressar suas emoções								
7. Reflete sobre suas ações e as consequências destas								
8. Aceita as diferenças e se coloca no lugar do outro								
9. Utiliza o diálogo na resolução de conflitos								
10. Demonstra habilidade de brincar coletivamente								
11. Concentra-se durante as aulas e na realização das atividades								
12. Realiza as atividades no tempo previsto								
13. Demonstra organização e cuidado com as atividades e com seu material escolar								
14. Relaciona saberes e aplica os conteúdos na vida escolar								

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM MATEMÁTICA

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Identifica a localização ou movimentação de pessoa ou objeto no espaço (esquerda/direita, frente/atrás, acima/abaixo, perto/longe), tomando como referência o próprio corpo								
2. Realiza movimentação a partir de orientações espaciais.								
3. Observa, manuseia e estabelece comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos - sem uso obrigatório de nomenclatura.								
4. Identifica figuras geométricas planas pela forma, nomeando-as (triângulo, quadrado e retângulo)								

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Estabelece relações de ordem temporal na organização de uma sequência de atividade, utilizando termos como: antes, entre, depois, ontem, hoje, amanhã, agora, já, pouco tempo, muito tempo, ao mesmo tempo, depressa e devagar								
2. Localiza atividades no quadro das rotinas diárias: de sala de aula e nos dias da semana								
3. Consulta o calendário linear para identificar determinado dia, o dia anterior e o seguinte								
4. Utiliza termos como: menor, maior, médio, alto, baixo, comprido, curto, estreito, largo, longe, perto, cheio e vazio								
5. Identifica as cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro								

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Faz classificação e seriação								
2. Compara grupos de objetos utilizando diferentes estratégias para quantificá-los (pareamento, contagem)								
3. Associa a denominação do número a sua respectiva representação simbólica								
4. Identifica os números em diferentes contextos e funções								
5. Conta em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado								
6. Conta objetos reunindo em grupos de 10								
7. Escreve números até 50								
8. Escreve números até 100								
9. Lê números até 50								
10. Lê números até 100								
11. Resolve problemas envolvendo significados da adição e subtração utilizando estratégias próprias								

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Lê e localiza informações e dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada								
2. Lê informações e dados apresentados em gráficos pictóricos ou de colunas								
3. Preenche tabela simples com dados relativos a atividades de sala de aula								

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO EM PORTUGUÊS

HABILIDADES	BIMESTRES							
	1º		2º		3º		4º	
O aluno:	ED	DS	ED	DS	ED	DS	ED	DS
1. Escuta e respeita os argumentos dos colegas em suas comunicações orais, considerando as variações linguísticas								
2. Participa de interações orais questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala								
3. Relata fatos vividos ou conhecidos, respeitando a ordem da apresentação dos fatos, com objetividade para favorecer a construção de sentido								
4. Reconta histórias ouvidas e/ou lidas, respeitando o enredo, a descrição do cenário, personagens e suas ações								
5. Produz textos orais de diferentes gêneros com diferentes propósitos								
6. Faz uso adequado de recursos corporais que favorecem a comunicação utilizando gestos, expressão facial, postura corporal adequando volume, ritmo e expressividade em situações formais de fala								

**ANEXO D – UNIDADES LINGUÍSTICAS DOS TESTES DE LEITURA DAS ADR
APLICADAS AOS ALUNOS DO 1º ANO**

TEXTOS:

