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

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DESENVOLVIDAS EM TURMAS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO *SE LIGA*

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

Recife,

2023

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DESENVOLVIDAS EM TURMAS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO *SE LIGA*

Tese de pesquisa apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação, Recife, como requisito para obtenção do título de Doutorado, na Linha de Pesquisa: Educação.

Orientadora: Professora Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Recife,

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

P659e Pinto, Milena Fernandes Gomes.
Entre o prescrito e o realizado: práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em turmas do Programa de Correção de Fluxo Se Liga. / Milena Fernandes Gomes Pinto. – Recife, 2023.
246 f.: il.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Programas de Correção de Fluxo. 2. Alfabetização. 3. Programa *Se liga*. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-086)

MILENA FERNANDES GOMES PINTO

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DESENVOLVIDAS EM TURMAS DO PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO *SE LIGA*

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutorado em Educação. Área de concentração: Educação.

.

Aprovado em: 12/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____

Profª. Drª. Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
[Participação via videoconferência)

Profª. Drª. Nayanne Nayra Torres da Silva (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - UPE
[Participação via videoconferência)

_____

Profª. Drª. Viviane Carmem de Arruda Dourado (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me deu forças e sustento nas horas difíceis dessa longa caminhada. Essa vitória só foi possível graças a Ele, que esteve no controle de tudo, me guiando e iluminando;

Aos meus **pais** e **irmãos**, que nos momentos mais difíceis estavam sempre me apoiando e me incentivando na construção e finalização desse trabalho;

À minha orientadora, **Eliana Borges Correa de Albuquerque**, pela paciência e tranquilidade nos momentos de construção desse trabalho. Por não ter nunca desistido e por ter me incentivado a progredir e prosseguir nos estudos;

Aos meus **amigos** e **amigas**, que sempre estiveram me ajudando, direta ou indiretamente, para construção desse trabalho e que torcem pelo meu sucesso;

Às **professoras** da pesquisa e aos **alunos**, pela disponibilidade de participarem da pesquisa contribuindo de forma fundamental para a realização desse trabalho;

Aos **professores** e **colegas** do Programa de Pós-Graduação, que partilharam suas experiências e saberes profissionais, pelo compromisso com a qualidade da educação, pelos momentos de discussão durante as aulas e pelos agradáveis lanches.

À **FACEPE**, Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco, pelo fomento à pesquisa por meio da concessão da bolsa de Doutorado;

A **todos** aqueles cujos nomes não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas por duas (2) professoras em turmas do Programa de Correção de Fluxo - *Se liga*, evidenciando se elas contribuem ou não para a progressão da aprendizagem dos alunos em relação às aprendizagens em leitura e escrita. Para isso, foram consideradas as contribuições teóricas de diferentes autores na discussão sobre práticas de alfabetização e a construção dos saberes docentes, assim como sobre os programas de correção de fluxo e os sistemas de ensino apostilados. Em termos metodológicos, recorremos à abordagem qualitativa, mas sem desconsiderar os aspectos quantitativos, tendo como campos empíricos duas escolas situadas no município de Recife. Em cada escola selecionamos uma professora que trabalhava com turmas do *Se liga* (P1 e P2). Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos a análise documental do Manual do professor e do Livro Didático do referido Programa, três semanas de observações das práticas docentes (12 dias de aula em P1 e 11 em P2), entrevistas semiestruturadas e minientrevistas após as aulas. Realizamos, também, atividades diagnósticas de leitura e escrita com os estudantes, no início e no final do ano letivo. O tratamento das informações tomou como base a análise de conteúdo temática (Bardin, 1974) Como resultados, identificamos a mobilização de saberes experienciais e de táticas nas práticas das educadoras. A análise dos dados relacionados ao material didático do *Se liga* revelou que o ensino da leitura e da escrita continua pautado no método silábico de alfabetização. Os resultados indicam a presença e ampliação de atividades de leitura de textos com gêneros diversos, no entanto, observou–se alguns problemas na transposição de alguns textos para o livro, bem como nas questões referentes a eles. Com relação às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, o livro prioriza o trabalho no nível da sílaba, com ênfase na repetição e memorização de padrões silábicos, o que pouco contribui para que os alunos reflitam sobre os princípios do nosso sistema de escrita. Quanto ao trabalho desenvolvido pelas docentes, P1 foi a que mais tentou seguir as orientações do material do SL, fazendo poucas modificações/ajustes aos comandos dados nas questões e, nas atividades extras que propõe para a turma, pudemos perceber a tentativa dela em ajustar tais atividades à proposta do Programa. Já P2 pouco seguiu os comandos dados pelo livro do *Se liga*, fazendo uso de ações táticas para "burlar" o que é "imposto". Nesse sentido, ela aproveitou melhor o tempo pedagógico acrescentando atividades advindas da sua experiência, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita. Com base na diagnose inicial, notou-se que um bom percentual dos estudantes, de ambas as turmas, já iniciou o ano fazendo a leitura e a escrita de palavras, o que não se enquadra no perfil de entrada do SL, o que indica que esses alunos não deveriam estar nessa sala. No perfil final, observou-se que os discentes de P1 e de P2 que não estavam no nível alfabético e não faziam a leitura de palavras conseguiram avançar em suas aprendizagens. Em relação à leitura e produção de texto, a turma de P2 teve um melhor desempenho, principalmente na qualidade da escrita dos textos. Esse resultado certamente teve influência da prática diferenciada da educadora, que não se limitou às atividades do Programa, acrescentando outras de produção de textos, com situações reais de escrita.

Palavras-chave: Programas de Correção de Fluxo; alfabetização; programa *Se liga;* práticas de alfabetização.

ABSTRACT

This research sought to analyze the literacy practices developed by two (2) teachers in classes of the Flow Correction Program - Se liga, showing whether or not they contribute to the progression of students' learning in relation to learning in reading and writing. To this end, the theoretical contributions of different authors were considered in the discussion about literacy practices and the construction of teaching knowledge, as well as flow correction programs and textbook teaching systems.In methodological terms, we used a qualitative approach, but without disregarding the quantitative aspects, using two schools located in the city of Recife as empirical fields. In each school we selected a teacher who worked with Se liga classes (P1 and P2). Regarding methodological procedures, we carried out a documentary analysis of the Teacher's Manual and the Textbook of the aforementioned Program, three weeks of observations of teaching practices (12 days of classes in P1 and 11 in P2), semi-structured interviews and mini-interviews after classes. We also carry out diagnostic reading and writing activities with students at the beginning and end of the school year.The processing of information was based on thematic content analysis (Bardin, 1974). As results, we identified the mobilization of experiential knowledge and tactics in the educators' practices. The analysis of data related to the Se liga teaching material revealed that the teaching of reading and writing continues to be based on the syllabic method of literacy. The results indicate the presence and expansion of reading activities of texts with different genres, however, some problems were observed in the transposition of some texts into the book, as well as in the issues relating to them. Regarding the activities of appropriating the alphabetic writing system, the book prioritizes work at the syllable level, with an emphasis on repetition and memorization of syllabic patterns, which does little to help students reflect on the principles of our writing system. As for the work carried out by the teachers, P1 was the one who most tried to follow the guidelines of the SL material, making few modifications/adjustments to the commands given in the questions and, in the extra activities she proposed for the class, we could see her attempt to adjust such activities to the Program proposal. P2, on the other hand, hardly followed the commands given in the Se liga book, using tactical actions to “circumvent” what is “imposed”.In this sense, she made better use of the pedagogical time by adding activities arising from her experience, providing more moments for reflection on writing. Based on the initial diagnosis, it was noted that a good percentage of students, from both classes, had already started the year reading and writing words, which does not fit the SL entry profile, which indicates that These students shouldn't be in this room. In the final profile, it was observed that P1 and P2 students who were not at the alphabetic level and did not read words managed to advance in their learning. In relation to reading and text production, the P2 class performed better, especially in the quality of writing the texts. This result was certainly influenced by the educator's differentiated practice, which was not limited to the Program's activities, adding other text production activities, with real writing situations.

Keywords: Flow Correction Programs; literacy; program Connect; literacy practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recursos utilizados pela professora 1 (calendário) 62

Figura 2 - Recursos utilizados pela professora 1 (padrões silábicos) 62

Figura 3 - Recurso utilizado pela professora 2 (poema) 63

Figura 4 - Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança da professora 1. 1ª diagnose 68

Figura 5 - Exemplo de escrita Pré-silábica-silábica com início de fonetização. Criança da professora 1. 1ª diagnose 69

Figura 6 - Exemplo de escrita Silábica. Criança da professora 1. 1ª diagnose 69

Figura 7 - Exemplo de escrita Silábica-alfabética. Criança da professora 1. 1ª diagnose..... 70

Figura 8 - Exemplo de escrita Alfabética inicial. Criança da professora 1. 1ª diagnose 71

Figura 9 - Exemplo de escrita Alfabética intermediária. Criança da professora 1. 2ª diagnose 72

Figura 10 - Exemplo de escrita Alfabética consolidada. Criança da professora 1. 2ª diagnose 73

Figura 11 - Exemplo de escrita Alfabética convencional. Criança da professora 1. 2ª diagnose 74

Figura 12 - Exemplo de Texto Ilegível. Criança da professora 1. 1ª diagnose 76

Figura 13 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 77

Figura 14 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 1ª diagnose 78

Figura 15 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 79

Figura 16 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 79

Figura 17 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 1ª diagnose 80

Figura 18 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 81

Figura 19 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 81

Figura 20 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 82

Figura 21 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 83

Figura 22 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 84

Figura 23 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 85

Figura 24 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 85

Figura 25 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 86

Figura 26 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 87

Figura 27 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose 87

Figura 28 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 2. 2ª diagnose 88

Figura 29 - Ficha de acompanhamento mensal 90

Figura 30 - Ficha de acompanhamento de mensal (cont.) 91

Figura 31 - Ficha de acompanhamento das aprendizagens 91

Figura 32 - Quadro de distribuição das unidades de Língua Portuguesa 95

Figura 33 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga* 97

Figura 34 - Exemplo de Ativ. com o texto (LD do *Se liga*) 103

Figura 35 - Exemplo Ativ. de retirada de informações explícitas no texto (LD *Se liga)* 105

Figura 36 - Ativ. de ativação de conhecimentos prévios (LD *Se liga*) 105

Figura 37 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga* (aula 3) 106

Figura 38 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga* (aula 4) 107

Figura 39 - Exemplo de produção de texto da unidade (Manchete - unidade 7) - LD do *Se liga* 109

Figura 40 - Exemplo de produção de texto da unidade (Notícia - unidade 7) - LD do *Se liga* 109

Figura 41 - Exemplo de ativ. de produção de texto coletiva (fictícia) - LD do *Se liga* 111

Figura 42 - Exemplo de ativ. de produção de texto individual (temática das aulas) - LD do *Se liga* 111

Figura 43 - Exemplo de ativ. de revisão textual (coletiva) - LD do *Se liga* 113

Figura 44 - Exemplo de ativ. de revisão textual (individual) - LD do *Se liga* 113

Figura 45 - Exemplo de ativ. de identificação de letras para formação de palavra (LD do *Se liga*) 115

Figura 46 - Exemplo de ativ. de leitura de sílabas (LD do *Se liga*) 116

Figura 47 - Exemplo de ativ. de juntar sílabas (LD do *Se liga*) 117

Figura 48 - Exemplo de ativ. de leitura de palavra e identificação de sílaba inicial (LD do *Se liga* 118

Figura 49 - Exemplo de ativ. de escrita de palavras (LD do *Se liga*) 119

Figura 50 - Exemplo de ativ. de identificação de rimas (LD do *Se liga*) 120

Figura 51 - Exemplo de ativ. palavras dentro de palavras (LD do *Se liga*) 120

Figura 52 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) 130

Figura 53 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 130

Figura 54 - Ativ. no livro didático *Se liga* (3ª Obs.) 133

Figura 55 - Ativ. no livro didático *Se liga* (3ª Obs.) - cont. 134

Figura 56 - Ativ. no livro didático *Se liga* (5ª Obs.) 136

Figura 57 -Ativ. no livro didático *Se liga* (5ª Obs.) - cont. 136

Figura 58 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.) 137

Figura 59 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.) - cont. 137

Figura 60 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.) - cont. 137

Figura 61 - Ativ. no caderno (8ª Obs.) 139

Figura 62 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.) 141

Figura 63 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.) - cont. 141

Figura 64 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.) - cont. 141

Figura 65 - Ativ. no caderno (1ª Obs.) 143

Figura 66 - Ativ. em ficha (1ª Obs.) 144

Figura 67 - Ativ. em ficha (9ª Obs.) 149

Figura 68 - Ativ. no caderno de leitura 151

Figura 69 - Ativ. no caderno de leitura 151

Figura 70 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) 155

Figura 71 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 155

Figura 72 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 155

Figura 73 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 155

Figura 74 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 156

Figura 75 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 156

Figura 76 - Ativ. de jogos (Bingo de letras) - 4ª Obs. 157

Figura 77 - Ativ. de jogos (Roleta do alfabeto) - 4ª Obs. 157

.Figura 78 - Ativ. de jogos (Alfabeto móvel) - 4ª Obs. 157

Figura 79 - Curtindo as leituras (4ª Obs.) 174

Figura 80 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) 177

Figura 81 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 177

Figura 82 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) 181

Figura 83 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 181

Figura 84 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 181

Figura 85 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 181

Figura 86 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 182

Figura 87 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont. 182

Figura 88 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (3ª Obs.) 184

Figura 89 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (3ª Obs.) - cont. 184

Figura 90 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (6ª Obs.) 187

Figura 91 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (6ª Obs.) 188

Figura 92 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (6ª Obs.) - cont. 188

Figura 93 - Ativ. no caderno (8ª Obs.) 189

Figura 94 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (9ª Obs.) 190

Figura 95 - Ativ. no caderno (9ª Obs.) 190

Figura 96 - Ativ. no caderno (1ª Obs.) 192

Figura 97 - Ativ. jogo (3ª Obs.) 195

Figura 98 - Ativ. no caderno (3ª Obs.) 195

Figura 99 - Ativ. no caderno (4ª Obs.) 197

Figura 100 - Ativ. no caderno (4ª Obs.) - cont. 197

Figura 101- Ativ. no caderno (5ª Obs.) 201

Figura 102 - Ativ. no caderno (5ª Obs.) 201

Figura 103 - Ativ. no caderno (7ª Obs.) 203

Figura 104 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.) 205

Figura 105 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.) - cont. 205

Figura 106 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.) - cont. 205

Figura 107 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) 208

Figura 108 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont. 208

Figura 109 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont. 208

Figura 110 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont. 208

Figura 111 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) 210

Figura 112 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont. 210

Figura 113 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont. 210

Figura 114 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont. 210

Figura 115 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont. 211

Figura 116 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) 212

Figura 117 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 212

Figura 118 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 212

Figura 119 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont. 212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa 60

Quadro 2 – Rotina do *Se liga* 94

Quadro 3 - Frequência de gêneros textuais por unidade do livro didáticos do aluno .. 100

Quadro 4 - Frequência das atividades de leitura e compreensão textual no livro do *Se liga* 104

Quadro 5 – Frequência das atividades de produção textual 108

Quadro 6 - Frequência de atividades envolvendo letras presentes no livro do *Se liga* 114

Quadro 7 - Frequência de atividades envolvendo sílabas presentes no livro do *Se liga* 116

Quadro 8 - Frequência das atividades envolvendo palavras no livro do *Se liga* 117

Quadro 9 – Perfil inicial de escrita dos alunos da professora 1 122

Quadro 10 – Perfil inicial de leitura de palavras dos alunos da professora 1 123

Quadro 11 – Perfil inicial de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 1..... 124

Quadro 12 – Turma da professora 1 125

Quadro 13 – Rotina da professora 1 126

Quadro 14 – Perfil inicial e final de escrita de palavras dos alunos da professora 1 ...161

Quadro 15 – Perfil inicial e final de leitura de palavras dos alunos da professora 1 ... 162

Quadro 16 – Perfil inicial e final de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 1 163

Quadro 17 – Perfil inicial e final de produção de texto dos alunos da professora 1 166

Quadro 18 – Perfil inicial de escrita dos alunos da professora 2 169

Quadro 19 – Perfil inicial de leitura de palavras dos alunos da professora 2 170

Quadro 20 – Perfil inicial de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 2 170

Quadro 21 – Turma da professora 2 172

Quadro 22 – Rotina da professora 2 172

Quadro 23 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos da professora 2 214

Quadro 24 – Perfil inicial e final de leitura de palavras dos alunos da professora 2 ... 215

Quadro 25 – Perfil inicial e final de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 2 215

Quadro 26 – Perfil inicial e final de produção de texto dos alunos da professora 2 ... 218

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos da P1 164

Tabela 2 – Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos da P2 216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Alfabético
AI	Alfabético inicial
AII	Alfabético intermediário
AIII	Alfabético consolidado
AIV	Alfabético
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBALF	Congresso Brasileiro De Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HQs	Histórias em quadrinhos
L	Legíveis
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da educação
NA	Não Atende
I	Ilegíveis
IAS	Instituto Ayrton Senna
P	Pré-silábico
PI	Pré-silábico inicial

PII	Pré-silábico com início de fonetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PA	Atende Parcialmente
PL	Atende Plenamente
PRAVALER	Práticas e Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife
PROLER	Programa de Letramento do Recife
PT1	Texto com segmentação correta entre as palavras
PT2	Texto com uso da escrita ortográfica
PT3	Texto com adequação aos propósitos de situação de escrita
PT4	Texto com coesão
PT5	Texto com estruturação dos períodos e concordância entre as palavras no texto
P 1	Professora 1
P 2	Professora 2
S	Silábico
SA	Silábico-Alfabético
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de escrita alfabética
SL	Se liga

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 21

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 25

2.1 PARADIGMAS DA ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA 25

2.1.1 Alfabetização: métodos "tradicionais" de alfabetização e o fracasso escolar 25

2.1.2 Mudanças paradigmáticas na alfabetização e a permanência do fracasso escolar 34

2.2 PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADOS 42

2.2.1 Programas de Correção de Fluxo: o que dizem as pesquisas? 49

2.3 OS SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO 53

2.3.1 **A construção dos saberes na ação** 54

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 58

3.1 OBJETIVOS 58

3.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA 59

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 64

3.3.1 A análise documental 64

3.3.2 A observação 65

3.3.3 As entrevistas 66

3.3.4 As atividades diagnósticas 66

3.3.4.1 Atividade de escrita de palavras 67

3.3.4.2 Atividade de leitura 74

3.3.4.3 Atividade de produção de texto 75

4. RESULTADOS 89

4.1 PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA *SE LIGA*: QUESTÕES DE NATUREZA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA 89
4.1.1 Questões pedagógicas do Programa *Se liga*: organização, objetivos e usos 90
4.1.2 Questões de natureza didática do Programa *Se liga*: pressupostos teóricos metodológicos e a análise das atividades de alfabetização 99

4.2 ANÁLISE DAS PRÁTICA DA PROFESSORA DO PROGRAMA – *SE LIGA* 122
4.2.1 **Práticas de alfabetização desenvolvidas pela Professora 1 (P1) e as aprendizagens dos estudantes** 122
4.2.1.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos da professora P1 122
4.2.1.2 A rotina da Professora 1 125
4.2.1.3 Atividades de ensino da leitura e de escrita realizadas pela Professora 1 129
4.2.1.4 Um olhar sobre o perfil de saída dos alunos da professora 1 161

4.3 ANÁLISE DA PRÁTICA DAS PROFESSORA DO PROGRAMA – *SE LIGA* 169
4.3.1 **Práticas de alfabetização desenvolvidas pela Professora 2 (P2) e as aprendizagens dos estudantes** 169
4.3.1.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos da Professora 2 169
4.3.1.2 A rotina da Professora 2 172
4.3.1.3 Atividades de ensino da leitura e de escrita realizadas pela Professora 2 177
4.3.1.4 Um olhar sobre o perfil de saída dos alunos da professora 2 213

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 221

REFERÊNCIAS 226

APÊNDICES 235

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, as atuais discussões em torno do processo de alfabetização evidenciam que estamos vivendo tempos de reflexão e renovação no âmbito dessa etapa de escolarização, a exemplo da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017; e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em 2019. Embora a busca pela melhor forma de alfabetizar não seja uma preocupação recente, atualmente notamos uma maior atenção às aprendizagens dos alunos, avaliadas em diferentes programas (locais, estaduais, nacionais e internacionais).

Em pleno Século XXI, a escola continua gerando o fracasso de crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo destinado para tal fim. Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada em 2016 com alunos que estavam finalizando o 3º ano do Ensino Fundamental indicaram que um pouco mais da metade desses alunos (54,3%) possuíam nível insuficiente de leitura de textos. Na tentativa de solucionar esse fracasso, que leva à repetência ou ao avanço na escolaridade sem que os alunos saibam ler e escrever, surgem os Programas de Correção de Fluxo Escolar. Eles têm como proposta trabalhar com os alunos defasados, com histórico de repetências sucessivas, sendo amparados pela LDB (1996), no Art. 23 (Prado, 2000), o qual garante a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Esses Programas se apresentam como verdadeiros "sistemas de ensino" (Adrião *et al.*, 2009), onde o setor privado, diante da ineficiência do setor público, assume o papel de operacionalização e elaboração das políticas públicas. Nesse sentido, as atribuições que antes eram feitas, no espaço escolar, pelo setor público, passam a ser realizadas pela iniciativa privada que se responsabiliza pelos materiais didáticos e formações continuadas de docentes, assim como pela avaliação e monitoramento das aprendizagens dos alunos. Como resultado, temos a padronização e homogeneização do ensino, que também estão presentes na PNA, além do controle da prática docente, com a ausência de autonomia por parte dos professores e professoras.

Na tentativa de solucionar o fracasso escolar em sua rede de ensino, a Prefeitura da cidade do Recife, em 2010, firmou uma parceria com o Instituto Ayrton Senna (doravante denominada de IAS) para a implementação dos Programas de Correção de Fluxo *Se liga* e *Acelera Brasil*. O primeiro tem o objetivo de alfabetizar e o segundo de promover a aceleração dos estudantes. O IAS possui material pedagógico e metodologia

própria, devendo, segundo o Instituto, ser seguido para obtenção do sucesso, que é a aprovação de 100% dos alunos (alfabetização e aceleração dos estudantes).

Estes Programas, de receitas prontas, aparecem para solucionar os problemas de defasagem idade-série e de aprendizagem que, no caso do *Se liga,* vinculava-se à alfabetização dos alunos. Porém, a partir de minha experiência como mediadora (2 anos) em Turmas do *Se liga* e do *Acelera Brasil*, notei que os professores não seguiam a rotina do Programa da forma como ela é prescrita, e que eles têm feito muito mais o uso dos seus saberes experienciais para alfabetizar, construindo táticas (Certeau, 1994) frente ao que é estrategicamente imposto. Diante disso, considero que são essas práticas que têm levado os alunos ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas do *Se liga*.

Ainda são poucos os estudos no âmbito da alfabetização que enfocam como questão central as práticas que vêm sendo desenvolvidas em turmas de Correção de Fluxo. O levantamento nos anais da ANPEd, realizado no GT10 (Alfabetização, leitura e escrita), 05 (Estado e Política Educacional) e 13 (Ensino Fundamental), evidenciaram apenas três (3) trabalhos que, direta ou indiretamente, abordam a questão das turmas de Correção de Fluxo. Essa busca foi realizada por meio de alguns descritores a serem identificados nos títulos das publicações, sendo estes: correção de fluxo; *Se liga*; materiais estruturados; distorção idade-série. Esse mapeamento demonstrou que as análises estavam voltadas para a relação entre a distorção idade-série e a avaliação, investigação acerca do cotidiano escolar e o currículo em turma de correção de fluxo, e o levantamento de alunos com distorção idade-série com base no censo escolar.

No banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos um total de vinte e sete (27) trabalhos (23 dissertações e 4 teses) que apresentavam relação com as políticas públicas e práticas em turmas de Correção de Fluxo. Além disso, buscamos os trabalhos publicados entre 2013 e 2019 nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização, com vistas a identificarmos o quanto os Programas de Correção de Fluxo têm sido enfocado nas produções de um congresso de nível nacional, que aborda temáticas relativas, única e exclusivamente, ao campo da alfabetização. Ao buscarmos, nos anais do CONBALF, identificamos apenas dois (2) trabalhos, sendo um deles de nossa autoria, que tratava da análise do livro didático do Programa de Correção de Fluxo – *Se liga;* e o outro, que discutia sobre os Programas de Correção de Fluxo como política pública de alfabetização para o combate ao fracasso escolar.

Por estes pressupostos, verificou-se a necessidade de um estudo que investigasse práticas que vêm sendo desenvolvidas em Turmas do *Se liga* na cidade do Recife, para compreender a fabricação do cotidiano escolar nesse contexto. Sendo assim, na presente pesquisa, buscamos analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas em turmas do Programa de Correção de Fluxo - *Se liga*, evidenciando como elas contribuem ou não para a progressão da aprendizagem dos alunos em leitura e escrita.

Para tanto, como objetivos específicos:

- Identificar as atividades presentes no material didático do *Se liga* (de leitura e escrita);
- Compreender como as docentes organizavam o trabalho pedagógico relacionado ao ensino da leitura e da escrita tomando como referência o que era proposto no Programa SL;
- Analisar as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelas docentes participantes da pesquisa, identificando os usos do material do Programa SL.
- Analisar os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas docentes no desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura e à escrita;
- Identificar os avanços dos alunos no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em leitura e escrita, e as possíveis relações com a prática das professoras e/ou com a metodologia do Programa.

Inicialmente, em nosso marco teórico, traremos uma discussão acerca das práticas de alfabetização e o ensino da leitura e da escrita, enfocando os métodos tradicionais de alfabetização e as mudanças de perspectivas de alfabetização dando ênfase às contribuições da Teoria da Psicogênese e aos estudos sobre o letramento. Traremos, também, uma discussão sobre os saberes docentes e a construção das práticas cotidianas de alfabetização, enfatizando a construção dos saberes na ação. Em outra seção, abordaremos sobre os Programas de Correção de Fluxo e os sistemas apostilados. E, por fim, apresentamos o que dizem algumas pesquisas acerca dos Programas de Correção de Fluxo Escolar.

No segundo capítulo, descreveremos o percurso teórico-metodológico que foi utilizado na pesquisa que envolveu a análise documental do material do *Se liga* e a realização de entrevistas e observações (da prática dos docentes participantes do

Programa), além da aplicação de avaliação diagnóstica para analisar o avanço dos alunos pesquisados ao longo de um ano letivo.

Já no terceiro capítulo, iremos apresentar os dados da pesquisa. Inicialmente, analisaremos a proposta de alfabetização do SL, considerando questões de natureza pedagógica e didática. Em seguida, analisaremos as práticas e a rotina das professoras investigadas; bem como, o desempenho dos estudantes nas atividades diagnósticas, final e inicial.

Por último, apresentaremos algumas considerações relacionadas à análise realizada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PARADIGMAS DA ALFABETIZAÇÃO: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

O processo de alfabetização não acontece de forma espontânea, do dia para a noite, portanto entendemos que é preciso um ensino sistemático, contínuo e progressivo dos princípios do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, para atingir tal fim, é preciso que o docente desenvolva práticas adequadas a esse ensino, fazendo uso dos diferentes "modelos" de alfabetização, tanto nos pautados em práticas "tradicionais" de ensino, quanto em perspectivas mais "inovadoras" e, até mesmo, fazendo uma mistura desses modelos, levando, assim, a aprendizagem dos estudantes. Logo, o professor deve considerar em suas práticas de alfabetização o que seja mais pertinente à sua turma, ao seu contexto. A seguir, discutiremos um pouco acerca dessas diferentes concepções de alfabetização ao longo da história.

2.1.1 Alfabetização: métodos "tradicionais" de alfabetização e o fracasso escolar

No cenário educacional brasileiro, atualmente, o ensino está organizado, de modo geral, de forma coletiva e em turmas de estudantes de idades próximas, ou em turmas multisseriadas mais comum nas escolas do campo. Essa organização é resultado de um processo histórico, visto que, nem sempre, as instituições escolares ou as relações de ensino e aprendizagem tiveram sua organização configurada desse jeito. Silva (2019) alerta que apesar dessa pedagogia está instaurada nas práticas escolares, há certos esforços na tentativa de superar as limitações que esse modelo apresenta, já que, em meio à massificação que caracteriza a pedagogia coletiva, os docentes estabelecem interações particulares e relações pedagógicas mais próximas dos alunos que precisam de atenção mais individualizada.

De acordo com Frade (2007), não se pode esquecer que, em geral, as possibilidades e limites dos métodos de alfabetização estão conectados aos métodos de ensino, visto que ao serem produzidos paralelamente, dão ao ensino um ordenamento mais amplo e interferem em todos os conteúdos da instrução e formação. Portanto, as relações entre as formas de organização do ensino, os paradigmas acerca do papel da

escola e sobre o aprendizado acabam repercutindo historicamente em métodos de alfabetização, podendo reforçar ou negar alguns deles.

Os métodos de ensino que estão focados na organização escolar, conforme a autora supracitada, são o *método individual*, o *método mútuo* ou monitorial e o *método simultâneo*. O *método individual* foi empregado no período colonial e no Império, nesse modelo vimos a intensa presença de um ensino individual, nele o preceptor/professor ensinava cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era constituída por vários alunos, sendo realizado em casa ou em espaços inadequados de sala de aula (Filho; Vidal, 2000). Salientamos, ainda, de acordo com Filho e Vidal (2000), que nesse momento histórico a educação não era direito de todos e não havia a obrigatoriedade de frequência à escola.

Vimos surgir, também, nessa época, várias versões do modelo individual, como a variante doméstica "[...] que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e as filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que não sabiam" (Lopes; Filho; Veiga, 2011, p. 140). Além dessa, nas famílias ricas houve casos em que preceptores foram contratados para realizar a instrução dos filhos.

Outra variação desse modelo, baseada na versão escolar, não apresentava um programa de ensino com disciplinas, conteúdos ou matérias a serem ensinadas, nem tão pouco tinham um calendário escolar organizado para os estudantes. As lições de leitura aconteciam diante de toda a classe, porém o professor verificava, individualmente, a aprendizagem de cada um dos alunos. Segundo Chartier (2015), quanto maior era a classe, maior era a divisão de tempo para atender todos os alunos, sendo dada uma atenção maior às crianças consideradas talentosas em detrimento das que fracassavam.

Com base na utilização do método individual, nota-se alguns problemas, como à otimização do tempo de ensinar e aprender, bem como a dificuldade desse método de atender a grandes grupos de educandos, pois

> [...] a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco *eficiente* (Filho; Vidal, 2000, p. 22).

Diante desse cenário e da intensa divulgação do *método mútuo* e dos seus benefícios, na época do Império, vimos a modificação de método, passando o mútuo de

a ser obrigatório em todas as escolas do Brasil. De acordo com Frade (2013), esse ensino tinha por objetivo ensinar diversos conteúdos a grupos heterogêneos de alunos no mesmo espaço e tempo. Além disso, os educandos eram organizados em fileiras e ficavam sentados em bancadas, em um salão amplo, onde tinham acesso ao mesmo conhecimento, e tinham o professor e os estudantes mais adiantados como monitores.

E por fim, como método de ensino empregado nas escolas contemporâneas e ainda hoje dominante, temos o *método simultâneo*, que está ligado com a formação de classes seriadas e por idade, com um número reduzido de estudantes, e visava ensinar a todos o mesmo conteúdo, no mesmo lugar e no mesmo tempo (Batista; Galvão; Kinkle, 2002). No entanto, vale esclarecer, com base em Frade (2007, p. 30), que

> Embora os métodos [de ensino] não tivessem se realizado de maneira tão pura na escolarização brasileira, havendo a ideia de organizações mistas e, ainda hoje, quando o método simultâneo é cristalizado, as escolas criam estratégias de ensino em classes, individual ou em grupos maiores. Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalham os conteúdos, sobretudo de alfabetização.

No método simultâneo, quando se propõe um único tipo de atividade, com exigências e expectativas homogêneas para todos os alunos, padroniza-se o ensino e as diferenças embora presentes no espaço da sala de aula, são ignoradas. Para Frade (2007), apoiando-se no modelo do ensino simultâneo, os "métodos tradicionais" de alfabetização se baseiam na padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos. Nessa perspectiva, se concretiza a própria ideia de homogeneização das classes, em função de seu desempenho na leitura e escrita, para o controle de atividades pela escola e pelo professor.

Com base nisso, sinalizamos a existência de uma relação entre os métodos de ensino e os métodos de alfabetização, destacamos, ainda, que os métodos tradicionais de alfabetização tratam os estudantes de modo homogêneo, portanto eles são vistos como seres desprovidos de singularidades e que devem se adaptar a esse ensino padronizado e uniforme. Nota-se que, até os dias atuais, esse modelo de organização de ensino é usado na maior parte das escolas brasileiras e tem influenciado as práticas de alfabetização.

No Brasil, desde que houve o avanço na democratização do ensino e do acesso das camadas populares à educação, se passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Sendo assim, surge a necessidade de implementar

um processo de escolarização que possibilite aos alunos o domínio da leitura e da escrita. Diante dessa indefinição de *como* garantir esse domínio, emerge a questão dos métodos de alfabetização e junto com ela se evidencia, também, o aumento do fracasso escolar.

Os métodos de alfabetização, desenvolvidos com o objetivo de permitir que "um número cada vez maior de crianças aprenda a ler cada vez melhor e num tempo cada vez mais curto" (Chartier, 2000), são organizados entre os chamados "métodos sintéticos" (alfabético ou soletração, fônico e silábico) e os "métodos analíticos" (palavração, sentenciação e histórias). De acordo com Frade (2007), os métodos possuem semelhanças quanto ao conteúdo de ensino da escrita, mas se diferem em pelo menos dois aspectos: "a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo, nos métodos sintéticos, e do todo para as partes nos métodos analíticos; e b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam".

Morais (2012) e Soares (2016) destacam que os métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos ou analíticos, tinham em comum uma única teoria do conhecimento subjacente: a abordagem empirista/associacionista de aprendizagem. Eles partem do pressuposto de que os alunos aprenderiam novos conhecimentos recebendo informações prontas do exterior, sendo preciso que eles apenas repetissem e memorizassem os conhecimentos transmitidos para aprenderem. Conforme Soares (2016, p. 19), para os defensores desses métodos é preciso que haja estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levar as crianças a se apropriarem da tecnologia da escrita.

Além disso, tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos priorizam a ideia de que a criança precisa, primeiramente, ter o domínio do código escrito para, só posteriormente, desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita. Assim, como afirma Soares (2016), para esses métodos:

> "o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas..." (Soares, 2016, p. 19)

Esse entendimento está intimamente ligado à maneira como esses métodos consideram a escrita no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, de acordo com

Ferreiro (2001, p. 10), “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Enquanto representação da linguagem, compreendemos que para dominá-la “[...] o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades” (Morais, 2005, p. 33), tentando entender o que a escrita nota e o que ela representa, visto que ela não se encontra pré-definida em sua mente. Por outro lado, a escrita enquanto um código, segundo a autora supracitada, converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva), desconsiderando a ideia de compreensão das propriedades e convenções do SEA.

Ao longo de quase todo o século XX até os anos de 1980, métodos sintéticos e analíticos, em diferentes momentos, predominaram nas salas de aula, havendo, ao longo desse tempo, alternância entre eles. Vale destacar que um novo método surgia na tentativa de solucionar o problema enfrentado pelo método anterior, problema esse que por vezes estava relacionado com o fracasso escolar. No entanto, no final da década de 1980, houve um crescente discurso contrário aos referidos métodos de alfabetização. Buscaremos explicar as razões para tais críticas, ao discutirmos sobre alguns dos métodos sintéticos e analíticos.

Os **métodos sintéticos**, denominados no Brasil de métodos de “marcha sintética”, são os que levam os alunos a combinar elementos isolados da língua (sons, letras, sílabas) em outros maiores (palavras, frases), sendo assim, primeiro eles deveriam aprender as partes, para só depois compreender o todo (da “parte” para o “todo”). Conforme Braslavsky (1971), os defensores desses métodos acreditam que esse seria o caminho mais simples e rápido de levar os alunos a aprender e dominar a leitura e a escrita. Os métodos sintéticos englobam: a soletração (alfabético), o fônico e a silabação.

Segundo Mortatti (2006), ao falar sobre os métodos sintéticos, o ensino da leitura se iniciava com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre partindo de uma ordem crescente de dificuldade, isto é, depois de reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas às famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sílabas, para que depois fossem ensinadas frases isoladas ou agrupadas. Quanto ao ensino da escrita, conforme a

autora supracitada, ele estava voltado para cópias e formação de frases, com ênfase no treino caligráfico e ortográfico.

No *método da soletração ou alfabético* a unidade principal é a letra, portanto, inicialmente, o aprendiz deve aprender oralmente as letras do alfabeto, suas formas (maiúscula e minúscula) e seus respectivos nomes, na ordem alfabética. Posteriormente, acontece o treino com as sílabas e finalmente, a apresentação das palavras. Nesse método, é dada ênfase à caligrafia das letras (Mortatti, 2000), bem como, a repetição dos nomes das letras constituía-se como pré-requisito para a aprendizagem da leitura, em que os estudantes pronunciariam os seus nomes, unindo-as em sílabas e depois em palavras. Apesar de apresentar um processo tortuoso, de acordo com Frade (2007), se aprendia por repetição das Cartas do ABC.

Já o *método fônico*, cuja unidade central é o fonema, parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, para que dessa forma se possa estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada. Um dos objetivos desse método era superar a limitação do método alfabético, tendo em vista que ao pronunciar os nomes das letras os alunos não percebiam, na maioria dos casos, os sons que elas representavam (Braslavsky, 1988). Sendo assim, diferentemente do ensino dos nomes das letras e a junção delas em sílabas, o método fônico passou a enfatizar o ensino transmissivo dos sons das letras e sua junção com as vogais formando sílabas.

De acordo com Frade (2007), alguns defensores desse método, na tentativa de diminuir a distância entre a ausência de sentidos nas atividades propostas e aproximar o aluno de alguns significados, criaram variações as quais consistiam na forma de apresentação dos sons – "a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas". No entanto, tais variações não conseguiam superar as limitações desse método, relacionadas, principalmente, ao fato das correspondências grafofônicas, no nosso sistema, não serem biunívocas e de termos uma letra representando mais de um som e um som sendo representado por mais de uma letra. Além disso, os sons dos fonemas isolados, com exceção das vogais, são, em sua maioria, de difícil percepção para os alunos em processo de alfabetização.

Por fim, no *método silábico*, cuja unidade central é a sílaba, inicialmente os alunos deveriam aprender as famílias silábicas, sendo apenas "autorizados" a ler e escrever as palavras que possuíam os padrões silábicos já trabalhados. Segundo Mortatti (2000), o trabalho de memorização dos chamados "padrões silábicos" acontecia de acordo com a ordem de agrupamentos em que estes eram classificados: padrões silábicos simples e padrões silábicos complexos. Esse método surge na tentativa de solucionar os problemas enfrentados pelos métodos fônicos, como a dificuldade que os estudantes tinham em pronunciar os sons das consoantes isoladamente, para depois uni-las às vogais, como também de estabelecer relações entre as letras do alfabeto escrito e os fonemas da linguagem escrita (Braslavsky, 1988).

Diante do exposto, observa-se que, apesar do foco do processo ser centrado em diferentes unidades, os métodos sintéticos dão ênfase na memorização e na "codificação" e "decodificação" da escrita. Além disso, separam o processo de alfabetização e letramento, instaurando a perspectiva de que a apropriação da leitura e da escrita como prática social é posterior ao desenvolvimento das capacidades de "codificar" e "decodificar".

Ainda em relação aos métodos sintéticos, no que diz respeito à compreensão, percebe-se que eles operam com elementos não significativos das palavras. Portanto, evidenciou-se, na história da alfabetização, a necessidade de superar essa limitação e alcançar uma leitura compreensiva, com base em unidades significativas da linguagem. Nesse direcionamento, "passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas [...]" (Soares, 2016, p. 18).

A partir dessa discussão surgem o segundo grupo de métodos, os chamados **métodos analíticos** (também denominados de globais ou de "marcha analítica"), que tomavam como unidade inicial de análise, conforme Braslavsky (1988); a palavra, a frase, a oração ou a história. Nestes métodos, o ensino se daria a partir da leitura de frases e/ou pequenos textos (do "todo"), para só, em seguida, conduzir os alunos a uma análise das partes menores que constituem as palavras – letras, fonemas e sílabas. Sendo assim, o "todo" dependia de como seus defensores o consideravam, podendo ser dividido em: palavra, sentença ou "historieta" (Mortatti, 2000). De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23), os defensores desse método

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

Portanto, para se alcançar uma leitura compreensiva, era necessário recorrer às unidades significativas da língua. Sendo assim, com os métodos analíticos, há uma evolução, saindo da palavra inteira aos contextos maiores. Ainda vale salientar que, embora os processos de construção de sentido da leitura e da escrita fossem privilegiados, a língua ainda era entendida como um código e, dessa forma, deveria ser decodificada.

O método da *palavra,* segundo Braslavsky (1988), admite duas versões: o método da palavra total e o método da palavra geradora. A primeira versão seria a palavra associada a uma imagem que possibilitava adivinhar o significado da escrita, outras vezes, apresentava-se de memória um considerável número de palavras que se apresentam como flash. Já no segundo, a palavra se apresenta associada a uma imagem, decompõe-se em sílabas, depois em letras; recompõem-se as sílabas e chega-se à síntese da palavra primitiva. Morais (2012) afirma que, no método da palavração, ensinavam-se os alunos a identificarem um repertório de palavras para, depois, reparti-las em sílabas e, as sílabas, em letras ou fonemas.

Em relação ao método da *frase*, Braslavsky (1988) esclarece que se trata de uma perspectiva que busca utilizar um conjunto de palavras com sentido, tendo o sintagma nominal ou as orações simples como ponto de partida para o trabalho. Esse também é o procedimento utilizado pelo método da *oração*, que objetiva essa busca de sentidos em contextos mais amplos e complexos.

E por fim, o método da *história*, que tem como unidade o texto, parte do pressuposto de que a criança, ao ouvir e vivenciar repetidas vezes uma mesma história, conseguiria reter seu conteúdo e fazer a identificação das palavras ao repetir o texto memorizado (Braslavsky, 1988). Frade (2007) aponta que

> Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas

> maiores como primeiro a sentença e depois a palavra. Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4a lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6a lição é que se fazia a palavração da 1a lição e assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores e, portanto, sem sentido (Frade, 2007, p. 27-28).

Diante do exposto, observamos que todos esses métodos tratavam a escrita como um código e que as mudanças que aconteciam se davam em relação ao ponto de partida do processo de ensino da leitura e da escrita. Portanto, a maneira de compreender a alfabetização continuava a mesma.

Ainda é válido expormos que outro tipo de método também se fez presente no processo histórico da alfabetização, os chamados **métodos mistos** ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa). Contudo, não se trata de algo novo, mas, sim, de uma combinação entre os métodos já existentes e que passaram a ser utilizados, conforme Mortatti (2008), a partir da década de 1920 até o final da década de 1970. Nesse contexto, a autora esclarece que, as preocupações em torno do método vão sendo relativizadas e que as acirradas disputas presentes entre os métodos sintéticos e analíticos são atenuadas quando esse novo modelo se estabelece. No entanto, independentemente do método utilizado, o fracasso escolar, nas turmas de alfabetização, ainda persistia.

Podemos concluir que independentemente dos métodos – sintéticos, analíticos ou mistos – usados no processo de alfabetização, havia uma prevalência do ensino sobre a aprendizagem, sendo assim, havia uma preocupação acerca “do que” ensinar ao invés do “como” os alunos aprendiam. Para Soares (2016, p. 20), tanto nas abordagens sintéticas quanto nas analíticas, há um pressuposto de que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, sendo os métodos sintéticos voltados à percepção auditiva, ou seja, às relações entre o oral e o escrito; e os analíticos à percepção visual, às relações entre o escrito e o oral. Sendo assim, os dois modelos consideram a criança como um sujeito passivo, sendo a relação de ensino/aprendizagem baseada em uma perspectiva transmissiva e receptiva, em que o aprendiz tem à função de receber os conhecimentos que lhe são transmitidos por meio dos métodos. Além disso, a prática docente tinha como foco um trabalho homogêneo, devendo o educando se adaptar.

Vale ressaltar que não temos neste trabalho, assim como Soares (2004), nenhuma intenção de negar a importância dos métodos no processo de alfabetização, pois acreditamos que a adoção de "métodos" se faz necessária para garantir que as etapas e procedimentos de toda e qualquer ação possa ocorrer de forma sistemática. Para defender tal posicionamento, apoiamo-nos na definição de método explicitada por Soares (1998), quando pontua que ele deve configurar-se como a:

> (...) soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição; enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (Soares, 1998, p. 11-12).

Sendo assim, a alfabetização possui sua diversidade e especificidade, e a reunião desses procedimentos dificilmente pode constituir *um* método e, portanto, a ação docente deve considerar as diferentes subfacetas e as desenvolver simultaneamente, respeitando a especificidade de cada uma, segundo as teorias que as esclarecem, o que constitui um *alfabetizar com método***.** O professor precisa compreender os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e, com base neles, identificar e interpretar as dificuldades e conhecimentos das crianças para poder desenvolver atividades que estimulem e orientem as aprendizagens de seus alunos (Soares, 2016).

2.1.2 Mudanças paradigmáticas na alfabetização e a permanência do fracasso escolar

Na história da alfabetização no Brasil, a partir da década de 80, passou-se a questionar, sistematicamente e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita, visto que, independentemente do método em uso, ainda persistia o fracasso da escola na tarefa de alfabetizar. A partir desse momento, como alternativa para combater esse fracasso, vemos surgir o *construtivismo*, não como um novo método, mas sim como uma nova abordagem teórica e conceitual para o processo de ensino-aprendizagem (Mortatti, 2006; Soares, 2016).

Decorrentes das pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999), instaura-se uma verdadeira revolução conceitual no campo da alfabetização, em um processo de ruptura com as teorias e práticas tradicionais. Os dados das pesquisas das

referidas autoras objetivavam explicar a psicogênese da língua escrita na criança, o que implicou entender como o aluno aprende a ler e escrever. Nessa perspectiva, conforme esclarece Ferreiro (2001), há um deslocamento da atenção do "como se ensina" para o "como se aprende". Com isso, "[...] o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido, para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as particularidades do processo de cada criança [...]" (Soares, 2016, p. 22).

Percebe-se que o aluno passa a ter um papel de destaque, bem como as maneiras pelas quais ele aprende. Nesse contexto, é preciso que o docente esteja atento às diferenças que existem dentro da sala de aula, identificando os diferentes conhecimentos e percursos de aprendizagem nela presentes. Para Soares,

> [...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita [...] (Soares, 2016, p. 21).

Tal direcionamento trouxe implicações bastante significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua, atribuindo novos papeis aos indivíduos envolvidos: o aluno passou a ser entendido como um sujeito ativo que a todo tempo está elaborando, construindo/reconstruindo hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da escrita, seus conhecimentos prévios sobre o objeto de conhecimento passaram a ser considerados e tomados como ponto de partida no processo de alfabetização. Na proposição de um ensino onde a aprendizagem se dá através da interação entre o aprendiz com o objeto de ensino, o professor passa agora a exercer o papel de mediador dessa aprendizagem, cabendo ao mesmo organizar situações didáticas onde as crianças possam construir seus próprios conhecimentos acerca do objeto estudado, ou seja, criar hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Em relação ao sistema de escrita alfabético, este passou a ser compreendido não mais como um conjunto de códigos a serem "decifrados", mas como um sistema notacional (Morais, 2012).

De acordo com Morais (2012), ao conceber a escrita como um sistema notacional, e não como um código, a teoria enfatiza dois pontos: reconhece que o aprendiz da escrita alfabética não domina "as regras de funcionamento" ou propriedades do sistema, uma vez que elas não estão "disponíveis", "dadas" ou "prontas" na sua

mente como supõem os tradicionais métodos de ensino; e mostra que a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá de uma hora para outra e nem pela acumulação de informações que a escola transmite pronta.

No processo de apropriação da escrita alfabética, segundo Ferreiro (1987), é preciso que o aprendiz formule respostas para duas questões básicas: I) *o que* a escrita alfabética nota?; II) *como* a escrita alfabética cria notações?. Sendo assim, a teoria propõe um percurso evolutivo no qual as crianças formulam respostas (hipóteses) diferentes para essas duas perguntas (Ferreiro; Teberosky, 1999) à medida que vão evoluindo no processo de alfabetização. Nesse processo, elas chamaram a atenção aos erros dos alunos, que passam a ser vistos como indicadores do que eles já aprenderam e do que precisam aprender, considerando-se como respondem às duas questões citadas.

Nessa direção, a teoria da *Psicogênese da Escrita* demonstra que a aprendizagem das crianças sobre o SEA acontece de forma gradativa e evolutiva, constituindo-se, segundo Morais (2006), em uma trajetória marcada por níveis ou saltos qualitativos, nos quais as hipóteses e formulações infantis sobre o sistema alfabético variam de acordo com o estágio em que elas se encontram. Com base nisso, passa-se a compreender que cada aluno possui seu tempo e percurso de aprendizagem, e que, portanto, o ensino não pode ser conduzido de uma forma homogênea e padronizada, como fazem os métodos tradicionais, mas sim respeitando a heterogeneidade dos estudantes da classe.

Diante desse novo cenário, os métodos sintéticos e analíticos “são rejeitados por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto à própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita” (Soares, 2016, p. 22). Ao contrário do que era proposto pelos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos ou analíticos), em que a escrita era controlada e os alunos só escreviam o que já haviam aprendido, com a psicogênese da escrita passou-se a valorizar o papel da escrita, principalmente da escrita “espontânea” ou “inventada” (Soares, 2016). Portanto, com essa nova perspectiva há a valorização da “escrita livre”, de modo que o aluno pode “escrever do jeito que sabe”, sendo possível a partir dessa escrita saber qual o conhecimento que os estudantes dispõem sobre o SEA, além disso, ela passa a ser considerada como processo para a apropriação do sistema alfabético e das suas convenções. Partindo desses pressupostos, de forma errônea, passou-se a acreditar que não seria preciso que houve um ensino explícito desse sistema e de suas convenções.

Com essa mudança de paradigma, vimos emergir um outro movimento, o da "desmetodização" do processo da alfabetização. De acordo com Soares (2016), a perspectiva construtivista fez duras críticas aos métodos de base sintética e analítica, caracterizando-os como tradicionais, o que levou a uma desvalorização do método como um elemento essencial no processo de alfabetização. Diante disso, houve uma intensa rejeição ao uso de qualquer tipo de método, por considerar que o uso de qualquer um deles afetaria de forma negativa o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, passou-se a considerar que não era necessário um ensino sistemático para que a aprendizagem do SEA acontecesse, contribuindo para o que Soares (2004) chamou de "desinvenção da alfabetização". Segundo a referida autora, isso ocorreu, dentre outras coisas, pelos equívocos gerados pela má apropriação da teoria da *psicogênese da escrita*; quando se passou a acreditar em uma aprendizagem espontaneísta, trazendo consigo a indefinição de metas para o processo de alfabetização.

Essa perda da especificidade da alfabetização, de acordo com Soares (2004), é um dos fatores para o fracasso escolar na alfabetização que, com a organização escolar em ciclos, passou a ser caracterizada pela progressão escolar sem que se garantisse também a progressão nas aprendizagens dos alunos relacionadas à leitura e escrita. Com isto, muitos estudantes avançavam na escolaridade sem saber ler e escrever. É nesse contexto que surgem os programas de correção de fluxo, como o Programa *Se liga*, objeto da nossa investigação.

Como uma reação à "ausência de métodos", surgiram, no Brasil e em outros países, no limiar do século XXI, propostas de retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente o método fônico, o qual tem como bandeira resolver o problema do baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita, cuja responsabilidade é atribuída pelos seus defensores à suposta difusão do "construtivismo" nas escolas brasileiras, especialmente da teoria psicogenética da escrita.

Em meados dos anos de 1980, começa a ser introduzido no cenário educacional brasileiro os estudos sobre o letramento, ganhando mais expressão na década de 90; e contribuindo fortemente, assim como o construtivismo, para a "desinvenção da alfabetização" (Soares, 2004). Isso está associado à inadequada fusão desses processos,

alfabetização e letramento, em que o letramento em muitas situações tem prevalecido sobre a alfabetização.

Com o surgimento do letramento, passou-se a entender que o ensino da leitura e da escrita deveria acontecer por meio de textos que fazem parte do cotidiano das crianças, bastando elas terem contato com textos de gêneros diversos para que se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizadas e letradas. No entanto, de acordo com Soares (2004), tais considerações trouxeram algumas consequências desastrosas para o processo de alfabetização, desconsiderando a necessidade de um ensino sistemático que possibilitasse ao educando avançar no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Diante desses novos discursos, passou-se a perceber o ensino da alfabetização de uma nova maneira, uma vez que ocorreu mudança em relação ao objeto de conhecimento a ser focalizado na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Com eles houve uma perda da especificidade da alfabetização com a não consideração da faceta linguística desse objeto de conhecimento. Soares (2004) afirma que é preciso que haja uma "reinvenção da alfabetização"; porém, para ela, essa reinvenção não pode representar um retrocesso – o retorno aos antigos métodos -, mas, sim, uma necessária recuperação das especificidades do processo de alfabetização, sem desconsiderar as contribuições teóricas hoje disponíveis nesse campo. O ideal seria "alfabetizar letrando", cabendo às escolas criarem diversas oportunidades de interação com diversos gêneros textuais que circulam socialmente e, ao mesmo tempo, promover um ensino sistemático e reflexivo sobre a língua.

Na pesquisa desenvolvida por Cruz e Albuquerque (2012), as pesquisadoras analisaram a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do "alfabetizar letrando" e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos. Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (Seriada e Ciclada), uma para cada ano das três primeiras séries do Ensino Fundamental: as professoras do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano da Escola ciclada foram denominadas, respectivamente, Professoras 1C, 2C e 3C. Já as professoras da Escola Seriada foram chamadas de professora 1S, 2S e 3S. Também participaram da pesquisa as crianças das turmas investigadas.

Com base na pesquisa, foi constatado que todas as docentes tinham uma concepção de educação pautada em uma perspectiva construtivista e buscavam alfabetizar com base no "alfabetizar letrando". No eixo da leitura, observamos que em todas as turmas houve leitura de diversos gêneros textuais e exploração de estratégias de compreensão leitora, embora esse eixo tenha sido pouco contemplado nas turmas do 1º ano. Quanto ao eixo de Análise Linguística, foi observada uma ênfase nas turmas do 1º ano no trabalho de apropriação da escrita alfabética, já que a maioria dos alunos começou o ano com hipóteses iniciais de escrita. Observou-se que as professoras buscavam construir uma sistemática de ensino coletiva atrelada a um atendimento mais direcionado às dificuldades das crianças.