MÊS 1	MÊS 2
<p align="center">LAGARTA PINTADA</p> <p>LAGARTA PINTADA QUEM FOI QUE PINTOU FOI UMA VELHINHA QUE AQUI PASSOU NO TEMPO DA ERA FAZIA POEIRA PUXA LAGARTA NA PONTA DA ORELHA</p> <p align="right">http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/lagarta-pintada/</p>	<p align="center">ONDE FICA ESSE LUGAR</p> <p>FICO SEMPRE ASSENTADA, PARADA NO JARDIM A PENSAR: ONDE VÃO AS FILEIRAS DE FORMIGAS? ONDE FICAM DEPOIS DE TANTO ANDAR?</p> <p>CARREGANDO FOLHINHAS PARTIDAS, BICHINHOS MORTOS E FRUTAS PICADAS, ANDAM, ANDAM SEM PARAR! ONDE GUARDAM TANTAS COISAS? ONDE FICA ESSE LUGAR?</p> <p align="right">GRAÇA BATITUCI</p>
<p align="center">BOLA NO BALDE</p> <p>MATERIAL: UMA BOLA E UM BALDE, LATA GRANDE OU PNEU. COMO BRINCAR: AS CRIANÇAS FICAM EM FILA E TÊM QUE ACERTAR A BOLA DENTRO DO BALDE, LATA OU PNEU. CADA CRIANÇA QUE JOGA VAI PARA O FINAL DA FILA PARA JOGAR DE NOVO.</p> <p align="right">https://www.pastoraidaortanca.org.br/brincadeiras?showall=&start=1</p>	<p align="center">FUI AO MERCADO</p> <p>FUI AO MERCADO COMPRAR CAFÉ. VEIO UMA FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU PÉ. SACUDI, SACUDI, SACUDI, MAS A FORMIGUINHA NÃO PARAVA DE SUBIR.</p> <p>FUI AO MERCADO COMPRAR REPOLHO. VEIO UMA FORMIGUINHA E SUBIU NO MEU OLHO. SACUDI, SACUDI, SACUDI, MAS A FORMIGUINHA NÃO PARAVA DE SUBIR.</p> <p>FUI AO MERCADO COMPRAR MAMÃO. VEIO UMA FORMIGUINHA E SUBIU NA MINHA MÃO. SACUDI, SACUDI, SACUDI, MAS A FORMIGUINHA NÃO PARAVA DE SUBIR.</p> <p align="right">http://1.bp.blogspot.com/-Fui+ao+mercado+1.jpg</p>
<p align="center">PELA ESTRADA A FORA</p> <p>PELA ESTRADA A FORA, EU VOU BEM SOZINHA LEVAR ESSES DOCES PARA A VOVOZINHA ELA MORA LONGE, O CAMINHO É DESERTO E O LOBO MAU PASSEIA AQUI POR PERTO MAS Á TARDINHA, AO SOL POENTE JUNTO À MAMÃEZINHA DORMIREI CONTENTE.</p> <p align="right">BRAGUINHA</p>	<p align="center">UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ</p> <p>UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ; TRÊS, QUATRO, FEIJÃO NO PRATO; CINCO, SEIS, FEIJÃO INGLÊS; SETE, OITO, COMER BISCOITO; NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS. ONZE, DOZE FAZER UMA POSE.</p> <p align="right">VAGA LUME</p>

FRASES:

MÊS 1	MÊS 2
LEVEI DOCES PARA A VOVOZINHA.	PEDRO COMEU BISCOITO NO LANCHE.
O LOBO MAU ESTÁ NA FLORESTA.	FUI AO MERCADO COMPRAR CAFÉ.
A BOLA CAIU DENTRO DO BALDE.	NA CANTINA VENDE PIRULITO.
DORMI COM A MINHA MÃE.	COLOQUEI FEIJÃO NO PRATO.
MORO LONGE DA ESCOLA	ADORO PASTEL DE QUEIJO.
PINTEI UM DESENHO DA LAGARTA.	O JARDIM ESTÁ FLORIDO.

PALAVRAS:

MÊS 1			
FILA	DOCES	LONGE	PINTADA
DESERTO	BALDE	MORA	VELHINHA
CRIANÇA	POEIRA	LATA	PNEU
PONTA	ORELHA	ESTRADA	CAMINHO
SOL	BRINCAR	NOVO	TEMPO
LAGARTA	DORMIR	GRANDE	MAMÃEZINHA
MÊS 2			
FORMIGA	PÉ	OLHO	FEIJÃO
PASTEL	LUGAR	PIRULITO	MERCADO
CAFÉ	REPOLHO	MÃO	FILA
MAMÃO	JARDIM	LUGAR	BISCOITO
BICHO	ARROZ	PICADA	PRATO
FLOR	COMIDA	SETE	INGLÊS

ANEXO E – EXEMPLO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL - INFANTIL V