Em relação à análise das progressões da aprendizagem entre os anos escolares, nas duas escolas investigadas, em relação à apropriação da escrita, as turmas do 1º ano funcionaram como um espaço para construção da escrita alfabética e as demais turmas para a consolidação da escrita, com maior ênfase na apropriação da norma ortográfica. Com base nas evidências elencadas, buscou-se entender o porquê de escolas organizadas de modo diferente (série x ciclo) terem resultados semelhantes em cada ano escolar quanto às aprendizagens de suas crianças. Em relação a esse aspecto, as pesquisadoras destacam que as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras configuravam as opções adotadas para alfabetizar as crianças na perspectiva do "alfabetizar letrando", independentemente da organização escolar.

Ao se analisar a progressão das aprendizagens em relação à progressão escolar, foi identificado que todas as crianças do 1º ano foram aprovadas, podendo construir as competências não atingidas no ano escolar seguinte; já no 2º ano, algumas crianças da Escola Seriada foram retidas por não terem atingido o perfil esperado para o final de ano, enquanto as da Escola Ciclada seguiram adiante na escolaridade tendo apresentado perfil semelhante. Nas turmas do 3º ano, as crianças que foram retidas já estavam alfabéticas, porém em fase inicial quanto às competências de leitura e produção textual. As pesquisadoras chamam a atenção para a avaliação da progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do ciclo de alfabetização e para a garantia dessa progressão por meio de práticas que contemplem o trabalho com a heterogeneidade das turmas.

Outro estudo que consideramos importante discutir foi o trabalho desenvolvido por Coutinho (2009), que tinha como objetivo investigar as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que adotavam livros didáticos com diferentes perspectivas

metodológicas (ênfase na perspectiva silábica, fônica, sócio interacionista) para o trabalho com a leitura e a escrita, buscando analisar como elas construíam e desenvolviam suas aulas, de que modo faziam uso dos manuais didáticos e as possíveis relações entre o ensino promovido pelas docentes e o desempenho dos seus alunos em relação a tais competências.

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

Essa pesquisa também visou analisar a aprendizagem dos alunos e, para isso, foi aplicada uma atividade diagnóstica com grupos de alunos de cada turma investigada. A análise dos dados apontou que a maioria dos alunos das turmas do Brasil concluíram o ano em níveis mais avançados de apropriação do SEA, o que pode levar à ideia de que tanto o trabalho com base no método fônico como o de orientação mais sócio construtivistas foram eficazes. No entanto, uma análise dos avanços dos alunos em produção de textos revelou que aqueles da turma de Teresina que iniciaram o ano em níveis mais avançados, no final do ano não conseguiam produzir textos, provavelmente por não terem vivenciado atividades dessa natureza ao longo do ano letivo. Em relação às outras turmas do Brasil, algumas crianças conseguiram realizar a atividade de produção de texto no final do ano, o que significa que houve avanço não só em relação à escrita de palavras. Esses dados sugerem que há professores construindo práticas na perspectiva do alfabetizar letrando que têm possibilitado aprendizagens relacionadas à leitura e escrita de palavras e textos. Tais professores buscam atender à diversidade de conhecimentos dos alunos de uma turma, o que não se observou na prática das professoras que trabalhavam com base no método fônico de alfabetização. As crianças

que iniciaram o ano alfabéticas, por exemplo, avançaram muito pouco e terminaram o ano sem ler e produzir textos.

E por fim, o trabalho realizado por Silva (2019) que buscou analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e a escrita em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e Lyon, bem como a progressão das aprendizagens dos alunos. Tendo como campos empíricos duas escolas, uma situada no município de Recife, Brasil, e a outra na cidade de Lyon, França, assim como quatro professoras, sendo três da escola brasileira (P1, P2 e P3) e uma da instituição francesa (PF), e seus respectivos alunos. Quanto aos procedimentos, foram realizadas observações das práticas docentes (15 dias de aula em cada turma da escola de Recife e 5 dias na turma de Lyon), entrevistas semiestruturadas, diagnoses de escrita de palavras e textos com os alunos brasileiros e análise do caderno de atividades dos aprendizes franceses.

Com base na análise dos dados, a pesquisadora identificou que a professora 1 que desenvolvia ações mais voltadas para o coletivo da sala, o atendimento à heterogeneidade era realizado dentro dessas situações coletivas. Nessa direção, os esquemas profissionais careciam de ajustes, uma vez que a maioria dos alunos concluiu o ano letivo sem consolidar as relações grafofônicas e com dificuldades para produzir textos. Com relação às práticas das docentes 2, 3 e a francesa, os esquemas eram mobilizados de forma mais consciente, buscando atender aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita da classe, o que contribuiu para que as turmas avançassem em suas aprendizagens de escrita. A classe de P2, que, ao início do ano, apresentava crianças com todas as hipóteses do sistema de notação alfabética e dificuldades em contemplar, nas produções de texto, seis das sete categorias elencadas, terminou o ano em sua maioria com níveis alfabéticos de escrita e com evoluções em grande parte destas, persistindo algumas dificuldades em relação à adequação, coerência e estruturação. As classes de P3 e PF, em que a heterogeneidade ao início do ano se concentrava mais entre as hipóteses alfabéticas, também evidenciaram progressões. Na produção de texto dos alunos do terceiro ano, muitos aprendizes atenderam plenamente à maioria das categorias elencadas já na diagnose inicial, havendo certa dificuldade em relação à coerência, estruturação dos períodos do texto e uso da escrita com correção ortográfica, que ao final do ano persistiram, apesar de em menor número, entre alguns alunos.

Com base nas pesquisas, evidenciamos que trabalhar na perspectiva do "alfabetizar letrando", criando diferentes oportunidades de interação com os gêneros textuais que circulam na sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo um ensino sistemático e reflexivo sobre a língua, sem esquecer as especificidades de cada aluno; promove avanços significativos nas aprendizagens das crianças.

2.2 PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO E OS SISTEMAS DE ENSINO APOSTILADOS

A análise de dados educacionais sobre o desempenho da educação brasileira, identificados nos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tem evidenciado e apontado a existência de baixa efetividade do Ensino Fundamental público no Brasil, gerando assim duas grandes problemáticas: os elevados índices nacionais de repetência e de distorção idade–série do aluno matriculado no ensino regular, e a consequente obstrução do fluxo escolar, bem como os baixos índices de aprendizagem/aproveitamento dos alunos. Tais aspectos cruciais constituem-se em problema da maior relevância no quadro atual da educação no país e, portanto, permanecem como um desafio social a ser superado.

A questão do fracasso escolar vem se evidenciando, no Brasil, desde que houve a democratização do ensino e do acesso das camadas populares à educação. Segundo Soares (1993), já em 1882 havia denúncias acerca da vergonhosa precariedade do ensino para o povo do Brasil e a apresentação de propostas de multiplicação de escolas e de melhoria da qualidade do ensino, e desde então, diagnósticos, denúncias e propostas de educação popular tem estado sempre presentes no discurso político sobre a educação, no Brasil.

A preocupação com esse fracasso, principalmente na rede pública de ensino, há tempos tem feito parte das discussões de teóricos e estudiosos da área, como podemos observar nos trabalhos que foram desenvolvidos por Patto (1991), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991), Oliveira (1998), Arroyo (2000) e tantos outros que se preocupam com este fenômeno. Apesar dos avanços nas teorias e práticas de ensino-aprendizagem, essa questão ainda persiste nas escolas públicas, gerando assim a reprovação e, consequentemente, o atraso escolar.

Na tentativa de esclarecer as causas deste fenômeno, historicamente, diferentes explicações e formas de superação foram conhecidas. Segundo Prado (2000), condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e à baixa qualidade do ensino nas escolas, foram sinalizadas como causas possíveis para a evasão escolar e reprovação, que por sua vez potencializaram a distorção idade-série.

Com os estudos da Psicologia sobre o fracasso escolar no Brasil, na década de 80, surgem duas tendências que tentam explicar as dificuldades enfrentadas por crianças pobres no processo de alfabetização: a questão da dislexia e a questão da "privação cultural" (Carraher, 1992).

Na primeira tendência, conforme Carraher (1992), o insucesso na alfabetização estava atrelado a dislexia, implícita ou explicitamente, sendo assim, todo e qualquer tipo de dificuldades na aprendizagem tinha como causa a dislexia. Ainda, de acordo com a autora supracitada, os estudos mostram que este problema é mais comum em países que possuem uma notação escrita mais irregular no que diz respeito a correspondência letra-som, o que não é o caso do Brasil. Portanto, seria errado justificar um contingente tão grande de crianças brasileiras com dificuldade de aprendizagem, tomando como base a dislexia em seus diversos tipos.

Já para a segunda, relacionada à Teoria da Privação Cultural, o insucesso das crianças era explicado em termos de deficiência em fatores cognitivos importantes para aprendizagem (Carraher, 1992). Patto (1984) afirma que, nos anos de 60 e 70, quando prevalecia o ensino tradicional, o fracasso escolar era compreendido como falta de maturidade das capacidades medidas pelos testes psicológicos, dentre eles o Teste ABC de Lourenço Filho e o Teste Metropolitano de prontidão. Com isso, vimos surgir, nesse momento, a educação compensatória vinculada à pré-escola, como forma de "preparar" as crianças potencialmente destinadas ao fracasso escolar para receberem uma educação que lhes dariam supostas condições de igualdade e as tornariam prontas para iniciarem o processo de alfabetização.

Como vimos, o fenômeno do fracasso há muito tempo está presente nas escolas públicas do país, não se tratando de um processo isolado, mas de um conjunto de diversos fatores intra e extraescolares que refletem nos resultados negativos e que conduzem ao insucesso e retenção escolar, o que consequentemente impacta na

distorção idade-série/ano. Diante desse cenário, como forma de minimizar/solucionar essa problemática, nas últimas décadas surgiram várias ações em diversas partes do país, dentre elas, os Programas de Correção de Fluxo Escolar.

Inicialmente, a preocupação com a Correção do Fluxo Escolar foi evidenciada após a democratização da escolarização expressa na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que trata não apenas da garantia do acesso, mas da garantia da qualidade da educação. Nesse sentido, não basta garantir somente o acesso do aluno à escola, é preciso assegurar as condições para sua permanência com a oferta de um ensino de qualidade que contemple o novo perfil dos discentes, decorrentes da saída da classe média e a entrada de crianças das famílias pobres na escola pública.

Ampliando essa discussão, dando ênfase no enfrentamento à repetência para assegurar a qualidade do ensino, em 1996, ocorre a publicação da LDB (Lei nº 9.394); que nos artigos 23 e 24 tratam, respectivamente, da organização do ensino e da verificação do rendimento escolar.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
>
> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
>
> **V** - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
>
> avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
>
> **possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;**
>
> **possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado; (...)**

Com base nesses artigos, nota-se que a organização do ensino passa a acontecer conforme a necessidade dos participantes, sendo assim, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino. E a verificação do rendimento passa a considerar a avaliação contínua e cumulativa, e passa a ser possível a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, devendo esse avanço nos cursos e nas séries serem feitos mediante a verificação da aprendizagem. Como colocado por Prado (2000), com base nas possibilidades ou aberturas oferecidas pela LDB, os sistemas de ensino passam a adotar

diferentes alternativas político-pedagógicas como medidas para correção do fluxo escolar.

De acordo com dados do MEC de 1996, no Brasil, cerca de 63% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental estavam fora de faixa etária escolar, sendo que a média para conclusão desta etapa acontecia em torno de 11 a 12 anos. Esse fenômeno ocorria devido às altas taxas de evasão e reprovação, sobretudo nas escolas públicas (REALI e*t al*., 2004). Esses dados evidenciam um sistema público fragilizado, pois assegura a entrada dos alunos, mas não garante suas permanências até o fim da escolarização básica.

Os Programas de Correção de Fluxo Escolar emergem, assim, como uma medida de intervenção destinada aos alunos defasados, com histórico de repetências sucessivas e fracassos acumulados, objetivando proporcionar a eles uma melhoria nas condições de ensino e um avanço escolar real, com a aceleração da aprendizagem. Conforme Sampaio (2000, p. 61):

> As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

Desse modo, esses Programas surgem como importante política educacional, visando atender a um universo de estudantes que se apresentam defasados e necessitam de um atendimento específico. Nesse contexto, o governo priorizou políticas de melhoria da qualidade de ensino, dando ênfase à efetiva implementação da correção do fluxo escolar. Sendo assim, como forma de incentivar a adesão dos sistemas estaduais e municipais, modificando a mentalidade e a atitude comportamental com vistas à superação da repetência e fornecer subsídios para correção escolar, o MEC passou a propor, no final do século passado, os Programas de Aceleração de Aprendizagem.

Em 1997, segundo Sampaio (2000), o MEC implementou, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Petrobrás e o Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), contando também com o apoio técnico oferecido por organizações não-governamentais, o Programa de Correção de Fluxo Acelera Brasil. Tal Programa é uma das iniciativas que, como outras desenvolvidas no Brasil a partir de

1995, visavam corrigir o fluxo escolar em redes estaduais e municipais de ensino, como estratégia para possibilitar a implementação de um sistema de ensino fundamental de qualidade para todos.

Para além do suporte financeiro do Grupo Banco Mundial, o próprio MEC previa o direcionamento de recursos para os estados e municípios que aderissem voluntariamente ao Programa. Esses deviam ser investidos em capacitação de professores e produção/distribuição de materiais didáticos produzidos pela instituição parceira (Sampaio, 2000, p. 58). Portanto, essa parceria entre o setor público-privado tinha/tem por objetivo promover aceleração/avanço dos alunos defasados com vistas à correção do fluxo escolar.

De acordo com Adrião *et al.* (2009), esses pacotes/programas vendidos pela iniciativa privada podem ser definidos como "sistemas de ensino", visto que representam mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, tratando-se de uma estratégia do setor privado para ampliar seu mercado, pois incidem sobre o espaço público na mesma medida que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades com a educação à iniciativa privada.

Com a adesão desses "sistemas de ensino", as empresas privadas passam a interferir ativamente no sistema público, portanto vemos a transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública, antes feita pelo setor público. Sendo assim, as atividades que tradicionalmente eram desenvolvidas pelas equipes pedagógicas da administração pública e das escolas, como formação continuada de educadores, acompanhamento das atividades docentes, investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos, processos de avaliação externa e interna, passam a ser feitas pela iniciativa privada (Adrião *et al*., 2009).

Muitos municípios aderem a essas parcerias devido a sua incapacidade de promover ações com vistas a qualificar o ensino e, com isso, adotam um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo (Adrião *et al.,* 2009), levando à padronização da qualidade do ensino por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos, e à construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização. Neste caso, recorrem ao "sucesso" do setor privado em atingir suas metas, além, de promover um maior controle e acompanhamento do trabalho docente.

O Programa *Acelera Brasil*, bem como outros Programas de Correção de Fluxo Escolar, segue essa ideia de "sistemas de ensino", e propõe a formação de turmas específicas para os estudantes em situação de atraso escolar, que são ensinados por meio de uma metodologia alternativa/própria e com o uso de materiais didáticos confeccionados pela instituição privada parceira, que também é responsável pela formação de professores (inicial e continuada) e confecção de avaliações. O material didático se insere, portanto, no que Adrião *et al.* (2009) definem como "Sistemas Apostilados de Ensino" (SAE):

> Material padronizado produzido para o uso em situações condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados... Compilação de informações de distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc (Adrião, 2009, p. 13).

Nota-se que esses Sistemas Apostilados de Ensino propõem a adoção de um material único por toda uma rede, com algumas exceções e variações, e tendem não só a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino. Os apostilados, na verdade, realizam o papel que era anteriormente do educador, efetivamente planejando as aulas e as intervenções que devem ser feitas, cabendo ao docente apenas executar as atividades. Portanto, visam padronizar e homogeneizar o que é estruturalmente diverso, desconsiderando a diversidade e as especificidades presentes no trabalho pedagógico de cada escola, e retirando, também, a autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. Cabe, ainda, ressaltar que a utilização do material não é opcional, uma vez que os procedimentos de controle fazem parte da rotina de avaliação (Adrião *et al*., 2009; Garcia, 2010; Bego, 2013).

Brito (2011) elenca alguns aspectos que considera problemáticos em torno da adoção de sistemas apostilados por Secretarias de Educação. Uma primeira problemática seria o fato de o material apostilado ser produzido por empresas privadas e não passarem por nenhum tipo de avaliação oficial, como ocorre com os livros aprovados pelo PNLD, o que ocasiona problemas gráficos, erros conceituais, tendências ideológicas e culturais e abordagens pedagógicas descontextualizadas.

Isso fica mais claro na pesquisa desenvolvida por Chimello e Bunzen (2011), que buscou investigar o tratamento dado à leitura no volume de 2º ano de Língua Portuguesa, de um material produzido pelos profissionais do setor de Currículo, Ensino e Desenvolvimento da Fundação Bradesco e impresso pela editora Saraiva. Com base na análise, os autores levantaram alguns problemas apresentados: falta de progressão e clareza em relação aos objetos de ensino, uma vez que o material apresenta apenas um conjunto de atividades para cada texto; uma pequena variedade de gêneros abordados na coletânea textual; tratamento homogêneo das atividades de leitura em relação ao gênero e às condições de produção dos textos; e a falta de exploração de diversos conhecimentos e capacidades para um trabalho coerente com a formação do leitor crítico e reflexivo.

Outra problemática dos sistemas apostilados, de acordo com Brito (2011), se relaciona com as questões financeiras, uma vez que o material apostilado custa bem mais caro quando comparados com as compras dos livros do PNLD, que são financiados com recursos exclusivamente do governo federal e a um preço substancialmente mais baixo. Nessas parcerias, os recursos usados geralmente são do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que poderiam ser aplicados para outros fins, tais como: ampliação da oferta e melhoria da educação, remuneração dos profissionais da educação, instalação de laboratórios nas escolas, etc.

A autora supracitada ainda destaca, como outra problemática relativa à adoção de sistemas de ensino apostilados, a interferência na autonomia dos professores, que geralmente não são consultados quanto ao material que receberão para utilizar em sala de aula. Conforme Brito (2011), os professores ficam presos a um roteiro, sendo apenas aplicadores do material didático, tendo em vista que nesses materiais vêm a explicação dos objetivos de cada aula, apresentando assim maior probabilidade de controle e acompanhamento das tarefas do professor. Portanto, o sistema apostilado (material didático) traz orientações claras para os professores sobre o planejamento e a direção das aulas, acarretando a perda da autonomia docente.

Ainda cabe ressaltar que quando esses Programas são implementados, há importantes transformações no trabalho do professor. De acordo com Apple (1995), o controle sobre o currículo produz desqualificação, requalificação e intensificação do trabalho docente. A desqualificação, na educação, seria um processo no qual o educador

tem suas atribuições redefinidas e os resultados e os procedimentos para chegada dos resultados desejados são pré-estabelecidas por quem controla o processo de trabalho. Nesse contexto, há perda considerável da autonomia docente, assim como uma diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do currículo, planejamento de atividades pedagógicas e uma redução substancial na capacidade de controlar o ritmo e o tempo de sua atuação docente em sala de aula.

Já a requalificação, conforme o autor supracitado, ao mesmo tempo em que as docentes perdem determinadas habilidades, antes essenciais para o seu trabalho (processo de desqualificação), também são requalificadas para exercerem outras habilidades. Portanto, é necessário habilitar os professores a exercerem um controle sobre o ritmo de resposta dos alunos e, principalmente, um autocontrole sobre o trabalho que exercem. Isso ficou evidente na pesquisa desenvolvida por Lima e Gandin (2013), onde as educadoras investidas tiveram que requalificar sua prática a rotina instituída pelo Instituto Alfa e Beto, o que de certo modo, não foi tarefa fácil para elas.

Por fim, o processo de intensificação, segundo Apple (1995, p. 39), é "uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados", visto que, quando os programas são introduzidos na escola, as educadoras precisam incorporar novas habilidades muito mais relacionadas à execução do que ao planejamento. Com isso, se passa a exigir a utilização dessas habilidades, o que além de desqualificar, intensifica, na medida em que mais tarefas lhe são atribuídas.

2.2.1 Programas de Correção de Fluxo: o que dizem as pesquisas?

Algumas pesquisas têm trazido reflexões sobre o ensino desenvolvido nas turmas de correção de fluxo escolar e acerca dessa relação entre setor público e privado. Pretendemos, nessa seção, apresentar as pesquisas que analisaram/investigaram as turmas de correção de fluxo e suas implicações na aprendizagem dos alunos, bem como, as influências do setor privado na escola pública.

O trabalho desenvolvido por Dourado e Morais (2010) buscou analisar o Programa de Correção de Fluxo *Se liga*, desenvolvido na Rede Pública de Ensino de Pernambuco, e tinha como objetivo identificar as concepções de ensino e aprendizagem do Programa e os efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos no que concerne

ao domínio do sistema de escrita alfabética e das capacidades de leitura e produção textual. Para tanto, foram observadas duas turmas, uma na cidade de Camaragibe e a outra na cidade de São Lourenço da Mata. Além das observações de aulas, foram feitas entrevistas e a aplicação de pré-teste e pós-teste com os alunos. Com base nos dados obtidos, os pesquisadores constataram que o Programa *Se liga* é pautado no método silábico de alfabetização, demonstrando ter uma visão associacionista da aprendizagem. Quanto à análise das práticas, os dados relevaram que as duas docentes seguiram o que era prescrito pelo programa, todavia não se limitaram à sua proposta e apresentaram variações no modo de ensinar, introduzindo outras atividades. Apesar disso, a pesquisa evidenciou que a professora de Camaragibe teve um melhor aproveitamento do tempo pedagógico, acrescentando um grande número de atividades, oferecendo reforço de leitura, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita, tentando ajustar o ensino aos níveis dos alunos...; o que não aconteceu na prática da professora de São Lourenço da Mata. Essa diferença nas práticas acabou se refletindo na aprendizagem dos alunos, uma vez que na diagnose final (perfil final) os estudantes da docente de Camaragibe tiveram um melhor desempenho em relação aos da docente de São Lourenço da Mata.

De acordo com essa pesquisa, o livro didático do *Se liga* era baseado no método silábico, estruturado no Método Dom Bosco, assemelha-se exatamente às estruturas das antigas cartilhas de alfabetização analisadas por Morais e Albuquerque (2005). Foi constatado um grande número de atividades voltadas à apropriação da escrita alfabética, no entanto, não havia uma diversidade de atividades, mas, sim, uma repetição de tarefas de uma mesma natureza, prevalecendo atividades de cópia de sílaba e de palavras que não contribuem significativamente na construção de hipóteses, pelo aluno, sobre o que a escrita representa/nota. Constatamos ainda, no material, atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora.

Outra pesquisa, desenvolvida por Silva e Dantas (2019), tinha como objetivo o estudo dos programas do Instituto Ayrton Senna (IAS) que estavam sendo implementados na Rede Municipal de Educação de Paulo Lopes/SC e os seus impactos na prática docente, notadamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de compreender o que levou a RME de Paulo Lopes a aderir aos Programas do Instituto Ayrton Senna. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, a partir da implementação de Programas do IAS, houve

uma mudança nos princípios da educação escolarizada que estavam sendo redirecionados. Demonstrando, assim, um ofuscamento do caráter público da Educação e a ênfase nos objetivos de aprendizagem, desconsiderando o processo formativo e se atentando apenas aos resultados. Sendo assim, com a implementação do IAS se desvirtua da educação pública, a qual tem como premissa o bem comum e na formação humana plena e integral. Desse modo, a educação abordada pelo IAS se apresenta numa perspectiva de uma formação fechada e extremamente tradicional. Além disso, a pesquisa mostrou que a indução à terceirização da escola pública para empresas representa um movimento em que a esfera pública deixa de ter responsabilidade pela educação, eximindo-se do seu papel na obrigatoriedade de promover educação pública e de qualidade. E, ainda, constatou que é significativa a presença do IAS nas políticas públicas municipais e estaduais no Brasil e os reflexos dessas políticas oriundas e reprodutoras das ideologias econômicas do Terceiro Setor e sua ingerência nas redes públicas de ensino. Sendo assim, os autores do trabalho, não veem a necessidade da presença de um agente privado promotor de soluções educacionais na escola pública revelando práticas heterônomas, visto que, esses tipos de parcerias são estratégias burguesas para a obtenção do consenso ativo, sendo dispersas de várias formas, uma delas é por meio de programas como Acelera Brasil e *Se liga*.

Em outra pesquisa, de Alcântara e Filho (2014), buscou-se a investigação da prática pedagógica de professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte no Projeto de Correção de Fluxo Escolar Entrelaçando. O estudo foi desenvolvido em duas turmas do Projeto em duas escolas municipais distintas em sua localização. Para a coleta de dados empíricos foi utilizado a observação do campo pesquisado com registros em um diário de campo, a aplicação de questionários e a entrevista semiestruturada com os professores. Os dados mostraram que o Projeto foi elaborado e implantado sem a participação e diálogo com os professores da Rede de ensino de Belo Horizonte. Para os professores entrevistados, o Projeto foi implantado e desenvolvido de modo vertical e com objeções que retiram a autonomia do professor e regulam a prática docente. Nas entrevistas os professores apontaram que o Projeto retira a sua autonomia no trabalho pedagógico, uma vez que, o material e as avaliações são elaborados pelo Programa, desconsiderando as particularidades e necessidades de aprendizagem individuais dos alunos. Sendo assim, a prática dos professores atuantes no Projeto Entrelaçando é desenvolvida em um campo de tensões, contradições e

imposições. Foi observado que, o professor sente dificuldades em articular a proposta de ensino do Projeto e em decorrência disto, volta-se a sua antiga prática que está pautada no ensino dos conteúdos não incorporando o objetivo proposto dentro das Proposições Curriculares. Apesar de todas as contradições dos professores é perceptível o esforço deles em realizar um trabalho com garantias dos conhecimentos básicos e necessários a cada um dos educandos.

Já no trabalho desenvolvido por Pojo e Santos (2014), buscou-se analisar a implantação e desenvolvimento dessa parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Benevides (PMB), com vistas a compreender a dinâmica vivenciada pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo, as relações construídas, suas formas de atuação e significado da parceria para o Município. Foi realizado um estudo de caso, cujas fontes para a obtenção dos dados centraram-se em entrevistas semiestruturadas com 18 (dezoito) profissionais da educação que atuaram no município durante a vigência dos programas (professores, supervisores, diretores de escola, ex-secretários de educação) e na observação não participante. Das análises realizadas constatou-se que a parceria entre Prefeitura Municipal de Benevides e Instituto Ayrton Senna atendeu as determinações do MEC, buscando alcançar os patamares requeridos no IDEB que, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas; a gestão democrática, embora constitua a retórica dos gestores, não é constatada em práticas empreendidas pelos sujeitos objetos da pesquisa, no Município, cujas ações estiveram mais próximas do modelo gerencial defendido pelo IAS e; que a busca pela propalada qualidade do ensino produziu a intensificação no trabalho dos professores, cujo nível de exigência por resultados e cumprimento de metas, por vezes, irreais, propostos pela parceria provocou, nos profissionais da educação envolvidos, a impossibilidade de vivências de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada.

E por fim, no trabalho realizado por Souza e Garcia (2017), buscou-se analisar os resultados escolares de estudantes egressos de programas de correção de fluxo (*Se Liga* e *Acelera Brasil*) adotados em uma escola localizada em um município no interior do estado de Mato Grosso do Sul, a fim de verificar se os programas têm contribuído ou não para o sucesso escolar dos alunos nos anos posteriores ao do Programa. Como metodologia de pesquisa foi adotada a análise documental, sendo analisados os

documentos escolares referentes ao registro de aproveitamento escolar dos egressos dos programas de 2010 a 2012. Os dados evidenciaram que o fracasso escolar ainda não tinha sido superado na vida de alguns egressos, e que a trajetória escolar dos estudantes após a passagem pelos programas de correção de fluxo permaneceu acidentada e com paradas, pois ao cursarem o ensino regular os egressos ficaram retidos e reviveram os mesmos problemas que os conduziram à distorção idade série.

As pesquisas demonstraram que os Programas de Correção de Fluxo Escolar têm ganhado cada vez mais espaço nas escolas públicas brasileiras como medida de combate ao fracasso escolar. No entanto, essa parceria entre o setor público e o privado é permeada de tensões e conflitos, visto que, esses programas interferem na autonomia tanto da escola quanto dos professores. Além disso, evidenciou-se, que eles não dão conta de solucionar a questão do fracasso.

2.3 OS SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO

Embora muitas discussões teóricas tenham se consolidado no campo da alfabetização, é necessário reconhecer que as mudanças nas práticas de ensino não ocorrem de um dia para o outro, como uma consequência direta das mudanças no campo teórico, ou da adoção de programas estruturados de ensino que prescrevem o que os professores devem fazer em suas práticas de alfabetização. Ao contrário disso, os professores reelaboram, reinventam, reconstroem em sala de aula os saberes aos quais têm acesso, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Tais saberes são cotidianamente movimentados na relação educador-alunos, e revelam, através das ações docentes, o modo como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em um conhecimento “ensinável” a ser compreendido pelos educandos.

Portanto, trata-se de uma ação referente ao conhecer, compreender e saber-fazer na função docente. Como a nossa pesquisa se propõe a analisar a relação entre as práticas mobilizadas pelas professoras e as aprendizagens dos alunos no interior de turmas do Programa *Se liga*, consideramos, além dos saberes e das práticas docentes, o cotidiano da sala de aula como um elemento importante em nossa pesquisa.

Sendo assim, achamos pertinente a discussão de Chartier (2007) acerca da Construção dos Saberes na Ação, a qual será abordada a seguir.

2.3.1 A construção dos saberes na ação

Ao nos propormos a analisar as práticas de alfabetização de professoras do Programa *Se liga* e a possível relação delas com o avanço das aprendizagens dos alunos, não podemos deixar de considerar a abordagem teórica da construção dos saberes na ação, haja vista nosso entendimento de que o docente é um sujeito produtor de saberes e de conhecimentos no contexto de seu trabalho em sala de aula. Sendo assim, é na ação desenvolvida, no cotidiano da classe, que os saberes são construídos e mobilizados pelos professores.

Portanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, uma vez que sua prática integra diferentes saberes, podendo o saber do(a) educador(a) ser definido como um "saber plural" (Tardif, 2002). Esses saberes seriam oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais; sendo esse último a base que fundamenta a prática do(a) professor(a) e garante sua competência profissional.

O *saber profissional* são os saberes adquiridos nas instituições de formação de professores, sendo assim, é no decorrer dessa formação que os docentes entram em contato com as ciências da educação (Tardif, 2002). Já o *disciplinar* está relacionado aos diversos campos do conhecimento, aos saberes disponíveis na nossa sociedade, sob a forma de disciplinas nas faculdades e nos cursos.

Segundo Tardif (2002), o *saber experiencial* se desenvolve na prática do professor e no exercício de suas funções, o que gera o desenvolvimento de saberes específicos, baseados em seus trabalhos do dia a dia e no conhecimento de seu meio. Esses saberes surgem na experiência e diante dela são validados ou não, sendo incorporado à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Portanto, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes, mas são retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência; sendo, portanto, núcleo vital do saber docente.

Chartier (1998), ao analisar as práticas de ensino da escrita de uma professora da Educação Infantil na França, observou que os educadores privilegiavam as informações

diretamente utilizáveis, isto é, o "como fazer" mais que o "o porquê", os "protocolos de ação" mais que as "exposições explicativas": às atividades eram escolhidas, testadas, mantidas ou abandonadas em função de critérios práticos, e a reflexão sobre elas não implica, necessariamente, abandoná-las ou mantê-las.

De acordo com Ferreira (2004), essas reflexões podem ser relacionadas aos conceitos de "estratégias" e "táticas" elaboradas por Certeau (1994) e eles ajudam a elucidar os processos de invenção do cotidiano. Segundo o referido autor, as estratégias são "o cálculo ou a manipulação de relações que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)". Desse modo, os especialistas responsáveis pela elaboração dos documentos oficiais como normas, leis, conceitos e/ou saberes científicos a serem ensinados em alfabetização, racionalizariam sobre a escola e construiriam estratégias de operacionalização; porém, estas seriam fabricadas nas práticas cotidianas de alfabetização pelos professores por meio de táticas que seriam uma criação anônima nascida, muitas vezes, da prática do desvio: "a tática é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder" (Certeau, 1994, p. 101).

Para Certeau (*op. cit*), enquanto as estratégias produzem, mapeiam, impõem as regras; as táticas utilizar-se-iam destas, manipulando-as e alterando-as. As táticas seriam maneiras de fazer associadas a saberes antigos que permanecem presentes na cotidianidade e são baseadas em improviso, por não estarem ligadas a um lugar próprio e não buscarem o enfrentamento da estratégia, mas buscarem preencher suas necessidades.

Ainda segundo Certeau (*op. cit*), é preciso considerar as práticas cotidianas enquanto práticas. As relações sociais são formadas por práticas que são "fabricadas", a partir das atividades profissionais, sociais, políticas e culturais que se exercem na vida cotidiana. Portanto, os consumidores também são configurados como produtores e a produção dos consumidores é uma fabricação/criação/invenção – produção qualificada de consumo que fazem na marginalidade de suas ações. Portanto, o homem inventa o cotidiano de várias formas, chamadas de *artes de fazer*, com uso de táticas que alteram os objetos e estabelece uma (re) apropriação do espaço e do uso, dando oportunidades para que as pessoas usem os produtos impostos pelas políticas culturais, da melhor forma possível.

Tratando-as como *artes de fazer*, as práticas culturais, vistas como criatividade das pessoas comuns, começam a ser analisadas e percebidas como motivadora de significativas transformações sociais. Para analisar as práticas cotidianas, estas precisam estar estabelecidas com as práticas discursivas que, por sua vez, estão relacionadas com os "atos de fala" – utilização social da linguagem – que as constituem (FERREIRA, 2002), *as artes de dizer*. Os documentos, as leis, o ato de conversar, de cumprimentar, de ordenar e de convencer fazem parte de todo um processo social no qual estão em jogo as relações de força, em um determinado espaço social, devendo todos estes aspectos fazer parte de nossa análise de pesquisa. Nesse sentido, Certeau (1994) analisa as práticas do ponto de vista das *modalidades de ação*, da *formalidade das práticas* e dos *tipos de operações* que executam buscando investigar qual a *lógica dessas práticas e quais as maneiras de pensar e agir*.

Corroborando com o autor, Ferreira (2004) acrescenta que, na ação sorrateira, o professor estaria subjugado a uma ordem, porém com ações diferenciadas das prescritas. Essa prática vai de um movimento tácito ao encontro de algo instituído, pois no cotidiano da sua profissionalização, o professor vai "utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia" (Certeau, 1994, p. 101). Enquanto as *ações estratégicas* seriam dominantes de seu espaço de ação em uma relação de força, capitalizando resultados, definindo projetos e programas de alfabetização nas escolas; as *ações táticas* estariam relacionadas à forma pela qual os atores (gestores, professores, crianças) fabricam o cotidiano escolar.

Do ponto de vista dos "saberes da ação", conforme Chartier (2007), os procedimentos utilizados pelos professores se organizam dentro de um sistema de forte coerência pragmática, possuindo diversas fontes que dão base a suas decisões e a consolidação de seus programas de ação. Sendo assim, os saberes da ação é uma das fontes mais priorizados pelos educadores, visto que o "como fazer" emerge das experiências da ação; e ao priorizarem esse saber, eles nutrem seu trabalho docente a partir das trocas e interações com seus pares, ou seja, "as receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas" (Chartier, 2007, p. 186). Portanto, isso leva

cada um a reformular os discursos pedagógicos e a validar práticas que vão sendo construídas no cotidiano das situações pedagógicas.

Essas modificações se configuram como o movimento de inovação didática e pedagógica da prática docente, já que são os “tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” (Chartier, 2000, p. 164), isto é, o fazer ordinário da classe que pode conduzir ou não a mudanças nas práticas. Diante dessas invenções cotidianas que acontecem na escola, percebemos a não passividade do professor.

No cotidiano da sala de aula, ao ter que improvisar em meio a situações concretas que não apresentam soluções prontas e acabadas, o educador desenvolve um *habitus* em sua prática de ensino, que será acionado sempre que se deparar com esses tipos de situações, que exigem a capacidade de lidar com acontecimentos transitórios. De acordo com Tardif (2002, p. 49) “os habitus podem transformar-se em um estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Isso evidencia que os saberes experienciais, apoiados em outros saberes, são retraduzidos e submetidos às convicções que foram construídas na prática.

3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando que essa pesquisa se insere no âmbito das relações entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, utilizamos, na presente investigação, a abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), tal abordagem, considera o ambiente natural como uma fonte direta dos dados e o pesquisador, o seu maior instrumento. Portanto, todos os dados e seu contexto de produção são extremamente importantes para retratar a complexidade do cotidiano escolar investigado, havendo uma maior preocupação com o processo do que com o produto; na tentativa de capturar a "perspectiva" do participante na observação e nas entrevistas e, por fim, a análise dos dados segue um processo indutivo.

Corroborando com isso, Delzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que "a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo". Entretanto, a utilização da abordagem qualitativa não exclui a possibilidade de também recorremos a dados quantitativos, pois como trata André (1995), não existe dicotomia entre quantidade e qualidade. Sendo assim, acreditamos que as dimensões qualitativa e quantitativa podem se complementar, tendo em vista que esta última ajuda a explicitar a primeira.

Detalharemos, a seguir, o percurso teórico-metodológico que estamos seguindo nessa investigação, apresentando os objetivos pretendidos para o estudo, o campo e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e o método de análise dos dados.

3.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas em turmas do Programa de Correção de Fluxo - *Se liga*, evidenciando como elas contribuem ou não para a progressão da aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita.

Objetivos Específicos

- Identificar as atividades presentes no material didático do *Se liga* (de leitura e escrita);
- Compreender como as docentes organizavam o trabalho pedagógico relacionado ao ensino da leitura e da escrita tomando como referência o que era proposto no Programa SL;
- Analisar as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas pelas docentes participantes da pesquisa, identificando os usos do material do Programa SL.
- Analisar os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas docentes no desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura e à escrita;
- Identificar os avanços dos alunos no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em leitura e escrita, e as possíveis relações com a prática das professoras e/ou com a metodologia do Programa.

3.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de nossa investigação se constitui no espaço de duas escolas públicas, localizadas na Campina do Barreto, vinculadas à Secretaria de Educação da cidade do Recife – PE. Como nosso olhar se voltou para as turmas de Correção de Fluxo Escolar, a escolha por essa rede se baseou no fato dela ter um trabalho com essas modalidades de turmas desde o ano de 2010, momento em que fez parceria com o Instituto Ayrton Senna, objetivando assim, solucionar o problema da distorção idade-ano presente em sua rede.

Quanto à escolha das escolas, pretendíamos investigar professoras da rede municipal de Recife que se destacavam em suas práticas de alfabetização em Turmas de Correção de Fluxo – *Se liga.* As duas docentes das escolas escolhidas realizaram, de acordo com a coordenação do Programa, um bom trabalho no ano de 2017. Assim, nós tínhamos elencamos alguns critérios para a escolha: buscávamos educadoras que fossem efetivas na rede, por essa posição oferecer estabilidade e garantir que elas acompanhariam a turma durante todo o ano letivo, e procurávamos docentes que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Evidenciamos, ainda, que a opção pelo ambiente da escola pública se deu por acreditarmos ser esse o espaço que revela a realidade educacional à qual a maioria da população do nosso país tem acesso e,

também, pelo fato de os Programas de Correção de Fluxo estarem presentes apenas nas escolas públicas.

Participaram da investigação duas docentes que lecionavam em Turmas de Correção de Fluxo na modalidade *Se liga*. Para tal análise, mantivemos o sigilo quanto ao nome das professoras participantes da pesquisa, denominando-as de P1 e P2. Em relação aos estudantes de cada turma (P1 -21 alunos e P2 - 14 alunos), utilizamos, para identificação deles, um número estabelecido por ordem alfabética em cada uma das classes.

Para traçarmos o perfil dessas duas educadoras, aplicamos um questionário (APÊNDICE A) que possibilitou a elaboração do Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa

Formação/Experiência Profissional	**P1**	**P2**
Ensino Médio (curso, rede e ano de conclusão)	Magistério Rede pública 1997	Magistério Rede pública 1999
Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Pedagogia UVA 2013	Ciências Biológicas FUNESO 2018
Pós-Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Especialização em Educação Especial Univ. Joaquim Nabuco 2014	-
Quantidade de anos de experiência na docência	13 anos	9 anos
Quantidade de anos de experiência em turma dos Anos Iniciais (alfabetização)	5 anos	7 anos
Quantidade de anos de experiência em turmas de Correção de Fluxo – *Se Liga*	2 anos	2 anos
Atuação em outra escola	Sim Rede Municipal	Sim CETEC
Função exercida na outra escola	Professora	Técnica

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar, com base no quadro, similaridades em relação à formação do ensino médio e às experiências profissionais. Ambas concluíram o Magistério mais ou menos na mesma época, e elas possuíam a mesma quantidade de anos de experiência em turmas de Correção de Fluxo – *Se liga*. Quanto à experiência docente e à experiência nos anos iniciais (alfabetização), as docentes tinham tempos aproximados.

Destacamos ainda que P1 tinha Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Especial, já P2 tinha Graduação em Ciências Biológicas. As professoras exerciam outra atividade no contraturno de suas aulas: uma era docente em outra Rede Municipal (Olinda) e a outra trabalhava no Centro de Tecnologia da Prefeitura do Recife.

Em relação à organização da sala de aula e dos materiais disponíveis, P1 mantinha um ambiente organizado, com um mural ao lado do quadro onde era exposta a rotina sugerida pelo Programa (sobre a qual falaremos mais adiante), a lista com o nome dos alunos e um calendário (Ver Figura 01), decorada com as letras do alfabeto e os padrões silábicos (Ver Figura 02); e com mesinhas e cadeiras distribuídas em pares. A sala possuía dois armários, onde guardava os livros didáticos das crianças, livros de literatura infantil, alfabetos móveis, jogos de alfabetização, potes que continham lápis de cor, lápis e borracha; dentre outros materiais de cunho didático e pedagógico. É importante destacar que embora existisse um espaço ao fundo da sala destinado ao "Cantinho da leitura", ele não era utilizado. Quanto aos alunos, a turma era composta por 21 alunos, com idades entre 9 e 14 anos, sendo a maior parte deles com 10 (7) e 11 (6) anos.

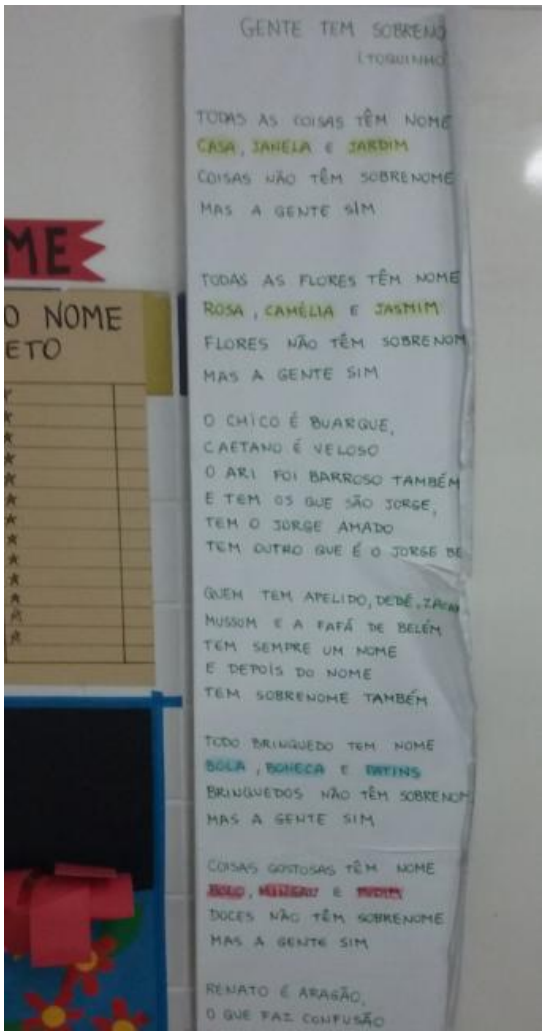
Figura 1 - Recursos utilizados pela professora 1 (calendário)

Figura 2 - Recursos utilizados pela professora 1 (padrões silábicos)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Já P2 comportava seus 14 (catorze) alunos em mesas e cadeiras, que também eram organizadas em pares. Os estudantes tinham idades entre 10 e 12 anos, havendo um quantitativo maior de discentes com 10 (7) e 11 (6) anos. Assim como P1, essa docente também mantinha uma sala bem decorada com cartazes de atividades já trabalhadas (números matemáticos, poemas - Ver Figura 03), as letras do alfabeto, uma lista com os nomes de todos os aprendizes, colada à frente na altura dos olhos das crianças e um envelope com cartões que continham o nome completo das crianças. A professora tinha um armário, onde guardava os materiais didáticos e pedagógicos.

Figura 3 - Recurso utilizado pela professora 2 (poema)



Fonte: Dados da Pesquisa.

O horário de funcionamento das escolas contemplava os três turnos. A escola de P1 atendia 5 (cinco) turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e uma (1) turma de Correção de Fluxo–Acelera pela manhã, atendia 5 (cinco) turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e uma (1) turma de Correção de Fluxo – *Se liga* à tarde e 3 (três) classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. À tarde, turno em que realizamos nossas observações, os alunos iniciavam suas atividades escolares às 13h30 e encerravam às 17h. O horário do lanche acontecia a partir das 15h, após cada toque descia uma turma para merendar e à medida que iam acabando elas subiam para que a próxima descesse. No último toque, os estudantes de P1 desciam. A escola comportava, ainda, uma pequena sala de recursos, sala da direção, da secretaria, banheiros para os professores e alunos, em separado, seis salas de aula, uma cozinha e um pátio.

Já a escola da P2 atendia 3 (três) turmas do Ensino Fundamental I (do 2º, 3º e 4º ano) e duas (2) turmas de Correção de Fluxo (*Se liga* e Acelera) pela manhã; atendia 5 (cinco) turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) à tarde e 3 (três) classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Pela manhã, turno em que realizamos nossas observações, os alunos iniciavam suas atividades escolares às 07h30 e encerravam às 12h. O horário do lanche acontecia a partir das 9h e, dependendo da merenda, ou os alunos saiam da sala para comer no pátio ou a merenda era entregue na própria classe. A escola comportava, ainda, uma pequena sala de recursos, sala da direção, da secretaria, de informática, banheiros para os professores e alunos, em separado, cinco salas de aula, uma cozinha e um pequeno pátio.

Feita essa breve contextualização do nosso campo investigativo, passaremos, a seguir, aos procedimentos utilizados na coleta dos dados.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de dar conta dos objetivos traçados, utilizamos quatro procedimentos para a produção dos dados: *análise documental* dos materiais do Programa; *observações* das práticas de alfabetização, *entrevistas* com as docentes investigadas e realização de *atividades diagnósticas* com os alunos. Inicialmente, realizamos a *análise documental* do livro de didático de Língua Portuguesa do SL e do Manual do Professor. As *observações* foram realizadas visando acessarmos diretamente as práticas de ensino desenvolvidas pelas educadoras no contexto da sala de aula e, assim, percebermos que práticas de alfabetização vinham sendo desenvolvidas nas turmas de Correção de Fluxo–*Se liga* e se elas contribuíam para o avanço dos alunos. As *entrevistas* foram desenvolvidas com vistas a melhor elucidarmos as ações que as docentes realizavam em sala. Por fim, *as atividades diagnósticas* foram realizadas com o objetivo de verificarmos os conhecimentos dos aprendizes no decorrer do ano letivo e poder relacionar as práticas de ensino mobilizadas pelas educadoras com as aprendizagens dos alunos. A seguir, detalharemos melhor a maneira como esses procedimentos foram desenvolvidos.

3.3.1. A análise documental

Conforme Moreira (2005) a análise documental extrai um reflexo objetivo da fonte original, permitindo a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos. Ainda, segundo Cellard (2008) a análise documental propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas do estudo proposto.

Desse modo, na tentativa melhor compreendermos a rotina do Programa SL e suas propostas teórico-metodológicas realizamos a análise documental do Manual do Professor. Além desse documento, analisamos, também, o livro didático de Língua Portuguesa do *Se liga,* visando identificar e categorizar as atividades de leitura e de escrita presentes no material.

3.3.2 As observações

Por meio da observação participante, buscamos analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras, assim como a relação dessas práticas com as aprendizagens dos estudantes. Observamos as práticas dessas docentes com vistas a tentar responder a algumas inquietações: que práticas de alfabetização vêm sendo desenvolvidas nas turmas do *Se liga*? As práticas mobilizadas por essas educadoras têm contribuído para as aprendizagens dos alunos? Os alunos estão avançando em suas aprendizagens?

De acordo com Minayo (2007) e André (2001), esse tipo de observação, é um instrumento básico da pesquisa qualitativa, pois permite a captação imediata e sem obstáculos a informação desejada. Corroborando, Gil (2002) afirma que a observação é a possibilidade de o pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação de outros sujeitos.

Desse modo, as observações aconteceram em um período compreendido entre os meses de maio a dezembro de 2018, evidenciamos que esse início está atrelado ao momento de formação das turmas. Em cada escola selecionada foram realizadas três (3) semanas de observações, totalizando mais ou menos 12 dias em cada sala de aula. Escolhemos analisar três semanas em cada turma, no intuito de analisar/observar a

rotina das professoras e a(s) prática(s) de ensino desenvolvidas(s) por cada uma delas no ensino de leitura e da escrita. É importante salientar que em cada semana existia um dia em que a docente realizava o seu planejamento, ficando em seu lugar uma professora contratada; portanto, nesse dia não realizamos a observação.

Para o registro das observações, utilizamos como recurso a gravação de áudio, como também foi construído um diário de campo, pois com a gravação conseguimos captar as falas e os diálogos estabelecidos pelos sujeitos observados de forma integral, no diário "podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas" (Neto 1994, p. 63); portanto, procuramos contemplar a reconstrução de diálogos e a descrição dos locais, dos sujeitos, dos eventos, das atividades e do comportamento; pois consideramos o diário de campo como o principal instrumento da pesquisa participante.

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

3.3.3 As entrevistas

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados pelo seu caráter de interação (Mazzotti; Gewandsznajder, 2004), e é um instrumento básico na pesquisa qualitativa pois possibilita a captação imediata e corrente da informação desejada (Lukde; André, 2001). Diante disso, realizamos dois tipos de entrevistas com as docentes: semiestruturada (APÊNDICE B) que tinha como objetivo compreender como elas concebiam o processo de alfabetização e como organizavam suas práticas ensino da leitura e da escrita; e minientrevistas, após cada observação, para melhor compreendermos as atividades desenvolvidas, bem como, o uso do material didático.

3.3.4 As atividades diagnósticas

No intuito de obtermos um perfil dos conhecimentos dos aprendizes referentes à escrita e à leitura, como também acompanharmos a progressão desses conhecimentos no

decorrer do ano letivo, e, assim, analisarmos a relação entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, coletamos, no início do ano, a diagnose inicial realizada pelo Programa (realizada no mês de março) para Avaliação dos alunos juntamente com a diagnose proposta pelas docentes; já no final do ano, repetimos a aplicação da diagnose inicial do Programa e realizamos 04 (quatro) tipos de atividades diagnósticas: escrita e leitura de palavra, leitura e compreensão de texto e produção de texto. Após a análise separada dos resultados, realizamos a comparação dos resultados entre os perfis inicial e final de cada turma. Descreveremos, a seguir, as atividades propostas pelo Programa e por nós (no final do ano) para os alunos como diagnoses.

3.3.4.1 Atividade de escrita de palavras

A atividade de escrita de palavras com base em imagens foi realizada com vistas a identificarmos o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos do Programa de Correção de Fluxo Escolar – *Se liga*. Para isso, no perfil inicial, coletamos a atividade diagnóstica aplicada pelo mediador responsável pelas turmas investigadas (APÊNDICE C) e a atividade diagnóstica utilizada pela professora (P2). A atividade realizada pelo Programa continha a escrita de quatro palavras com diferentes construções silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-consoante-vogal).

Já para o perfil final, utilizamos a atividade diagnóstica do Programa (a mesma realizada no início do ano) e uma atividade que continha a escrita de nove palavras com diferentes estruturas silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, dentre outras) (APÊNDICE D). Salientamos que, antes de as crianças escreverem as palavras, explicitamos o que cada figura representava, a fim de evitar qualquer dúvida. Sendo assim, os alunos foram solicitados a escreverem, à sua maneira, o nome das imagens. Optamos pela escrita livre de palavras com base em imagens por esse procedimento possibilitar as retomadas da criança na reflexão da escrita de palavras e por garantir que todos escrevessem as mesmas palavras, facilitando assim a análise.

Para análise das escritas dos alunos, foram elaboradas quatro categorias e seis subcategorias, organizadas com base nas discussões teóricas de Ferreiro; Palacio (1982), Ferreiro; Teberosky (1999), Ferreiro (2001) e Morais (2012), assim como nas categorias elaboradas por Cruz; Albuquerque (2012) e adequadas às análises das escritas

produzidas pelas crianças. Para a elaboração das categorias, observamos a lógica que as crianças utilizavam em suas escritas, ou seja, as hipóteses de escrita que permeavam suas produções. No que diz respeito às subcategorias, observamos aspectos como: o uso de rabiscos, números, pseudoletras ou letras para grafar as palavras; o estabelecimento de relações do grafema com o fonema; a percepção da nasalização e o marcador utilizado para isso. Diante disso, elaboramos as seguintes categorias e subcategorias:

a) Pré-Silábico (P): Nessa categoria, as crianças ainda não sabem que a escrita registra a pauta sonora da palavra, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que são faladas. Sendo assim, muitas vezes, a criança busca a "lógica" da escrita nas propriedades do objeto significado.

- **Pré-Silábico inicial (PI):** Nessa fase, ao tentarem diferenciar entre si as palavras que escrevem, as crianças podem formular algumas hipóteses, como: a necessidade de estabelecer uma quantidade mínima de letras para a escrita das palavras e de criar variações entre palavras e no interior de uma mesma palavra. Muitas vezes, utilizam as letras do seu nome e podem apresentar escritas convencionais de palavras que já tenham memorizado. O tipo ou a ordem das letras na formação das palavras ainda não se configura como uma preocupação dessa fase.

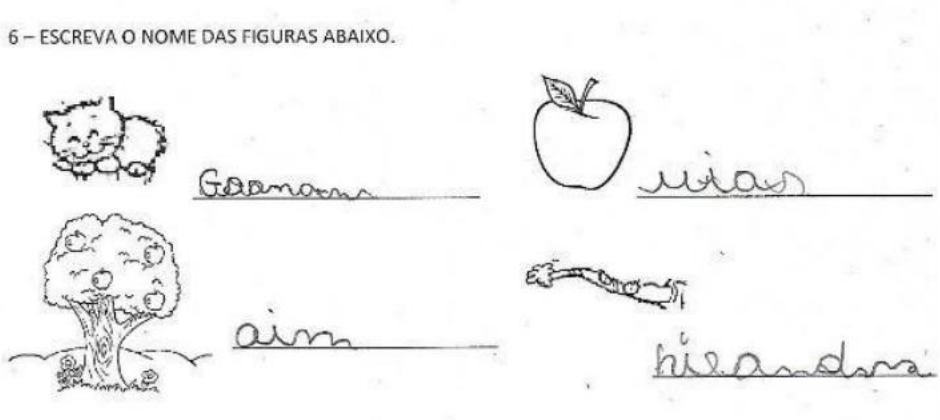
Figura 4 - Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança da professora 1. 1ª diagnose

Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **Pré-Silábico com início de fonetização (PII):** Essa subcategoria seria o período de transição da fase Pré-silábica para a Silábica, sendo o momento em que as crianças

começam a estabelecer em suas escritas algumas correspondências grafema/fonema nas sílabas ou letras iniciais e/ou finais das palavras, enquanto no decorrer da palavra não estabelecem essas relações. A Figura 05 apresenta escritas nesta subcategoria.