RELATÓRIO DE DESEMPENHO

ALUNO (A) G.B.C.				Nº	D NASC	IDADE
ANOS/SEM	TURMA	TURNO	PROFESSOR (A)	RELATÓRIO BIMESTRAL		RELATÓRIO SEMESTRAL
INF V	A	MANHÃ	Cinderela-Inf	() 1º BIMESTRE	() 3º BIMESTRE	() 1º SEMESTRE
				() 2º BIMESTRE	() 4º BIMESTRE	(x) 2º SEMESTRE
APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO						
<p>Com relação ao semestre anterior, foi possível observar que G.B.C. continuou demonstrando comportamento harmonioso e afetivo com todos os colegas da sala e com a professora. Sempre amável e comunicativa em sala de aula, principalmente nas rodinhas. Sempre se mantendo assídua e pontual às aulas. Progrediu em relação à insegurança, tomando-se mais confiante em diversas situações; como por exemplo, ao responder aos questionamentos feitos pela professora e realizar atividades de escrita sozinha. Continuou aceitando regras e combinados de sala com facilidade.</p> <p>Manteve boa concentração e atenção durante as aulas. Demonstrando cada vez mais interesse, autonomia e segurança em realizar as atividades coletivas e individuais.</p> <p>Sua coordenação motora fina só progrediu durante a etapa, apresentou uma letra a cada dia mais legível e bem definida.</p> <p>No aspecto cognitivo a aluna desenvolveu várias habilidades. Já conseguiu escrever o nome completo sem o modelo. Nomeou todas as letras do alfabeto e progrediu iniciando o processo de sonorização e fazer alguma relação entre grafema e fonema ainda com algumas dificuldades mas já conseguindo perceber certos sons silábicos mais perceptíveis. Reconhece o nome dos colegas entregando seus pertences quando peço.</p> <p>Na matemática, a aluna contou de 1 a 20 e estabeleceu a relação número-quantidade. E conseguiu explorar e registrar as quantidades em suas várias significações. Identificou as formas geométricas na natureza, nas edificações e nas artes. Valoriza diversas formas de artes.</p> <p>Conseguiu perceber as transformações decorrentes da ação humana sobre a natureza, reconhecendo a necessidade de preservação do meio ambiente.</p> <p>Com base nos objetivos trabalhados durante o semestre, foi possível observar que G.B.C. está apta a cursar o para o 1º ano.</p>						
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; text-align: center; font-size: small;">ASSINATURA DA PROFESSORA</div>				<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; text-align: center; font-size: small;">ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</div>		
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; text-align: center; font-size: small;">ASSINATURA DA COORDENADORA / VICE-DIRETORA</div>						

ANEXO F – EXEMPLO DE RELATÓRIO INDIVIDUAL - 1º ANO

RELATÓRIO DE DESEMPENHO

ALUNO (A) A.C.S.				Nº	D NASC	IDADE
ANO/SÉRIE	TURMA	TURNO	PROFESSOR (A)	RELATÓRIO BIMESTRAL		RELATÓRIO SEMESTRAL
1º	A	Manhã	Bela-Prime	() 1º BIMESTRE	() 3º BIMESTRE	() 1º SEMESTRE
				() 2º BIMESTRE	() 4º BIMESTRE	(X) 2º SEMESTRE

APRECIÇÃO SOBRE O RENDIMENTO DO ALUNO

A.C.S. é uma criança que apresenta boa assiduidade, pontualidade e interesse em aprender conteúdos novos e de participar dando suas opiniões nas rodas de conversas utilizando o diálogo na resolução de problemas. Demonstra interesse em resolver suas atividades, mas é uma aluna que facilmente perde a concentração durante as aulas, demorando em concluir suas atividades no tempo previsto. Mostra-se capaz de respeitar regras de convivências e normas estabelecidas pela escola. Mantendo um bom convívio social com a turma e a professora.

No processo cognitivo linguístico iniciou o ano letivo conhecendo letras e sílabas, sabia fazer seu nome completo. Durante todo ano letivo aluna teve bons avanços no seu processo de alfabetização consegue lê textos com fluência participando ativamente de cirandas de leitura. Na parte escrita produz frases e textos coerentes necessitando melhorar pontuação, ortografia e caligrafia. Seu nível de escrita é alfabético.

Na disciplina de matemática reconhece números e numerais consegue realizar com exatidão seqüências numéricas operações matemáticas como adição e subtração tendo um bom raciocínio lógico matemático. Compreendeu conceitos matemáticos diversos como; formas geométricas, medidas de tempo e sistema monetário entre outros.

Em História, Geografia, Ciências, compreendeu conteúdos abordados participou ativamente de confecção de cartazes, painéis e de realizar trabalhos em grupos e atividades escritas individuais. Em Ciências compreendeu assuntos abordados como; animais e plantas e a importância da preservação do meio ambiente. Nas artes a aluna teve interesse em realizar trabalhos manuais, pinturas, colagem e dobraduras entre outros.

Enfim, A.C.S. obteve um ótimo desempenho nesse ano letivo alcançando os objetivos propostos para essa série. A aluna está apta a cursar o 2º ano do Ensino Fundamental.

ASSINATURA DA PROFESSORA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ASSINATURA DA COORDENADORA / VICE-DIRETORA