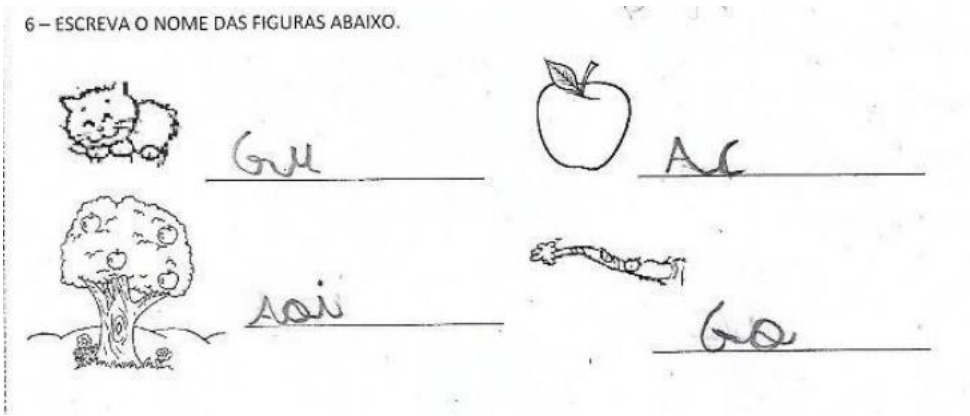
Figura 5 - Exemplo de escrita Pré-silábica-silábica com início de fonetização. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

b) Silábico (S): Nessa fase as crianças registram uma letra para cada sílaba da palavra, podendo acontecer com base em uma correspondência sonora da letra com a sílaba representada, havendo uma preocupação com a ordem das letras e suas respectivas sílabas (Silábico qualitativo), ou utilizando letras soltas sem fazer relação com a sílaba oral (Silábico quantitativo). A Figura 06 ilustra essa situação.

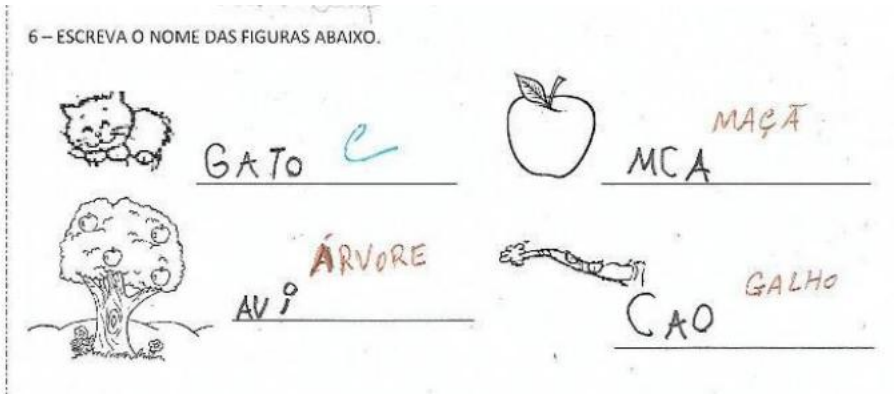
Figura 6 - Exemplo de escrita Silábica. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo S*e liga* (Recife)

c) Silábico – Alfabético (SA): Nessa categoria, a criança começa a perceber que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, mas não tem consistência ainda para a marcação de todos os fonemas e, muitas vezes, não utiliza os grafemas adequados. Na hora da escrita das palavras, podem suprimir algumas sílabas ou atribuir a uma sílaba grafada o som de mais de uma. De forma geral elas não grafam as sílabas complexas e os dígrafos; e podem grafar também as letras e forma invertida.

Figura 7 - Exemplo de escrita Silábica-alfabética. Criança da professora 1. 1ª diagnose

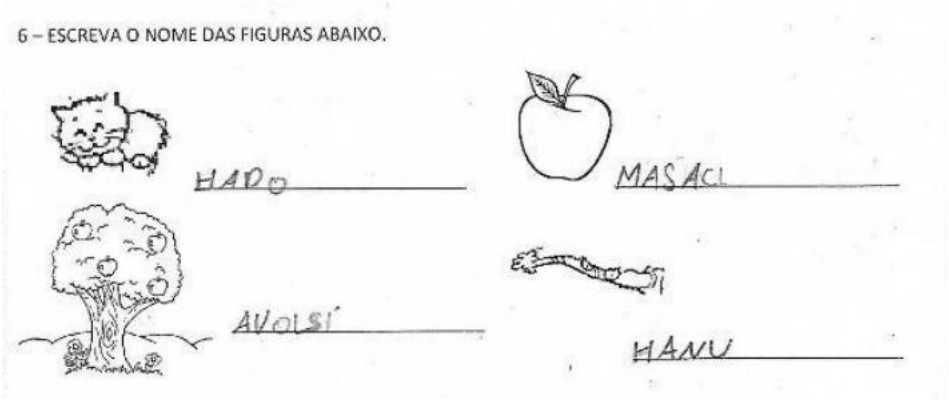


Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

d) Alfabético (A): Nessa hipótese, as crianças passam a entender que a construção da escrita acontece com base em uma correspondência fonema/grafema, mesmo que, inicialmente, ainda não tenham se apropriado dos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica; desse modo elas passam a compreender que as sílabas comportam unidades menores, sendo os fonemas dessas sílabas representados por vogais e consoantes.

- **Alfabético inicial (AI)**: Nesta subcategoria, encontram-se as crianças que têm pouco domínio das correspondências letra/som, isto é, embora já tenham compreendido a base alfabética do nosso sistema de escrita (uma letra para cada fonema), escrevem sem predomínio do valor sonoro convencional, usando, na maioria das vezes, grafemas não pertinentes para representar os fonemas, o que pode ser verificado na Figura 08.

Figura 8 - Exemplo de escrita Alfabética inicial. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **Alfabético intermediário (AII):** As crianças apresentam um razoável domínio das correspondências letra/som, utilizando, predominantemente, grafemas com valor sonoro convencional. Entretanto, por desconhecimento, usam, às vezes, letras que não correspondem ao fonema em questão, podendo, também, omitir sílabas complexas. Nesse caso não se trata de falhas ortográficas, mas de um desacordo entre a letra e o som que representa, conforme pode ser visto na Figura 09.

Figura 9 - Exemplo de escrita Alfabética intermediária. Criança da professora 1. 2ª diagnose

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

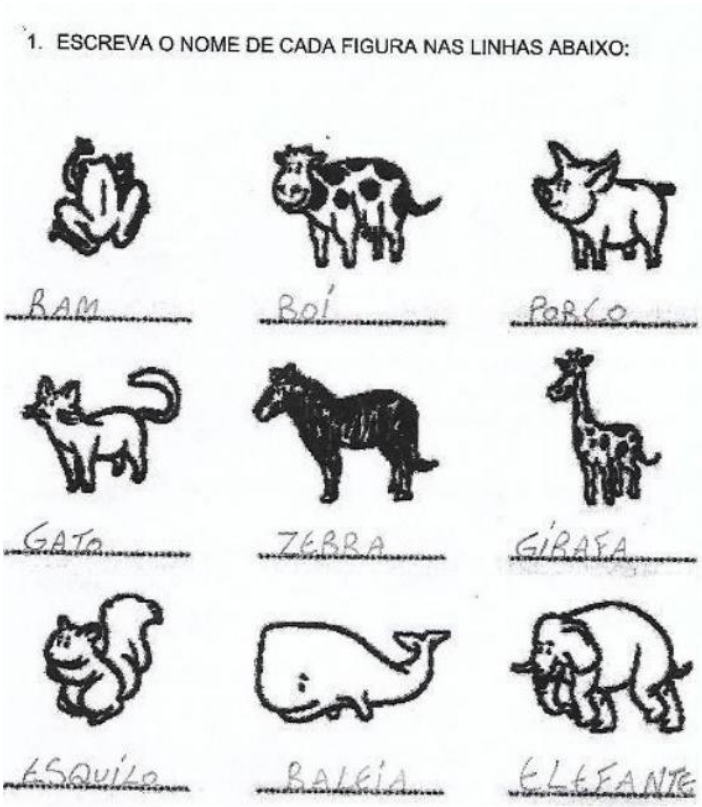
- **Alfabético consolidado (AIII):** É a fase em que as crianças apresentam pouca dificuldade nas correspondências letra/som, visto que já dominam a estrutura do sistema, assim como o valor sonoro convencional da maioria dos grafemas da língua. No entanto, ainda cometem alguns erros ortográficos, como mostra a Figura 10.

Figura 10 - Exemplo de escrita Alfabética consolidada. Criança da professora 1. 2ª diagnose

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- **Alfabético com escrita convencional (AIV):** As crianças escrevem todas as palavras corretamente, respeitando todas as correspondências som/grafia e sem cometer nenhum erro ortográfico, podendo não utilizar corretamente a acentuação, conforme Figura 11.

Figura 11 - Exemplo de escrita Alfabética convencional. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.3.4.2 Atividade de leitura

Foram aplicadas ao longo do ano (no início e no final do ano letivo) duas atividades de leitura envolvendo distintos níveis de capacidade leitora: uma envolve a capacidade de leitura de palavras e a outra a capacidade de compreensão de textos (SOLÉ, 1998). Em cada turma, as atividades de leitura foram aplicadas com todas as crianças, que estavam presentes durante a atividade, em dois momentos: primeiro foi aplicada a atividade de leitura de palavras e a partir delas os alunos foram selecionados para fazer a atividade de leitura e compreensão de textos. Consideramos, nesse caso, que os alunos que não conseguiam realizar a primeira atividade não iriam conseguir fazer a segunda. Para melhor compreensão das atividades, elas foram organizadas da seguinte forma: Na atividade um (leitura de palavras) do Programa (APÊNDICE E), a criança foi solicitada a ler quatro palavras, com vista a identificar qual delas designaria a figura em destaque. Já a atividade diagnóstica que produzimos para o perfil final

continha seis itens, no qual o estudante deveria ler as quatro palavras e identificar qual delas corresponderia à imagem destacada (APÊNDICE F). Na atividade dois (leitura e compreensão de textos), a criança foi convidada a ler um pequeno texto e depois responder a três itens com quatro alternativas. Nos itens havia uma questão que envolvia a localização de informações, uma de identificação do assunto no texto e uma de inferência. Para termos algum controle do nível de dificuldade entre os textos, utilizamos como critérios: gêneros comuns, textos de tamanho médio, texto com vocabulário adequado à faixa etária e textos que tratassem de temáticas do universo infantil (APÊNDICES G e H).

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

Os dados obtidos foram tratados separadamente, por número de acertos na leitura de palavras e textos. Nesse sentido, os resultados da atividade de leitura de palavras com apoio de imagens foram categorizados em: lê com fluência (fez a leitura de todas as palavras); lê com dificuldade e não leu. Já na atividade de compreensão de textos sem apoio de imagens, os resultados foram categorizados da seguinte forma: não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas; leu e compreendeu apenas 1 questão; leu e compreendeu apenas 2 questões; leu e compreendeu as 3 questões.

3.3.4.3 Atividade de Produção de Texto

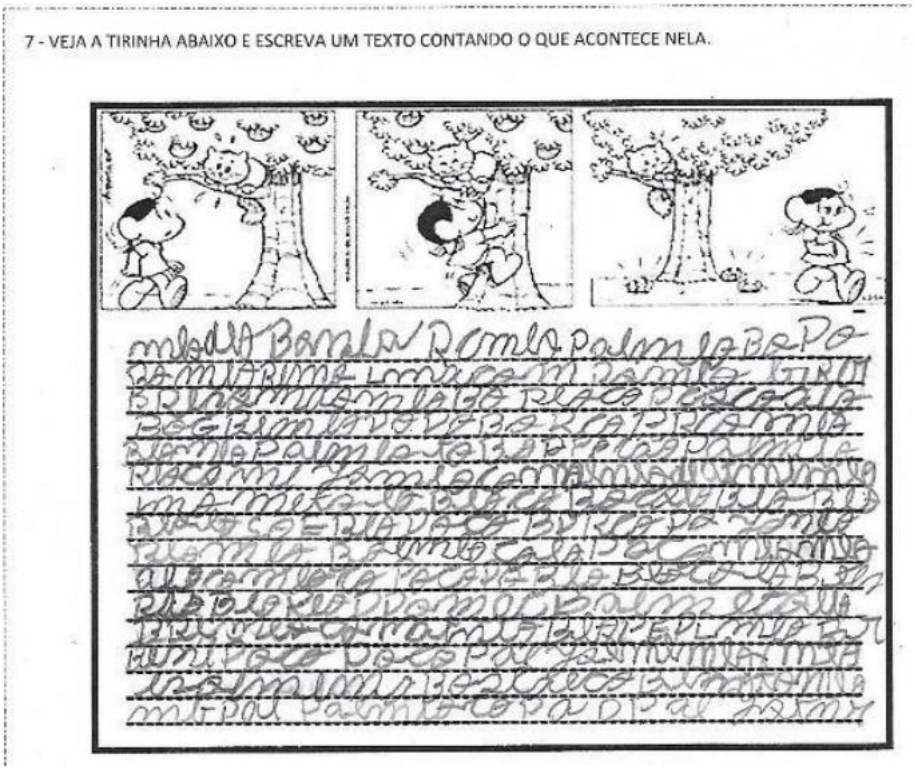
A fim de verificar o nível de grafia e textualidade na atividade de produção de texto, foram solicitadas às crianças a produção de três textos com base em imagens de duas tirinhas que tinham como finalidade a escrita de uma história a partir da sequência de imagens. Salientamos que, para a diagnose inicial, foi utilizada a produção textual que havia sido produzida e aplicada pela equipe técnica do Programa (APÊNDICE I). Já para a diagnose final, optamos por manter o gênero e comando da primeira atividade, modificando apenas a tirinha (APÊNDICE J), e também reaplicamos a diagnose inicial.

Considerando que as condições de produção de textos na escola devem explicitar não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever (Geraldi, 1997), inicialmente explicitamos às crianças que elas iriam escrever o texto a serem socializados na faculdade da pesquisadora. Quanto ao destinatário das produções, foi dito aos alunos que várias pessoas iriam ler a produção deles com muito interesse.

Na situação de escrita, em cada turma, todos os textos foram produzidos ao mesmo tempo, em um período de no máximo uma hora e trinta minutos. Inicialmente, estes textos foram separados em textos ilegíveis (I) e legíveis (L).

- **Ilegível (I) –** Textos que não apresentam palavras legíveis ou baixa legibilidade.

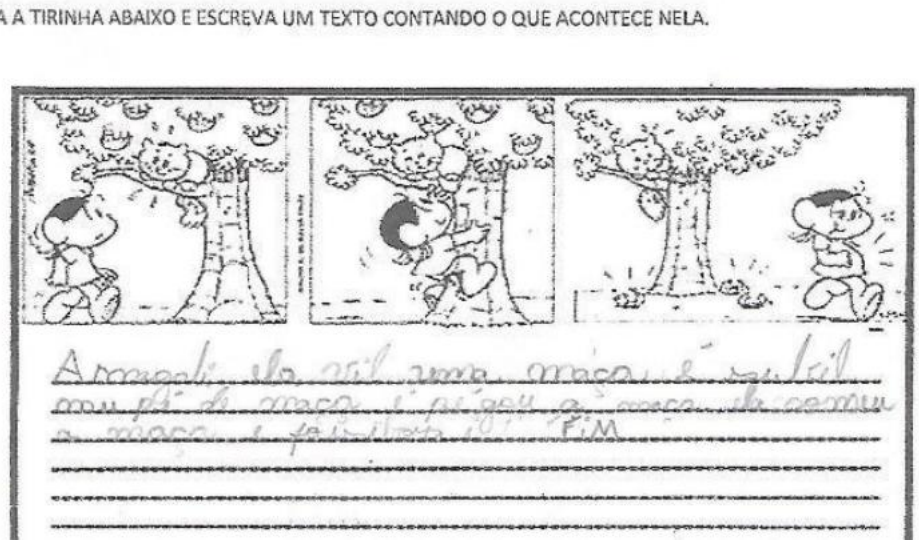
Figura 12 - Exemplo de Texto Ilegível. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga*

- **Legível (L) –** São textos em que todas as suas palavras podem ser identificadas pela relação grafia-fonema que apresentam, pela ordenação das letras que as compõem e pela caligrafia apresentada.

Figura 13 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

Após essa prévia separação dos textos, todas as produções que foram categorizadas como ilegíveis não foram analisadas. Já os textos legíveis (L) foram organizados em cinco categorias, cada uma delas contendo três subcategorias, como apresentado por Cruz e Albuquerque (2012). Para definição das categorias, as referidas autoras levaram em consideração tanto os aspectos gráficos como os relacionados à textualidade.

As categorias relacionadas à grafia tratam da segmentação correta entre as palavras (PT1) e do uso da escrita ortográfica (PT2); as categorias relacionadas à textualidade tratam dos aspectos da adequação aos propósitos de situação de escrita (PT3), da coesão (PT4) e da estruturação dos períodos e concordância entre as palavras no texto (PT5).

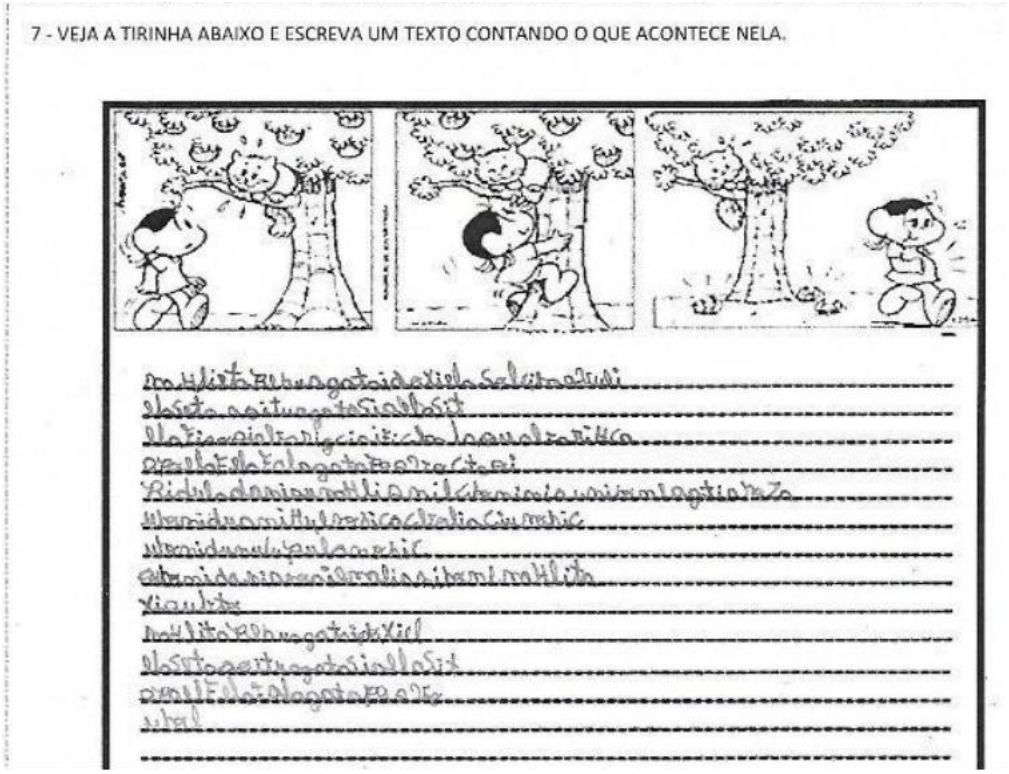
Nas subcategorias, consideramos o atendimento ou não a cada um dos aspectos apontados na respectiva categoria, sendo organizado em: Não Atende (NA), Atende Parcialmente (PA) e Atende Plenamente (PL).

a) **(PT1)** Essa categoria trata da **escrita de texto com segmentação correta.** Nela foi observado se o texto apresenta as palavras com espaçamento adequado entre elas. A não observação dessa segmentação na produção da criança provoca uma escrita com

segmentação indevida das palavras e/ou a escrita de palavras sem espaços entre elas. Quanto às subcategorias, os textos foram agrupados por apresentarem:

- **(PT1 - NA)** – Escrita do texto com hipossegmentação.

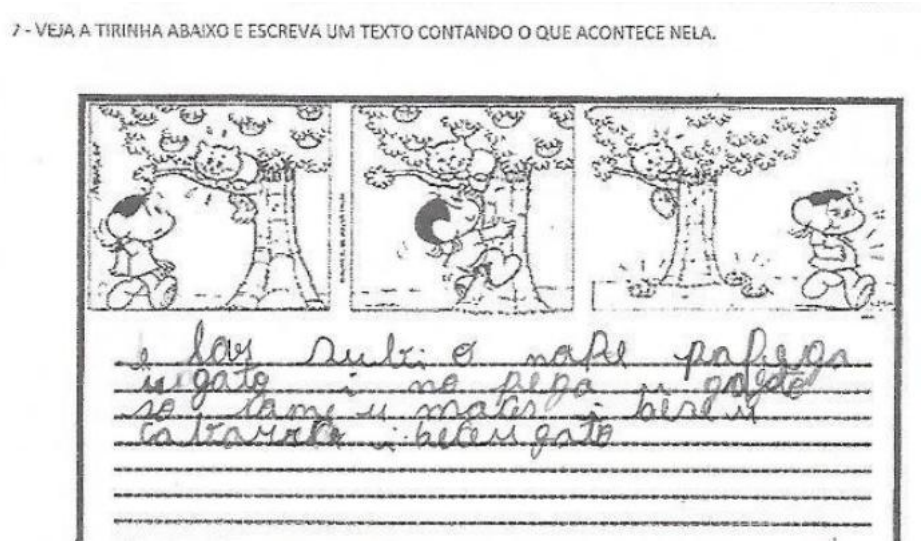
Figura 14 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- (PT 1 – PA) – Escrita do texto apresentando, em algumas partes, hipossegmentação e hipersegmentações.

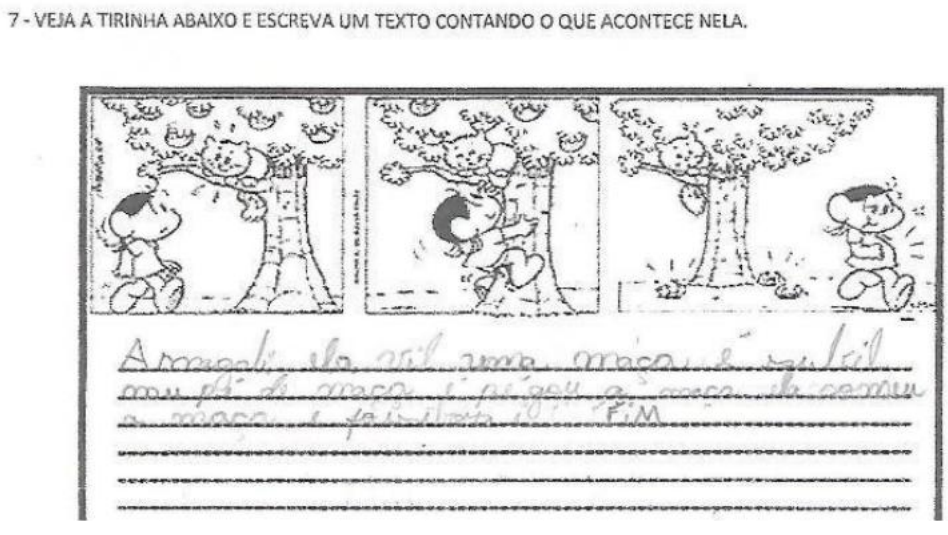
Figura 15 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- (PT 1 – PL) – Escrita do texto com a separação correta entre as palavras.

Figura 16 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose

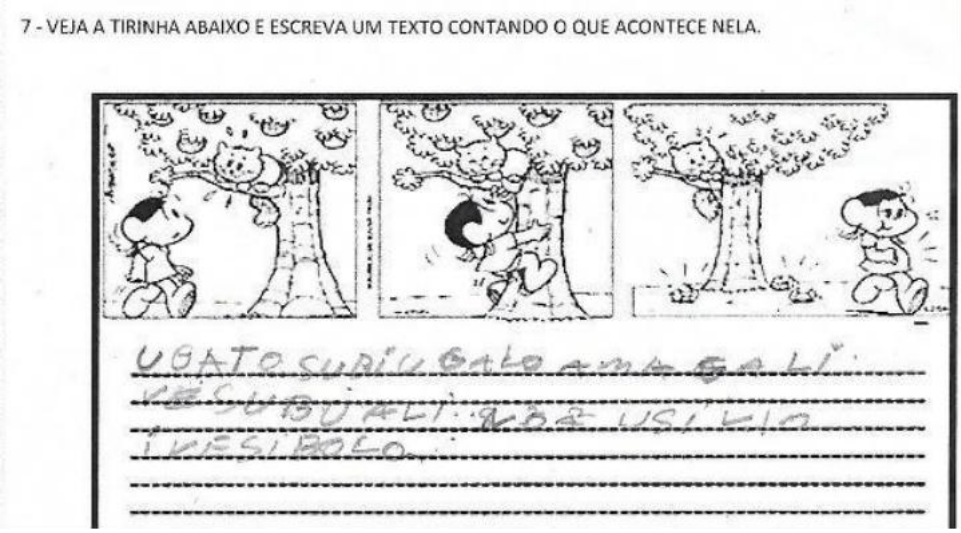


Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

b) (PT2) – Nessa categoria consideramos a **escrita com correção ortográfica,** com o uso da norma ortográfica relativa às regularidades diretas e contextuais.

- **(PT2 – NA)** Escrita legível, com algumas palavras grafadas na forma convencional e outras apresentando problemas como a omissão de letras ou sílabas, troca de letras, violações das correspondências regulares diretas.

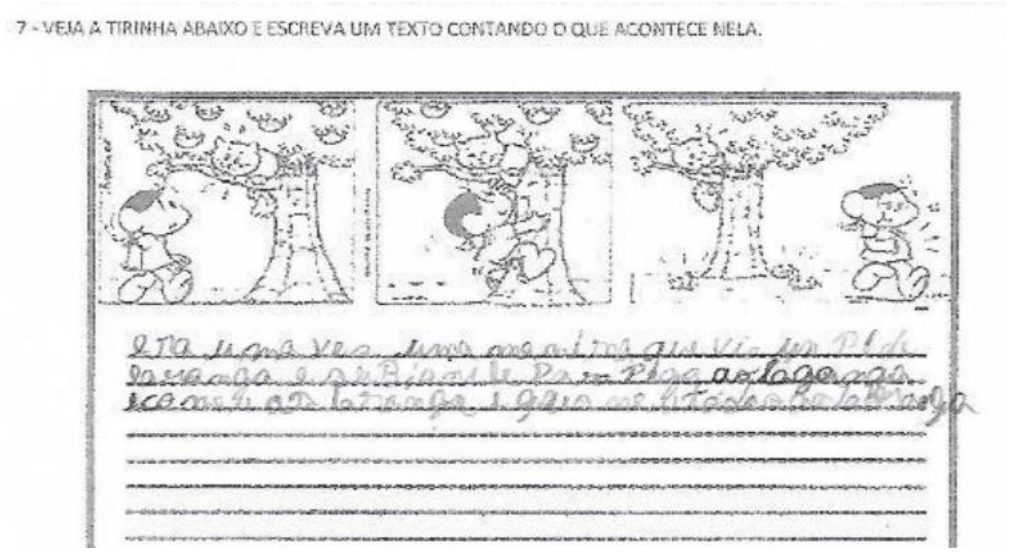
Figura 17 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 1ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT2 – PA)** Escrita convencional com poucas violações das regras regulares diretas e das contextuais.

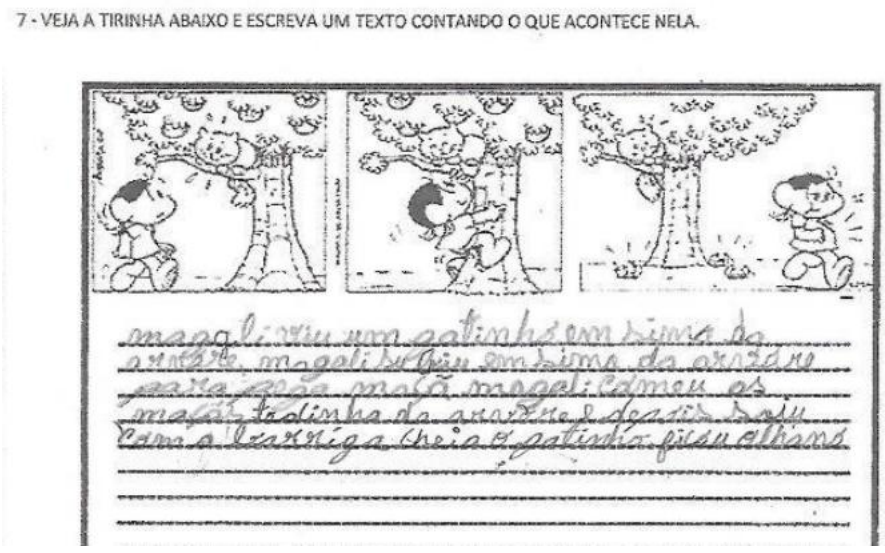
Figura 18 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT2 – PL)** Escrita sem violações das regras ortográficas regulares diretas e contextuais.

Figura 19 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose

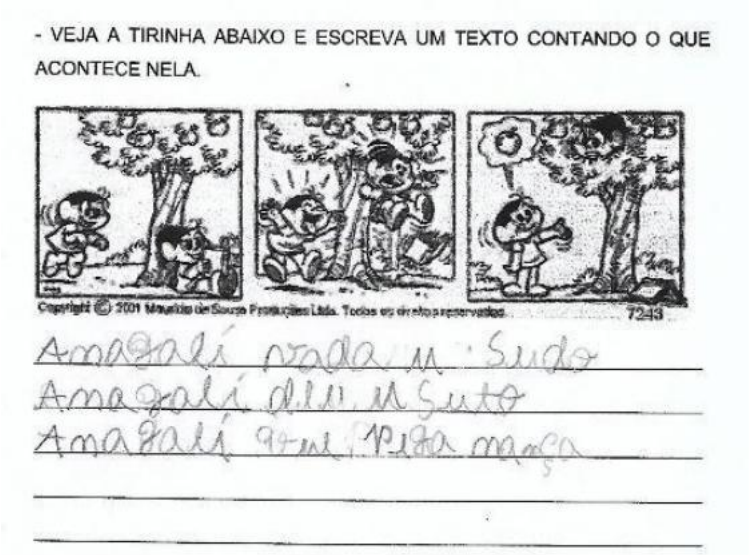


Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

c) (PT3) Essa categoria trata da **adequação do texto aos propósitos de situação de escrita**: a criança deveria escrever uma pequena história mediante as imagens presentes nas tirinhas dadas. Nessa categoria consideramos tanto a finalidade do texto quanto os usos das características do gênero proposto.

- (PT3 – NA) – Não atende à solicitação do comando e escreve outro gênero diferente.

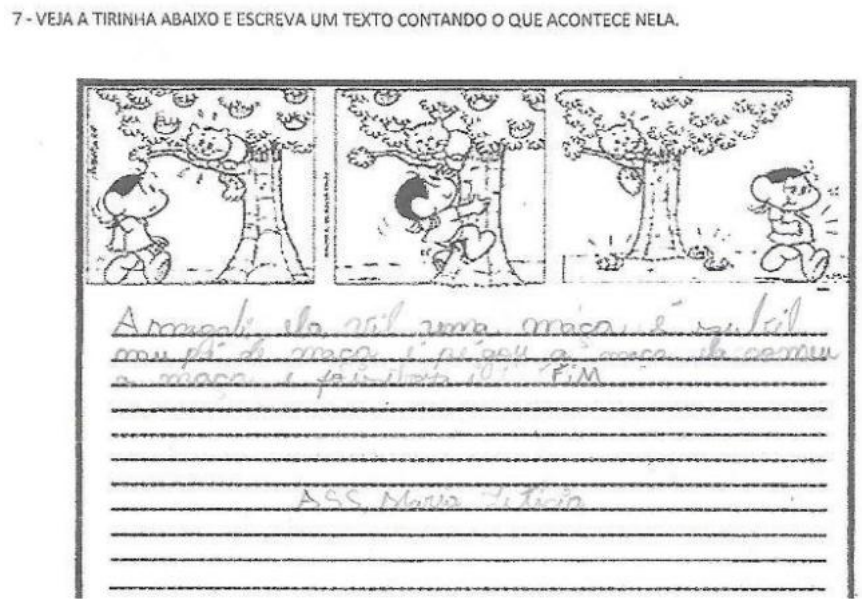
Figura 20 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- (PT3 – PA) Atende de forma parcial à solicitação do comando e ao escrever não expressa completamente às características do gênero solicitado.

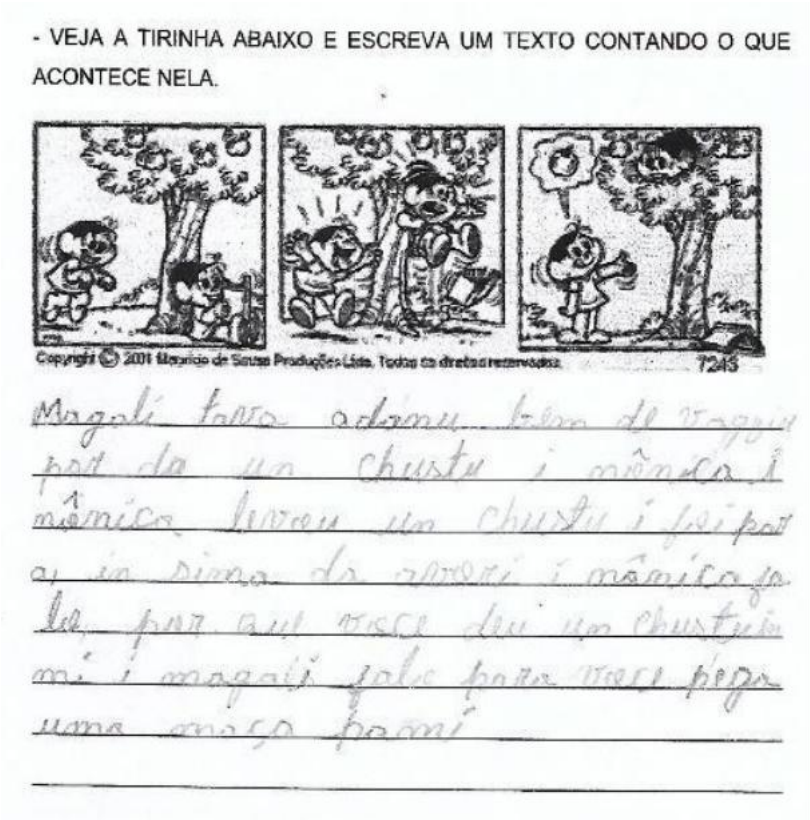
Figura 21 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT3 – PL)** Atende de forma satisfatória ao comando e escreve o texto usando as características do gênero.

Figura 22 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose

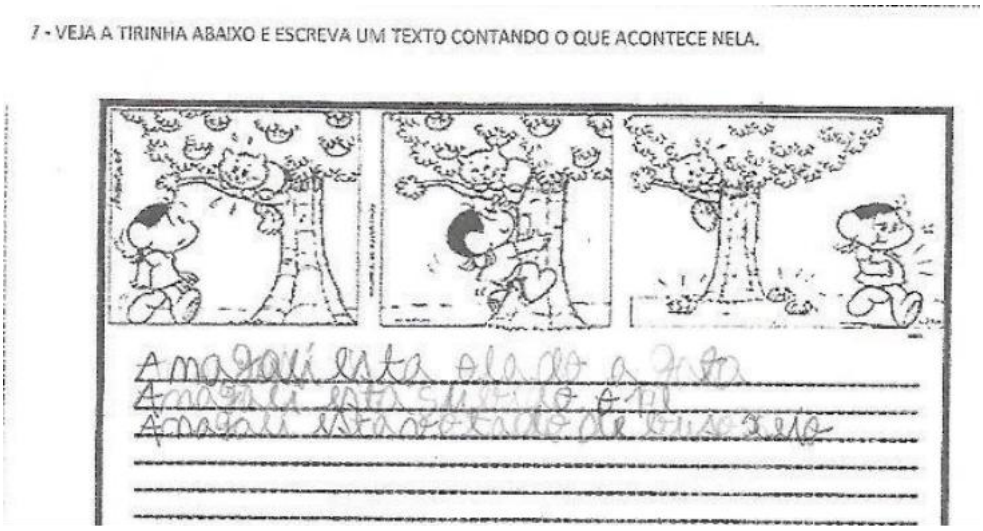


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

d) (PT4) Quanto à **coesão** das produções, o texto deve apresentar um pensamento contínuo, com a progressão dos fatos, sem apresentar meramente frases soltas. Para isso, o texto deve ser coeso, devendo fazer uso de conectivos de forma adequada para manter a articulação entre as partes. As produções das crianças foram organizadas se continham ou não esses elementos.

- **(PT4 – NA)** Não apresenta coesão entre as partes do texto, sendo este formado por frases soltas.

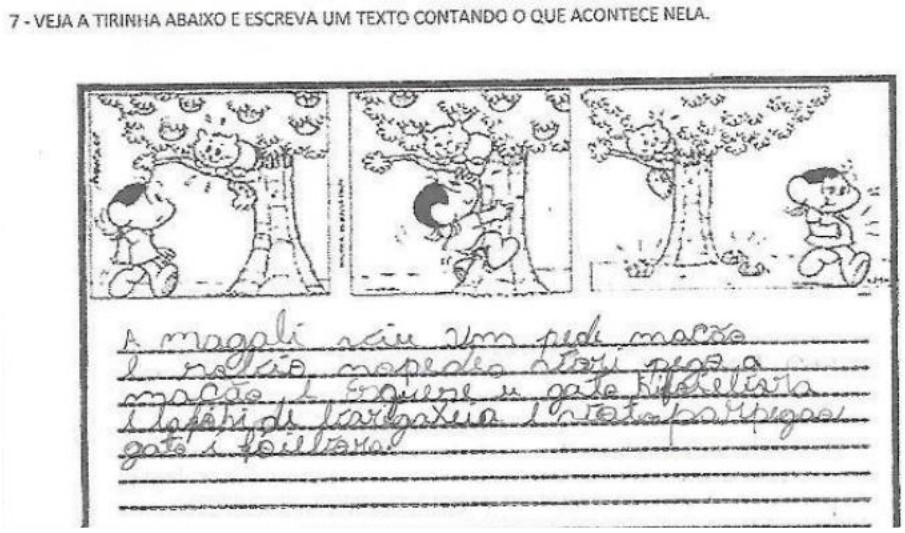
Figura 23 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT4 – PA)** Tenta estabelecer coesão entre as partes do texto pelo uso inadequado de coesivos ou pelo uso de apenas um ou dois conectivos.

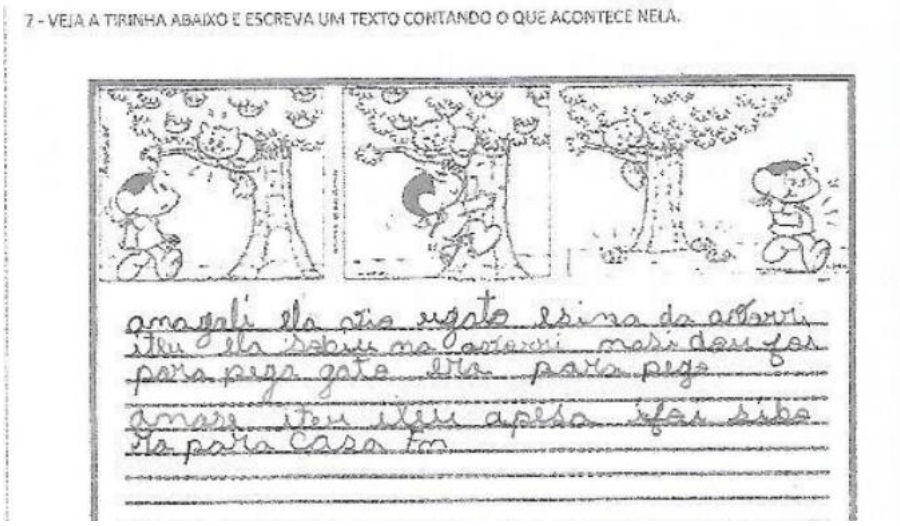
Figura 24 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT4 – PL)** Estabelece coesão entre as partes do texto usando de forma correta os conectivos, fazendo uso de vários conectivos.

Figura 25 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

e) (PT5) Quanto à estruturação dos períodos do texto, a produção textual deve apresentar completude dos períodos e concordância entre as palavras que o compõem.

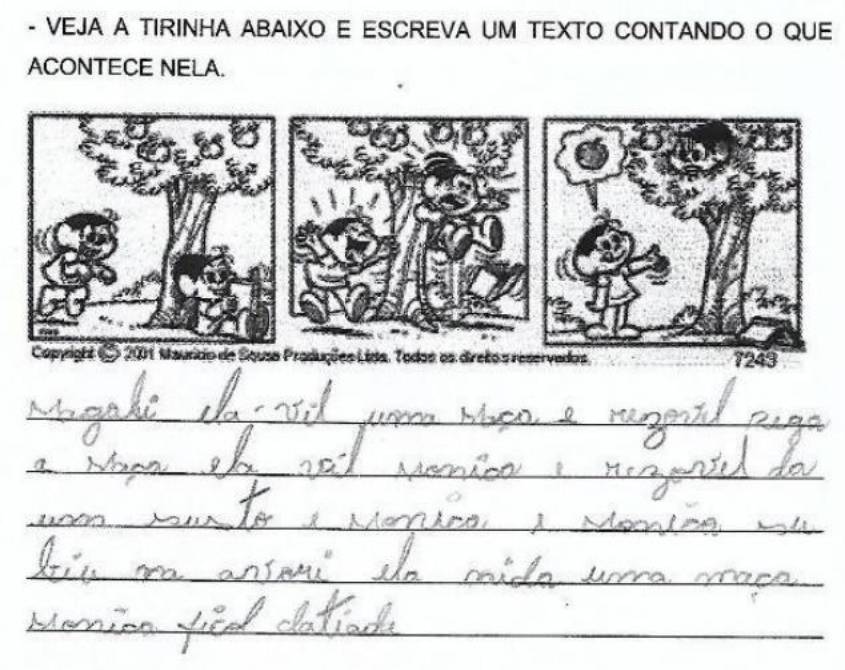
- **(PT5 – NA)** Apresenta incompletude de enunciados e/ou repetição de palavras e partes do texto e/ou comete, em alto grau, violação de concordância.

Figura 26 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose

Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

- **(PT5 – PA)** Apresenta poucos problemas quanto à organização dos períodos ou concordância entre as partes do texto.

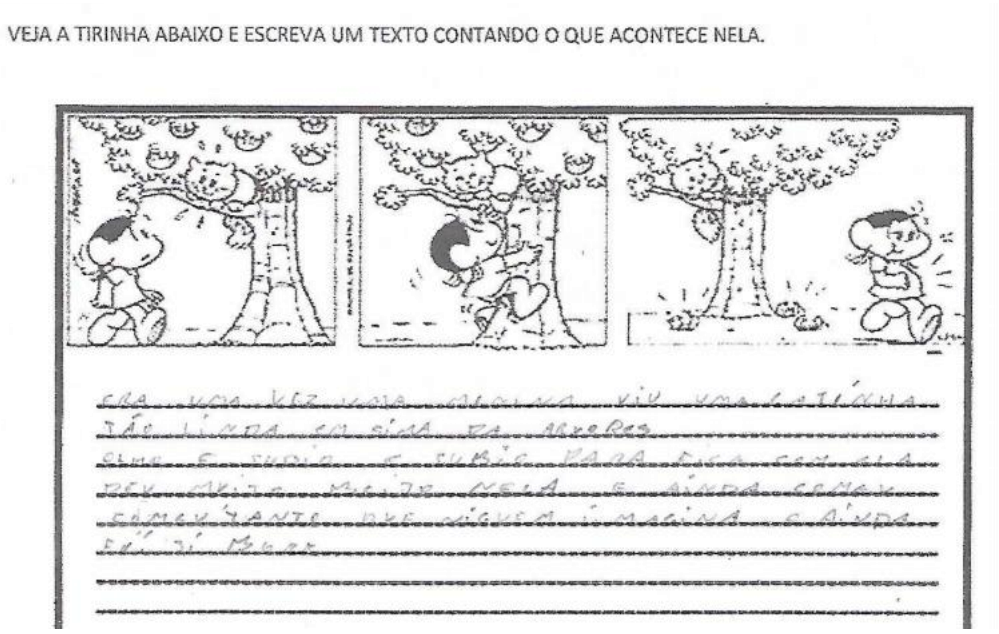
Figura 27 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 1. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- **(PT5 – PL)** O texto apresenta uma boa formação dos períodos e concordância entre as palavras.

Figura 28 - Exemplo de Texto Legível. Criança da professora 2. 2ª diagnose



Fonte: Elaborado pela equipe de Correção de Fluxo *Se liga* (Recife)

4. RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos, a partir do conjunto de dados coletados, a proposta de alfabetização do Programa SL, considerando questões da natureza pedagógica e didática. Além disso, analisaremos a rotina das professoras investigadas fazendo um comparativo com a rotina do *Se liga* e*,* veremos, também, as práticas e atividades de Português desenvolvidas pelas educadoras e a relação dessas ações com as aprendizagens dos estudantes. No primeiro momento, apresentaremos a proposta de alfabetizado do SL, envolvendo questões de natureza pedagógica e didática. Posteriormente, faremos, para cada docente investigada, uma análise geral do perfil de entrada das turmas pesquisadas, focando nos eixos de leitura e escrita de palavras, e leitura e produção de texto. Em seguida, será feito um comparativo entre a rotina das docentes e a do Programa, a análise da(s) prática(s) das professoras, tendo como foco a condução das tarefas do livro didático do SL e as demais atividades de Língua Portuguesa propostas por elas, e sua possível relação com as aprendizagens dos alunos. E por fim, apresentaremos, o perfil de saída dos discentes, estabelecendo um comparativo com o perfil inicial da turma, nos diferentes eixos (leitura e escrita de palavras, leitura e produção de texto).

4.1 PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DO PROGRAMA *SE LIGA*: QUESTÕES DE NATUREZA PEDAGÓGICA E DIDÁTICA

A partir da década de 1990, principalmente após a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os livros didáticos, dentre eles os de alfabetização, passaram por modificações significativas. Albuquerque e Ferreira (2021), usando a distinção proposta por Chartier (1998) acerca das práticas de ensino, apontam que os livros didáticos passaram por mudanças de duas naturezas: didática e pedagógica. Segundo as referidas autoras, as mudanças de natureza didáticas estão relacionadas às inovações teóricas da área de ensino à qual os livros didáticos se vinculam. Já as pedagógicas estão atreladas à forma como se relacionam com a organização do trabalho pedagógico e ao papel que desempenham nas práticas docentes. É com base nessa distinção que apresentaremos o Programa Se Liga na próxima seção.

4.1.1 Questões pedagógicas do Programa *Se liga*: organização, objetivos e usos

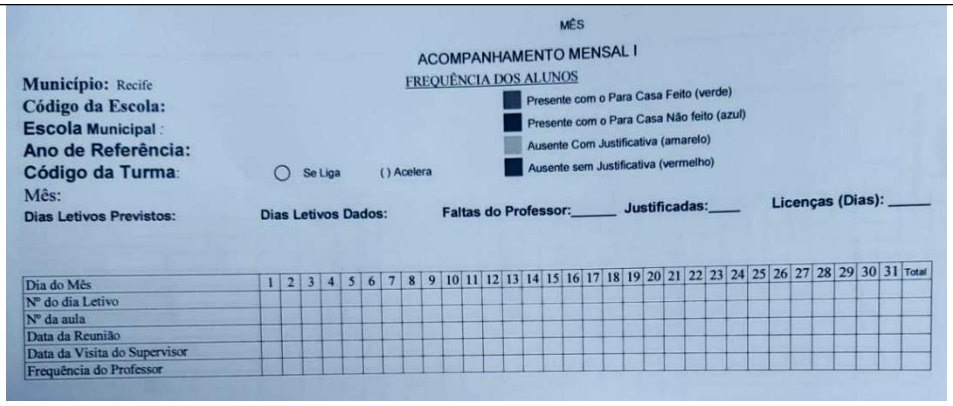
O Instituto Ayrton Senna (IAS) surgiu em 1994 com a missão de promover o desenvolvimento de crianças e jovens através da educação, tendo como compromisso "tanto a identificar os entraves que impediam esse processo como a criar soluções para superá-los" (Baroni, Scattolini, 2012, p. 5). Sendo assim, o Programa *Se liga* (SL), criado em 2001, emerge como uma dessas soluções.

Conforme consta na apresentação do livro do professor (2012), o SL integra as chamadas tecnologias sociais, por reunir instrumentos e elementos que funcionam de forma ágil e integrada como produto tecnológico, no entanto voltado para o social. Ele se apresenta não só como uma estratégia de intervenção na dimensão pedagógica, mas também no nível de gestão, sob a forma de política pública educacional.

Como forma de garantir a eficiência, ele conta com formações, planejamentos e mecanismos sistemáticos de execução, de acompanhamento (semanal e mensal) e de avaliação. As **formações** dos professores devem acontecer uma (1) vez ao mês e ficam a cargo da rede de ensino participante, porém existe o monitoramento/acompanhamento do que é abordado nelas, realizado por um coordenador regional nomeado pelo Instituto. Durante a, os professores devem fazer o planejamento mensal de suas aulas.

Já o **acompanhamento das turmas** é realizado semanalmente e mensalmente. Ao longo da semana as classes recebem a visita de um mediador enviado pela secretaria de educação, que é o responsável por acompanhar/monitorar e dar suporte aos docentes. Já o mensal é feito mediante o preenchimento, pelo docente, da ficha de acompanhamento mensal e de aprendizagem dos alunos; como podemos observar nas Figuras, a seguir.

Figura 29 - Ficha de acompanhamento mensal



MÊS

ACOMPANHAMENTO MENSAL I

FREQUÊNCIA DOS ALUNOS

Município: Recife
Código da Escola:
Escola Municipal :
Ano de Referência:
Código da Turma:
Mês:
Dias Letivos Previstos:

Se Liga ( ) Acelera

Presente com o Para Casa Feito (verde)
Presente com o Para Casa Não feito (azul)
Ausente Com Justificativa (amarelo)
Ausente sem Justificativa (vermelho)

Dias Letivos Dados: **Faltas do Professor:**_____ **Justificadas:**___ **Licenças (Dias):** _____

Dia do Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total
Nº do dia Letivo																																
Nº da aula																																
Data da Reunião																																
Data da Visita do Supervisor																																
Frequência do Professor																																

Figura 30 - Ficha de acompanhamento de mensal (cont.)

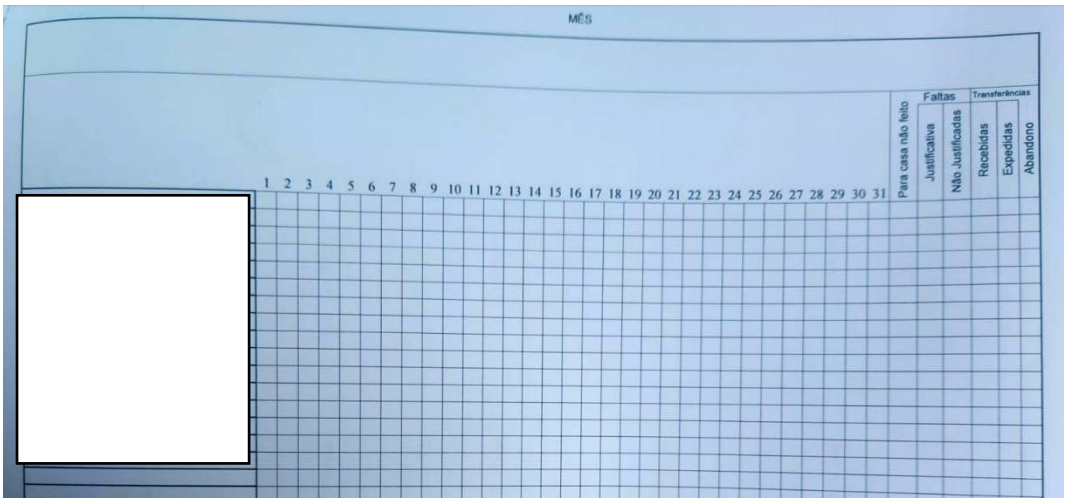
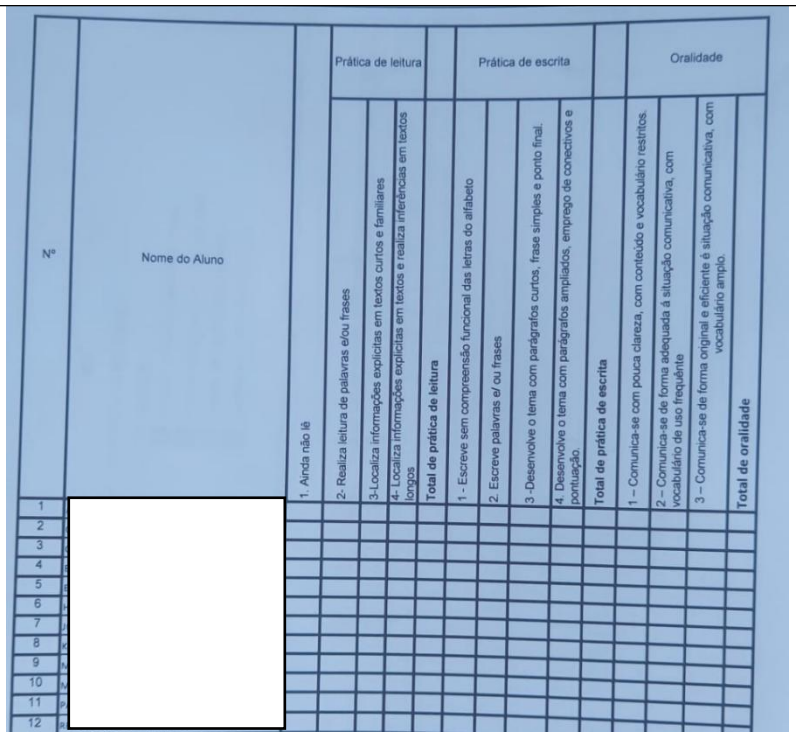


Figura 31 - Ficha de acompanhamento das aprendizagens



Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo exposto vimos que a ficha de acompanhamento mensal (Figuras 29 e 30) possibilitava o monitoramento/acompanhamento do fluxo de aulas, da frequência do docente e dos alunos, e da resolução das atividades de casa. Salientamos, ainda, que para a marcação da frequência dos discentes o educador deve seguir uma legenda de cores, como podemos verificar na Figura 29. Já na ficha das aprendizagens, o professor, mensalmente, precisa avaliar os estudantes nos eixos de prática de leitura, prática de escrita e oralidade (Ver Figura 31); para que o IAS possa monitorar/acompanhar os avanços das aprendizagens.

Quanto às **avaliações**, elas acontecem a cada três meses, em datas pré-estabelecidas pelo IAS sendo enviadas pelo Instituto para a chefia (coordenador) responsável no município, que tem a função de reproduzi-las e distribuí-las para as escolas. Vale salientar que as correções das avaliações ficam a cargo do professor da turma.

O SL está prioritariamente voltado para atender estudantes com dois anos de distorção idade/série que não se encontram alfabetizados. Nesse sentido, o Programa

tem como meta alfabetizar crianças com defasagem, dentro de um ano letivo (Site do IAS). De acordo com o manual do professor[1] (2012), trata-se de:

> Um Programa de gestão da alfabetização, caracterizado pela conjunção de princípios, metodologias, práticas e materiais pedagógicos pensados e planejados para proporcionar o desenvolvimento de habilidades leitoras, escritoras e de cálculos nos alunos matriculados nos anos inicias do Ensino Fundamental (IAS, 2012, p. 6).

Para atingir esses objetivos, o SL dispõe de livros didáticos próprios (Língua Portuguesa e Matemática) e uma caixa de livros de literatura (30 livros) adequados aos diferentes momentos da alfabetização, que devem ser lidos mediante a utilização de diferentes estratégias, ao longo do ano.

O LD de Língua Portuguesa, de autoria de Antônio Gil Neto, é organizado em um número de 120 aulas, que são distribuídas no ano letivo e acompanhadas por um fluxo de aulas que permite o gerenciamento e o controle das atividades a serem realizadas durante o ano. O fluxo determina de maneira rígida o número de dias necessários para o trabalho de alfabetização e matemática.

Conforme orientação do Programa, uma turma do *Se liga* deve possuir uma rotina básica que envolve a rotina diária e a semanal, para realização das atividades e organização docente. A rotina diária envolve os momentos/atividades que devem ser realizados todos os dias da semana, e a semanal aponta as atividades a serem realizadas uma vez por semana (Baroni, Scattolini, 2018, p. 9). Descreveremos, de forma detalhada, essas rotinas.

Como consta no Manual do Professor do Programa, na *rotina diária* estão incluídos os seguintes momentos/atividades: acolhida, curtindo as leituras, revendo as atividades para casa, desenvolvimento das atividades, revisão da aula e atividades para casa; que devem ser seguidos nessa ordem. O Quadro 2 apresenta a *rotina diária* prescrita pelo Programa.

---

[1] BARONI, Maria Regina M. B.; SCATTOLINI, Solange. *Língua portuguesa, matemática: livro do professor*. São Paulo: Global, 2012 – (Programa se liga).

Quadro 2 – Rotina do *Se liga*

Ordem da rotina	Rotina (atividades)
1º	Acolhida
2º	Curtindo as leituras
3º	Revendo as atividades para casa
4º	Desenvolvimento das atividades (Livro didático de Língua Portuguesa e Matemática)
5º	Revisão da aula
6º	Atividades para casa

Fonte: Livro do professor (p. 10)

A **acolhida** tem por objetivo acolher e motivar as crianças no início da aula, no sentido de "receber cada aluno, diariamente, com alegria e satisfação pela sua presença, manifestada por um cumprimento sincero, ou pelo desenvolvimento de dinâmicas planejadas" (p. 10); e deve durar até quinze minutos. Nesse momento, os educandos também devem ser levados a registrar sua frequência e a perceber as crianças ausentes; podendo esta atividade fazer parte de uma dinâmica planejada pela professora.

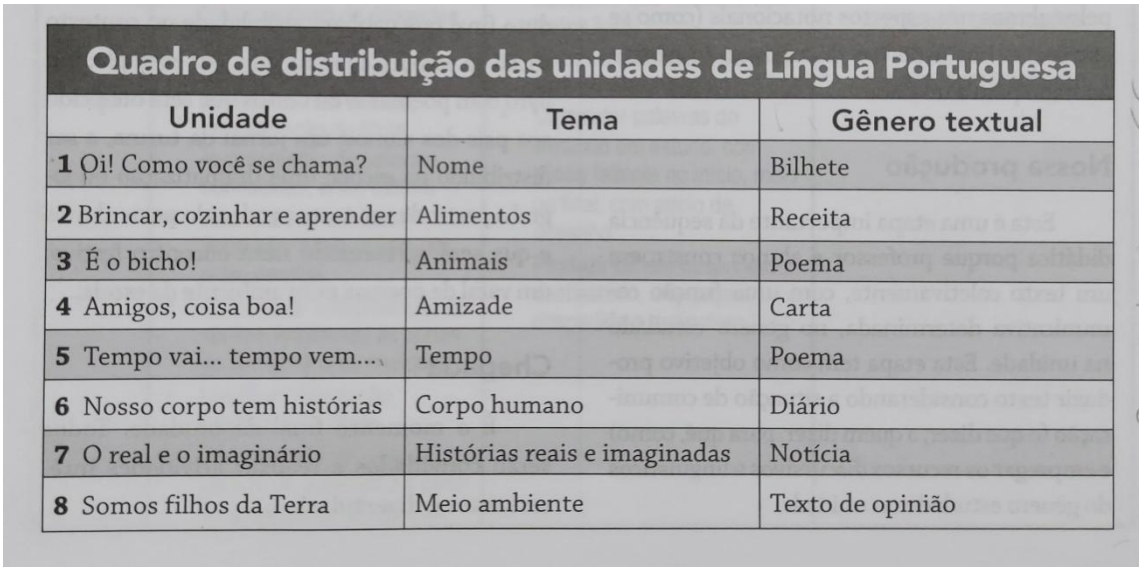
Já o **curtindo as leituras** visa estimular o prazer pela leitura. Nesse momento, o/a docente deve realizar ações planejadas de leitura dos livros, considerando o acervo da caixa de literatura disponibilizada pelo **Instituto**. As formas de leitura, assim como as estratégias de exploração do texto lido, devem ser variadas envolvendo, por exemplo: leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, leitura individual, leitura em duplas, troca de opiniões, dramatização da história, estímulo à leitura de algum título, contar e recontar histórias (p. 10).

O terceiro momento do dia é o **revendo as atividades para casa**, que tem o objetivo de gerar hábitos de estudo e possibilitar, também, o acompanhamento das dificuldades ou necessidades dos alunos. Como consta no Manual do Programa destinado aos docentes, para que o resultado seja atingindo é fundamental que o educador confira a qualidade do trabalho desenvolvido pelo aluno que precisa fazer as tarefas com capricho e acerto. O dever de casa não deve ser feito durante a aula, e os estudantes devem explicar, nesse momento de revisão, o que fizeram e como fizeram as atividades. A correção da tarefa de casa pode ser feita de diferentes formas (duplas, grupos ou coletivamente).

O **desenvolvimento das atividades** é o momento, segundo o manual do professor (p. 11), destinado ao desenvolvimento das competências e habilidades nos estudantes, em todas as áreas do conhecimento e temas transversais, como ética e meio ambiente. O docente deve partir dos conhecimentos prévios do educando acerca dos conteúdos e ir construindo o conhecimento novo, resultado de um trabalho pedagógico de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento.

O material didático do aluno está organizado em oito unidades temáticas e dentro de cada unidade existe uma sequência de 15 aulas, tendo como base um gênero textual; como podemos ver na Figura 32 (Quadro de distribuição das unidades de Língua Portuguesa) a seguir.

Figura 32 - Quadro de distribuição das unidades de Língua Portuguesa



Quadro de distribuição das unidades de Língua Portuguesa

Unidade	Tema	Gênero textual
1 Oi! Como você se chama?	Nome	Bilhete
2 Brincar, cozinhar e aprender	Alimentos	Receita
3 É o bicho!	Animais	Poema
4 Amigos, coisa boa!	Amizade	Carta
5 Tempo vai... tempo vem...	Tempo	Poema
6 Nosso corpo tem histórias	Corpo humano	Diário
7 O real e o imaginário	Histórias reais e imaginadas	Notícia
8 Somos filhos da Terra	Meio ambiente	Texto de opinião

Fonte: Livro do professor (p. 17)

Como base nesse quadro, é possível notar que cada unidade tem como objetivo a articulação do tema a um gênero textual e, nesse sentido, a escolha do gênero está relacionada ao tema que será trabalhado ao longo da unidade. No entanto, salientamos que dentro de cada unidade existe o trabalho com outros gêneros textuais, como abordaremos mais adiante, ao falarmos do trabalho com leitura e produção textual.

Outro ponto apresentado, quanto à estrutura do livro, é que ao longo das unidades, a sequência didática está organizada nos seguintes momentos: ponto de

partida, fazendo e aprendendo, nossa produção, minha produção e chegada (Baroni, Scattolini, 2012, p. 18). Descrevermos, a seguir, cada uma delas.

No momento **ponto de partida**, as questões visam fazer uma sondagem inicial, ativar os saberes dos alunos e auxiliar na tomada de decisão do educador em sua rotina de sala. De acordo com o manual do professor (2012, p. 18), a unidade inicia-se com atividades variadas de leitura e escrita, instigantes, lúdicas, divertidas, curiosas, com a presença das várias linguagens para promover o contato inicial dos alunos com o tema e os gêneros textuais a serem lidos e trabalhados.

Já no **fazendo e aprendendo** conta com várias aulas e tem por objetivo a ampliação do repertório temático e do gênero, além de sistematizar os conhecimentos construídos pelos educandos quanto aos aspectos notacionais e aos aspectos discursivos do gênero adotado (Baroni; Scattolini, 2012, p. 18).

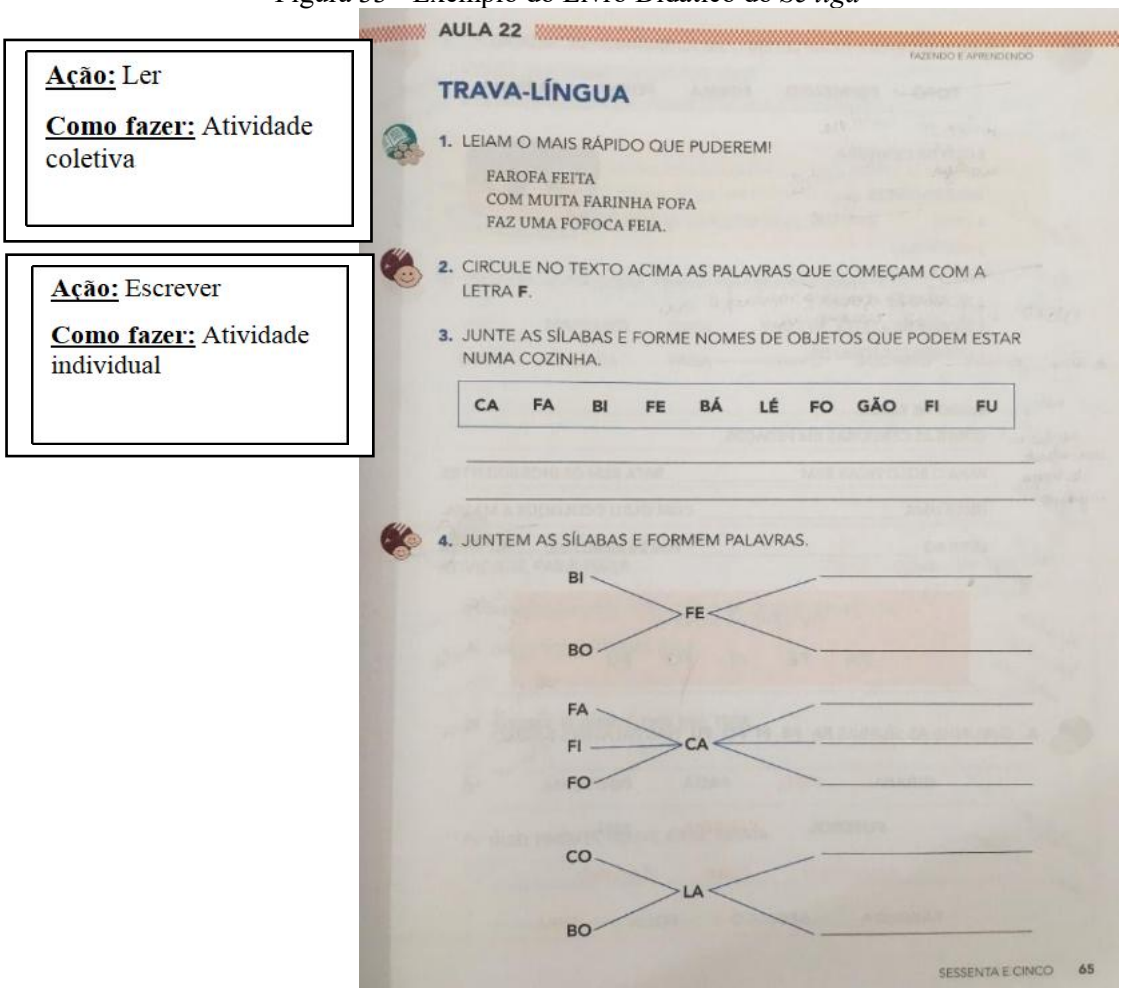
As aulas finais estão relacionadas à produção textual, estando divididas em duas partes: nossa produção e minha produção. A **nossa produção** é o momento em que docente e estudantes constroem um texto coletivo de acordo com o gênero estudado na unidade. Conforme orienta o livro do professor (Baroni; Scattolini, 2012, p. 18), o texto deve ser produzido coletivamente e escrito pelo educador, as crianças devem contribuir com suas ideias sem copiá-lo; além de escriba, o docente deve promover a reflexão sobre os termos escritos, substituir as marcas da oralidade por outros elementos coesivos próprios de cada gênero, questionar, ler e reler várias vezes etc.

No momento **minha produção**, a sequência está subdividida em duas partes: produção individual e aprimoramento textual. Na primeira parte, os estudantes são convidados a produzir um texto individualmente tendo como base o gênero tratado, devendo esta produção estar vinculada a uma situação comunicativa (Baroni; Scattolini, 2012, p. 18). Já o segundo, é o momento de retomada da produção, ou seja, eles devem revisar, aprimorar o texto considerando a situação comunicativa proposta.

E, por fim, temos a **chegada** que é o momento final da unidade, onde ocorre a socialização de todos os trabalhos produzidos. Os alunos também terão, nessa aula, a oportunidade de usufruir da temática e dos gêneros textuais através de atividades lúdicas, compartilhadas e prazerosas; visando garantir a comunicação social e o uso efetivo de leitura e escrita (Baroni; Scattolini, 2012, p.19).

Ao lado das atividades presentes no livro do educando existem ícones que indicam o que deve ser feito (ação) e de que modo (como fazer) as questões devem ser conduzidas pelo educador, como podemos ver no exemplo da Figura 33.

Figura 33 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga*



Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se, portanto, que existe um controle da ação docente, sendo os professores vistos como meros aplicadores do material didático. Sendo assim, os educadores que fazem parte do SL ficam presos a esse roteiro rígido, o que pode interferir em sua autonomia. Além disso, evidenciamos que o livro se configura como um material apostilado que, como abordado por Adrião *et al.* (2009), deve ser seguido à risca para obtenção do sucesso das crianças.

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2021, p. 30), os materiais apostilados presentes em diferentes redes de ensino tem como proposta ditar e regular as práticas das professoras e professores de toda uma rede de ensino, uma vez que buscam

controlar as ações docentes de modo a garantir que todos os alunos, diariamente, façam as mesmas atividades, com uma ilusão de que tal controle fará com que no final do ano todos os estudantes apresentem os mesmos resultados nas avaliações internas e externas.

O Programa *Se liga*, voltado para estudantes que avançaram na escolaridade sem possuir o domínio da leitura e da escrita, propõe que diariamente as professoras desenvolvam as atividades presentes nas "Aulas" dos manuais didáticos, de modo que todos os estudantes, independentemente dos conhecimentos que possuam, devem fazer as mesmas atividades ao mesmo tempo. Não há qualquer discussão sobre a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos e, consequentemente, da necessidade da realização de atividades também diversificadas, adequadas aos diferentes perfis da turma.

Após a realização das atividades do dia, dá-se início ao momento de **revisão da aula,** em que o professor conversa com as crianças sobre as atividades que foram desenvolvidas anteriormente no dia. De acordo com as orientações presentes no Manual do Professor, é importante levar os alunos a fazer comentários sobre possíveis dificuldades ou incompreensões, fazendo elogios ou críticas.

Por fim, a última atividade do dia é a **atividade para casa,** momento em que acontece a explicação da tarefa de casa do livro didático do SL. As atividades para casa devem ter variados objetivos: fixar e complementar a aprendizagem do dia a dia, preparar para as aulas posteriores, desenvolver o senso de responsabilidade e envolver os pais na vida escolar dos filhos; além de avaliar, acompanhar e planejar a superação das dificuldades.

Já na *rotina semanal*, deve existir a roda de conversa e a leitura em voz alta pelo professor. A **roda de conversa,** orienta-se que seja realizada uma vez por semana, em dia fixo durante todo o ano, devendo estar atrelada ao momento do "Desenvolvimento das atividades" ou no "Curtindo as leituras"; onde docente e alunos deverão sentar-se em círculo para ler e conversar sobre questões éticas e do meio ambiente, usando como referência as HQs presentes no livro didático do SL.

Assim como a roda de conversa, a **leitura em voz alta pelo professor** deve acontecer uma vez por semana e poderá ser realizada durante o "Curtindo as leituras" e o "Desenvolvimento das atividades". Essa leitura deve ser planejada e preparada para

alcançar o objetivo de “despertar o encantamento, o gosto pela leitura e formar leitores e escritores competentes” (Baroni, Scattolini, 2012, p. 12).

De acordo com Miskalo (2008), o Programa permite que o educador incorpore outras atividades correspondentes às dificuldades específicas dos estudantes. Salientamos, no entanto, que segundo os autores do SL, o docente que se limitar a usar as atividades dispostas no material seguindo as orientações nele presentes, garante a alfabetização das crianças, como consta no site do IAS.

Destacamos, com base nessa análise, que o Programa *Se liga* apresenta uma rotina rígida, com um monitoramento e controle constante das ações docentes, o que consequentemente, acaba gerando falta de autonomia por parte do professor. Além disso, fica evidente a proposta de um trabalho homogêneo com os estudantes defasados, partindo-se do pressuposto que todos teriam os mesmos conhecimentos (não sabem ler e nem escrever), desconsiderando que os discentes apresentam níveis diferentes no que refere à apropriação da escrita alfabética. A seguir, iremos tratar das questões de natureza didática.

4.1.2 Questões de natureza didática do Programa *Se liga*: pressupostos teóricos metodológicos e a análise das atividades de alfabetização

A proposta metodológica para alfabetização das crianças do Programa *Se liga* se fundamenta em alfabetizar na perspectiva do letramento, com foco no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, como abordado no manual do professor:

> A proposta pedagógica adotada dá suporte a esses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita: a língua através de seus usos sociais (textos reais em situações comunicativas) e o sistema de escrita através de atividades especificas de alfabetização (análise e síntese da escrita, atividades de consciência fonológica e fonêmica, atividades e brincadeiras com as letras e com palavras, atividades orais etc.) (p. 16).

Com base nessa proposta, o livro didático de Língua Portuguesa do “*Se liga*”, de acordo com o manual do professor (2012), tem como opção metodológica o trabalho com gêneros textuais e sequência didática. Atrelado a essa opção, tem como pressupostos teóricos para alfabetização o trabalho com o texto vinculado às práticas

sociais de comunicação, não vendo a língua escrita como mero código a ser ensinado e aprendido. Portanto, conforme o manual (2012):

> O uso de gêneros textuais, por sua vez, permite a inserção do aluno na cultura escrita e promove, através da sequência didática, atividades que favorecem o seu processo de construção cognitiva para lidar com aspectos discursivos (para quem ou para que se escreve) e os notacionais (como se escreve) (p. 16).

Ainda em consonância com isto, a proposta pedagógica adotada no livro didático busca dar suporte a esses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita: "a língua através de seus usos sociais (textos reais em situações comunicativa) e o sistema de escrita através de atividades específicas de alfabetização (análise e síntese da escrita, atividades de consciência fonológica e fonêmica, atividades e brincadeiras com letras e com palavras, atividades orais, etc.)" (Baroni, Scattolini, 2012, p. 16).

A seguir, falaremos sobre as propostas de leitura e produção textual e do trabalho com a apropriação da escrita alfabética presentes no livro didático de Língua Portuguesa do SL.

- **O trabalho com leitura e produção de textos no Livro didático do SL**

Como abordado anteriormente, cada unidade do livro didático do SL trabalha um gênero textual específico. Observamos, no entanto, que dentro de cada unidade existe uma média de cinco (5) a oito (8) gêneros diferentes. O Quadro 3 apresenta a frequência de gêneros textuais em cada unidade do livro.

Quadro 3 - Frequência de gêneros textuais por unidade do livro didáticos do aluno

Gênero	**Unidade do livro**								**Total**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	
Poema	6	1	5	2	6	3	-	2	**25**
Texto didático	2	5	2	4	1	1	2	1	**18**
Texto informativo	-	-	3	1	1	-	-	4	**9**
Cantiga popular	-	3	3	1	-	-	-	-	**7**
Parlenda	2	5	-	-	-	-	-	-	**7**
Reportagem	-	-	1	-	1	-	4	-	**6**
Carta	-	-	-	6	-	-	-	-	**6**
História	1	-	-	-	2	-	2	-	**5**

HQ	1	-	1	-	1	1	1	-	**5**
Quadrinha	-	-	5	-	-	-	-	-	**5**
Notícia	-	-	-	-	-	-	3	2	**5**
Bilhete	3	-	-	1	-	-	-	-	**4**
Receita	-	4	-	-	-	-	-	-	**4**
Diário pessoal	-	-	-	-	-	3	-	-	**3**
Artigo de opinião	-	-	-	-	-	-	-	3	**3**
Adivinhação	-	2	-	-	-	1	-	-	**3**
Trava-língua	-	2	-	-	-	-	-	-	**2**
Página – site	-	-	-	2	-	-	-	-	**2**
Canção	1	-	-	-	-	-	1	-	**2**
Texto instrucional	1	-	-	-	-	-	-	-	**1**
Anúncio	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Música	-	1	-	-	-	-	-	-	**1**
Fábulas	-	-	1	-	-	-	-	-	**1**
Manchete	-	-	-	-	-	-	1	-	**1**
Envelope	-	-	-	1	-	-	-	-	**1**
Mapa	-	-	-	1	-	-	-	-	**1**
Total									**128**

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser observado no Quadro 3, o livro didático possui uma variedade de gêneros, sendo encontrado um total de 128 textos. Foi identificado uma predominância de textos da tradição oral (32) e poemas (27), importantes para o trabalho com apropriação do sistema de escrita. Duas unidades do livro (3 e 5) focam no trabalho com poemas, mas esse gênero está presente em sete das oito unidades do livro didático.

Outros textos da tradição oral (parlendas, trava línguas, canção) se fazem presentes em todas as unidades, presença está relacionada ao trabalho com a apropriação da escrita alfabética, como será abordado mais adiante. Textos mais longos como contos (5), fábulas (1) e HQs (4), que fazem parte de literatura infantil e são facilmente (re)conhecidos pelas crianças, estão presentes em algumas unidades.

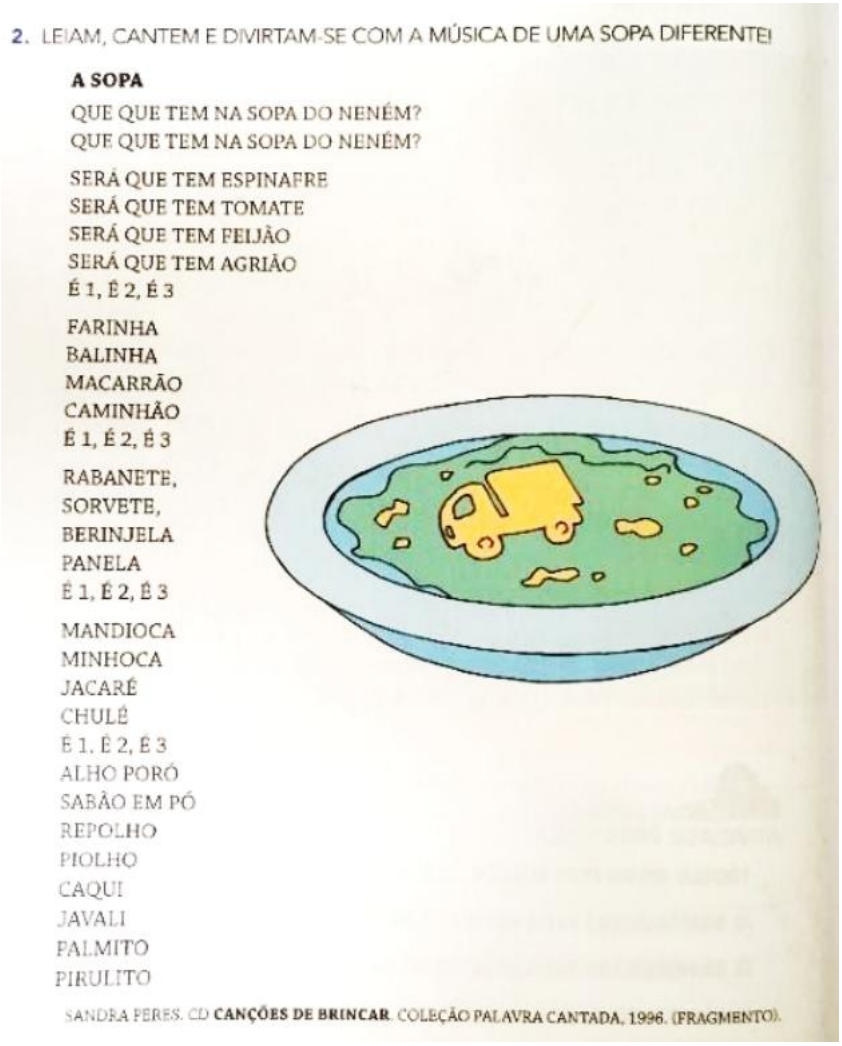
Algo semelhante aconteceu na análise feita por Dourado e Morais (2010), na versão anterior do livro, onde existia a predominância de textos da tradição oral (24) e

poemas (18), porém, na edição analisada pelos referidos autores, o LD tinha 76 textos. Houve, portanto, uma ampliação desse repertório e, em ambas as edições, parece se reconhecer a importância do trabalho com os diferentes gêneros, mais especificamente com os textos da tradição oral e poemas, que são textos que auxiliam no ensino das crianças em fase de apropriação do sistema de escrita alfabética, por brincarem com as partes sonoras das palavras (apresentarem, por exemplo, rimas ou aliteração).

Outro gênero que aparece com bastante frequência, no decorrer das unidades, é o texto didático, com um quantitativo de dezoito (18) textos. Identificamos que os textos didáticos envolvem, por exemplo, definições dos gêneros textuais da unidade, explicação de regras gramaticais e de acentuação, explicação sobre o alfabeto, o uso do dicionário e a ordem alfabética; e a explicação dos diferentes tipos de letras (maiúscula e minúscula).

Quando analisamos a qualidade dos textos comparando-os com a edição anterior analisada por Dourado e Morais (2010), evidenciamos que apesar de ter havido uma melhora significativa na qualidade, saindo dos pseudotextos ou textos artificiais para textos reais, ainda assim a nova versão apresenta alguns problemas com a transposição do texto original para o livro didático e com algumas atividades propostas a partir deles. A Figura 34, retirada do livro didático, exemplifica um desses problemas elencados.

Figura 34 - Exemplo de Ativ. com texto (LD *Se liga*)



2. LEIAM, CANTEM E DIVIRTAM-SE COM A MÚSICA DE UMA SOPA DIFERENTE!

A SOPA

QUE QUE TEM NA SOPA DO NENÉM?
QUE QUE TEM NA SOPA DO NENÉM?

SERÁ QUE TEM ESPINAFRE
SERÁ QUE TEM TOMATE
SERÁ QUE TEM FEIJÃO
SERÁ QUE TEM AGRIÃO
É 1, É 2, É 3

FARINHA
BALINHA
MACARRÃO
CAMINHÃO
É 1, É 2, É 3

RABANETE,
SORVETE,
BERINJELA
PANELA
É 1, É 2, É 3

MANDIOCA
MINHOCA
JACARÉ
CHULÉ
É 1, É 2, É 3
ALHO PORÓ
SABÃO EM PÓ
REPOLHO
PIOLHO
CAQUI
JAVALI
PALMITO
PIRULITO

SANDRA PERES. CD **CANÇÕES DE BRINCAR**. COLEÇÃO PALAVRA CANTADA, 1996. (FRAGMENTO).

Fonte: Dados da pesquisa

Essa questão envolve uma música bem conhecida do grupo Palavra Cantada, “A Sopa”, caracterizada pela presença de rimas e pela repetição dos versos e das estrofes (*Será que tem* espinafre? *Será que tem* tomate?...), que dão ritmo à música. Porém, o autor do manual, a partir da terceira estrofe, não apresenta os versos completos, apenas as palavras finais que rimam, impedindo que o texto possa ser lido e cantado a partir da sua leitura; ficando evidente, portanto, que o objetivo era o trabalho com as rimas e, para isso, houve uma descaracterização do texto.

Já em relação às atividades de **leitura e compreensão de texto**, o Quadro 4 apresenta as estratégias de leitura exploradas no material analisado.

Quadro 4 - Frequência das atividades de leitura e compreensão textual no livro do *Se liga*

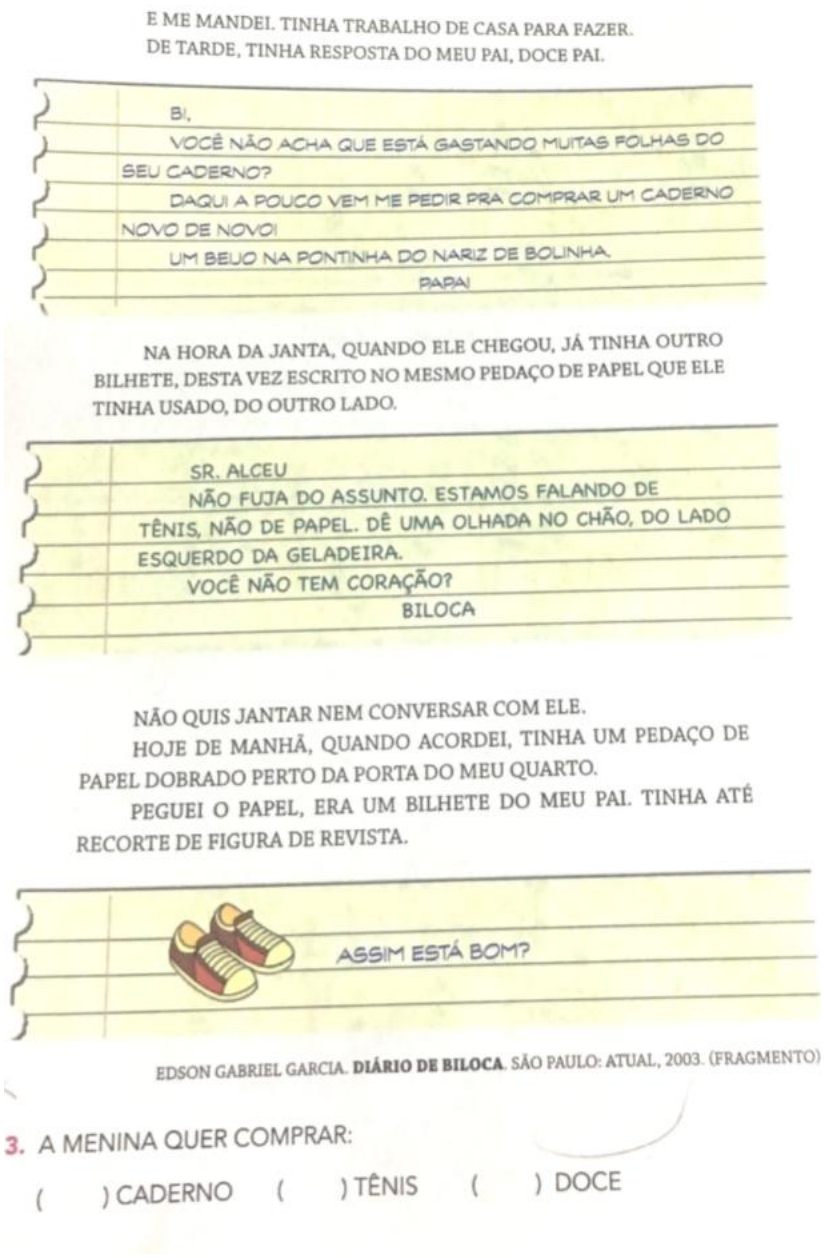
CATEGORIAS - ATIVIDADES ENVOLVENDO LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	**TOTAL**
Retirar informação explícita do texto	73
Ativar conhecimentos prévios	47
Emitir opinião sobre o texto ou assunto do texto	35
Inferir	22
Exploração de expressões do texto	19
Levantamento de hipóteses e confirmá-las	17
Exploração de vocabulário	17
Apreender o sentido global do texto	13
Responder aos textos (extrapolação)	12
Exploração de características do gênero	9
Exploração de leitura de texto não verbal	5
Comparação de gêneros quanto a estrutura e conteúdo	4
Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	3
Localizar informações importantes do texto	1
TOTAL DE ATIVIDADES	**277**

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o quadro, percebe-se que a estratégia mais utilizada foi a *retirada de informações explícitas no texto* (73), o que pode ter explicação não só pela presença elevada de textos da tradição oral, mas no fato de os alunos estarem em processo de alfabetização. Dessa forma, tanto em textos curtos quanto longos, a identificação de informações explícitas é uma estratégia importante e necessária para a compreensão do texto, além de ajudar no trabalho de apropriação da escrita alfabética e na consolidação das correspondências grafofônicas. A Figura 35 apresenta uma atividade de localização de informações explícitas no texto.

A segunda estratégia mais explorada foi a *ativação de conhecimento prévios* (47), com perguntas que, de modo geral, vinham antes dos principais textos que seriam trabalhados nas unidades, como forma de acionar conhecimentos dos alunos para o que seria tratado no texto. A Figura 36 apresenta uma atividade dessa natureza:

Figura 35 - Exemplo Ativ. de retirada de informações explícitas no texto (LD *Se liga*)



E ME MANDEI. TINHA TRABALHO DE CASA PARA FAZER.
DE TARDE, TINHA RESPOSTA DO MEU PAI, DOCE PAI.

BI,
VOCÊ NÃO ACHA QUE ESTÁ GASTANDO MUITAS FOLHAS DO SEU CADERNO?
DAQUI A POUCO VEM ME PEDIR PRA COMPRAR UM CADERNO NOVO DE NOVO!
UM BEIJO NA PONTINHA DO NARIZ DE BOLINHA.
PAPAI

NA HORA DA JANTA, QUANDO ELE CHEGOU, JÁ TINHA OUTRO BILHETE, DESTA VEZ ESCRITO NO MESMO PEDAÇO DE PAPEL QUE ELE TINHA USADO, DO OUTRO LADO.

SR. ALCEU
NÃO FUJA DO ASSUNTO. ESTAMOS FALANDO DE TÊNIS, NÃO DE PAPEL. DÊ UMA OLHADA NO CHÃO, DO LADO ESQUERDO DA GELADEIRA.
VOCÊ NÃO TEM CORAÇÃO?
BILOCA

NÃO QUIS JANTAR NEM CONVERSAR COM ELE.
HOJE DE MANHÃ, QUANDO ACORDEI, TINHA UM PEDAÇO DE PAPEL DOBRADO PERTO DA PORTA DO MEU QUARTO.
PEGUEI O PAPEL, ERA UM BILHETE DO MEU PAI. TINHA ATÉ RECORTE DE FIGURA DE REVISTA.

ASSIM ESTÁ BOM?

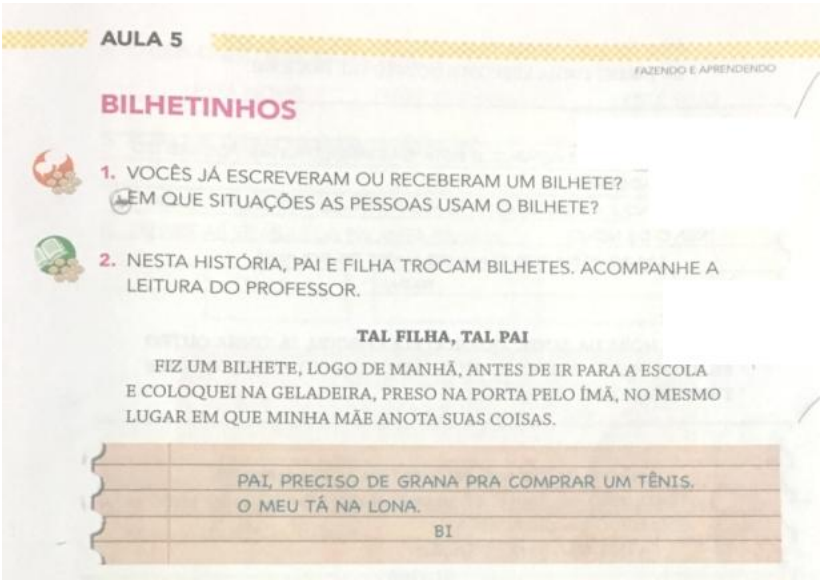
EDSON GABRIEL GARCIA. **DIÁRIO DE BILOCA**. SÃO PAULO: ATUAL, 2003. (FRAGMENTO)

3. A MENINA QUER COMPRAR:

( ) CADERNO ( ) TÊNIS ( ) DOCE

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36 - Ativ. de ativação de conhecimentos prévios (LD *Se liga*)



AULA 5

FAZENDO E APRENDENDO

BILHETINHOS

1. VOCÊS JÁ ESCREVERAM OU RECEBERAM UM BILHETE? EM QUE SITUAÇÕES AS PESSOAS USAM O BILHETE?

2. NESTA HISTÓRIA, PAI E FILHA TROCAM BILHETES. ACOMPANHE A LEITURA DO PROFESSOR.

TAL FILHA, TAL PAI

FIZ UM BILHETE, LOGO DE MANHÃ, ANTES DE IR PARA A ESCOLA E COLOQUEI NA GELADEIRA, PRESO NA PORTA PELO ÍMÃ, NO MESMO LUGAR EM QUE MINHA MÃE ANOTA SUAS COISAS.

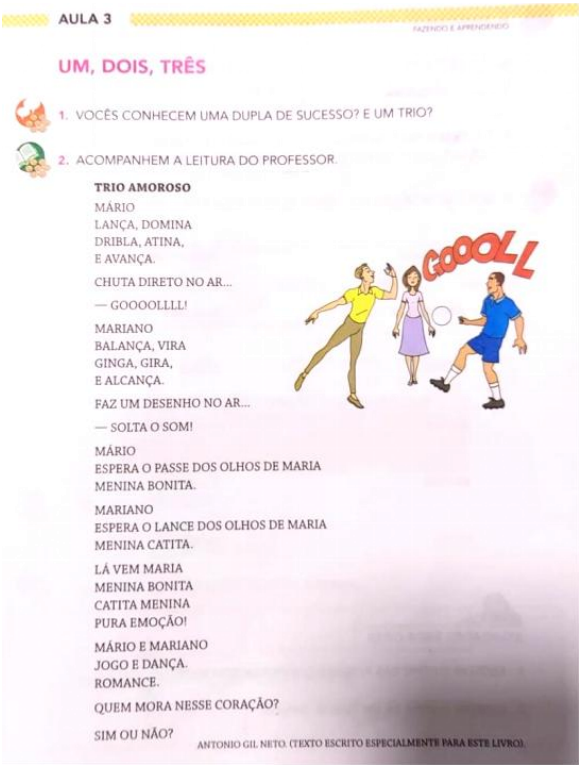
PAI, PRECISO DE GRANA PRA COMPRAR UM TÊNIS.
O MEU TÁ NA LONA.
BI

Fonte: Dados da pesquisa

Esses tipos de perguntas são importantes e necessários para a compreensão do texto, além de ajudar no trabalho de apropriação da escrita alfabética e na consolidação das correspondências grafofônicas. Comparando essa edição com a analisada por Dourado e Morais (2010), observamos uma exploração maior dos textos por meio de perguntas que vão além da localização de informações explícitas no texto.

Além disso, destacamos que uma boa parte dos textos selecionados são usados como pretexto para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, mais especificamente, para o trabalho com os padrões silábicos. Evidenciamos, ainda, que alguns deles foram escritos pelo próprio autor do livro didático, remetendo ao que acontecia nas antigas cartilhas de alfabetização. Vejamos o exemplo:

Figura 37 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga* (aula 3)



AULA 3

UM, DOIS, TRÊS

1. VOCÊS CONHECEM UMA DUPLA DE SUCESSO? E UM TRIO?

2. ACOMPANHEM A LEITURA DO PROFESSOR.

TRIO AMOROSO

MÁRIO
LANÇA, DOMINA
DRIBLA, ATINA,
E AVANÇA.
CHUTA DIRETO NO AR...
— GOOOOLLLL!

MARIANO
BALANÇA, VIRA
GINGA, GIRA,
E ALCANÇA.
FAZ UM DESENHO NO AR...
— SOLTA O SOM!

MÁRIO
ESPERA O PASSE DOS OLHOS DE MARIA
MENINA BONITA.

MARIANO
ESPERA O LANCE DOS OLHOS DE MARIA
MENINA CATITA.

LÁ VEM MARIA
MENINA BONITA
CATITA MENINA
PURA EMOÇÃO!

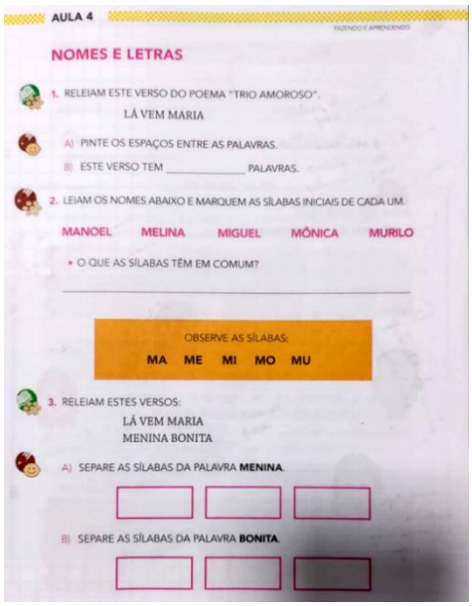
MÁRIO E MARIANO
JOGO E DANÇA.
ROMANCE.

QUEM MORA NESSE CORAÇÃO?

SIM OU NÃO?

ANTONIO GIL NETO. (TEXTO ESCRITO ESPECIALMENTE PARA ESTE LIVRO).

Figura 38 - Exemplo do Livro Didático do *Se liga* (aula 4)



AULA 4

NOMES E LETRAS

1. RELEIAM ESTE VERSO DO POEMA "TRIO AMOROSO".

LÁ VEM MARIA

A) PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.

B) ESTE VERSO TEM _____ PALAVRAS.

2. LEIAM OS NOMES ABAIXO E MARQUEM AS SÍLABAS INICIAIS DE CADA UM.

MANOEL MELINA MIGUEL MÔNICA MURILO

• O QUE AS SÍLABAS TÊM EM COMUM?

_____

OBSERVE AS SÍLABAS:

MA ME MI MO MU

3. RELEIAM ESTES VERSOS:

LÁ VEM MARIA
MENINA BONITA

A) SEPARE AS SÍLABAS DA PALAVRA **MENINA**.

B) SEPARE AS SÍLABAS DA PALAVRA **BONITA**.

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos, com base nas imagens, que o texto “Trio amoroso”, escrito pelo autor do manual, foi selecionado considerando a família silábica da letra M, família essa que seria trabalhada na aula seguinte (aula 4). Vimos, portanto, que o texto foi usado como pretexto para introduzir um padrão silábico. Como observado nas atividades da figura

38, houve pouca ou quase nenhuma exploração de questões referentes ao poema, o que corrobora com nossas reflexões acerca das escolhas dos textos.

No que se refere à proposta de **produção de texto**, ao analisarmos a edição mais recente, identificamos que, de modo geral, elas tinham ligação com o gênero principal de cada unidade. Foi contabilizado um total de 29 produções, entre coletivas (10) e individuais (19). Além disso, no final de cada unidade é solicitada uma reescrita de texto relacionada com a produção principal. O Quadro 5 apresenta o quantitativo de gêneros textuais envolvidos nas atividades de produção de texto.

Quadro 5 – Frequência das atividades de produção textual

Gêneros Textuais	**Unidades**																**TOTAL**
	1 Bilhete		**2 Receita**		**3 Poema**		**4 Carta**		**5 Poema**		**6 Diário**		**7 Notícia**		**8 Artigo de opinião**		
	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	I	C	
Poema	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X X	-	-	-	-	-	-	4
Relato	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X X	-	-	-	4
Diário	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X X	X	-	-	-	-	3
Manchete	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X X	X	-	-	3
Bilhete	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
História	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	2
Carta	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Receita	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Notícia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X X	-	-	-	2
Artigo de opinião	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	2
Mensagem	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Entrevista	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	1
Envelope	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Painel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	1
TOTAL	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	4	1	6	2	1	2	30
Reescrita	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	8

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se perceber que ao longo do livro didático do SL, são propostas diversas situações de escrita de texto e algumas revisões, o que não acontecia na edição anterior do material, de acordo com a pesquisa de Dourado e Morais (2010), que apontou só haver uma proposta no primeiro semestre e catorze no segundo semestre. Notamos, portanto, uma mudança significativa de concepção, saindo da crença de que os alunos só estariam preparados para produzir textos escritos depois que aprendessem a codificar e decodificar a escrita; para uma proposta que possibilita que eles possam desenvolver atividades de produção textual antes mesmo de terem se apropriado do sistema de escrita alfabético.

Identificamos dezenove (19) produções individuais e onze (11) coletivas. Percebemos que a maior parte dessas produções estavam atreladas ao gênero textual elencado para ser trabalhado na unidade, no entanto, salientamos que em algumas unidades (Unid. 1, 4, 5, 6 e 7) são propostas outras produções com gêneros diferentes. Notamos que nas unidades 4 e 7 os gêneros selecionados para as outras produções tinham conexão com o principal (da unidade), como podemos ver nas imagens 39 e 40.

Figura 39 - Exemplo de produção de texto da unidade (Manchete - unidade 7) - LD do *Se liga*

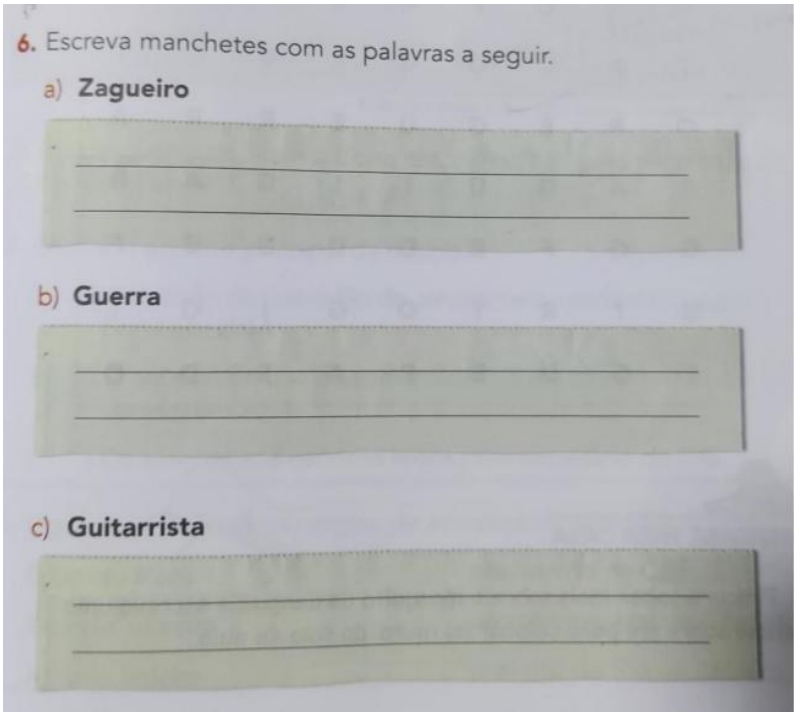
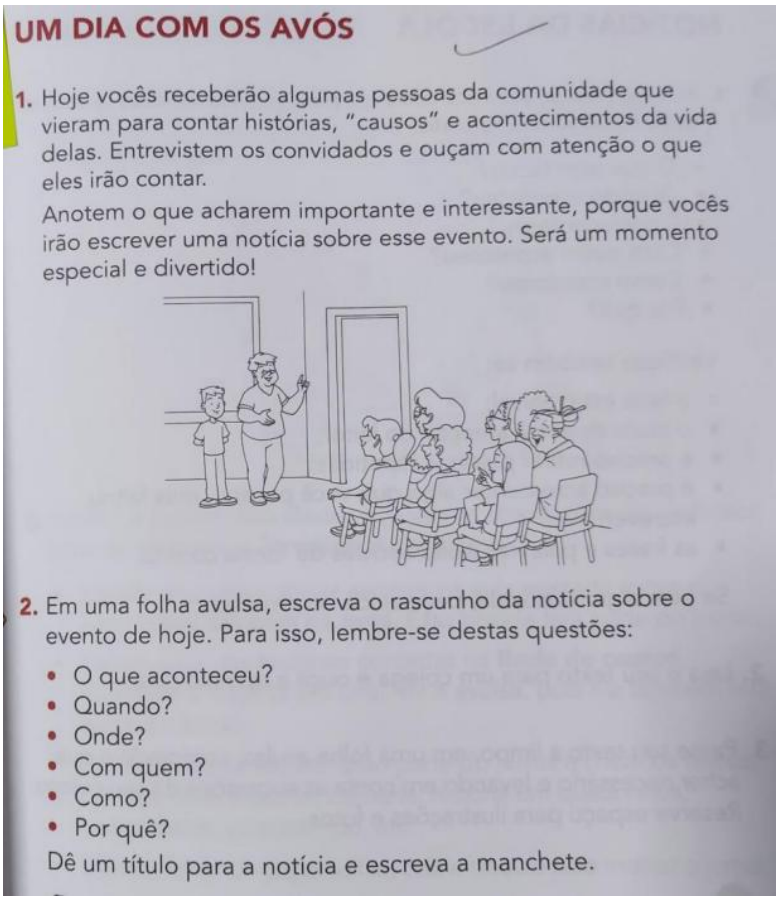


Figura 40 - Exemplo de produção de texto da unidade (Notícia - unidade 7) - LD do *Se liga*



UM DIA COM OS AVÓS

1. Hoje vocês receberão algumas pessoas da comunidade que vieram para contar histórias, "causos" e acontecimentos da vida delas. Entrevistem os convidados e ouçam com atenção o que eles irão contar.

Anotem o que acharem importante e interessante, porque vocês irão escrever uma notícia sobre esse evento. Será um momento especial e divertido!

2. Em uma folha avulsa, escreva o rascunho da notícia sobre o evento de hoje. Para isso, lembre-se destas questões:

- O que aconteceu?
- Quando?
- Onde?
- Com quem?
- Como?
- Por quê?

Dê um título para a notícia e escreva a manchete.

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas imagens, percebemos que, na proposta de produção da notícia (Figura 40), se tenta criar uma situação real de escrita, onde algumas pessoas que fazem parte da comunidade escolar são convidadas a participarem de uma entrevista sobre acontecimentos de sua vida; partindo das entrevistas os estudantes são solicitados a produzir. Destacamos, ainda, que para a produção do rascunho da notícia o LD pontua para os alunos questões que precisam ser respondidas durante a produção, questões esses referentes ao gênero. No entanto, para entrevista (gênero oral) não identificamos nenhum trabalho prévio, nem de explicação e nem de produção/orientação para as perguntas.

Já na atividade de escrita de manchetes (Figura 39), diante das figuras, notamos que ela visava dá suporte à produção da notícia, visto que a manchete faz parte desse gênero. Salientamos que a tarefa de escrita de manchetes, proposta no LD, não considera situações reais de escrita.

Quanto às produções, com base no gênero textual da unidade, nota-se que elas são solicitadas ao final de cada unidade e na maioria das unidades primeiro acontece a produção coletiva e depois a individual; exceto na unidade 6 que ocorre o inverso. As produções, geralmente, são propostas a partir de situações fictícias ou a partir da temática trabalhada nas aulas. Vejamos os exemplos a seguir.

Figura 41 - Exemplo de ativ. de produção de texto coletiva (fictícia) - LD do *Se liga*

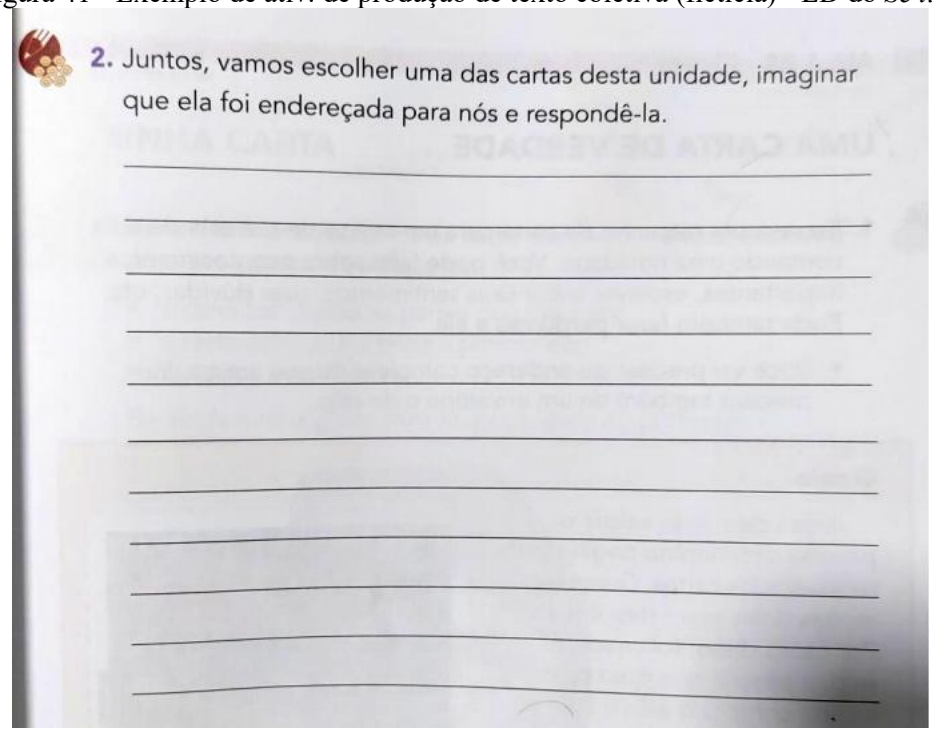
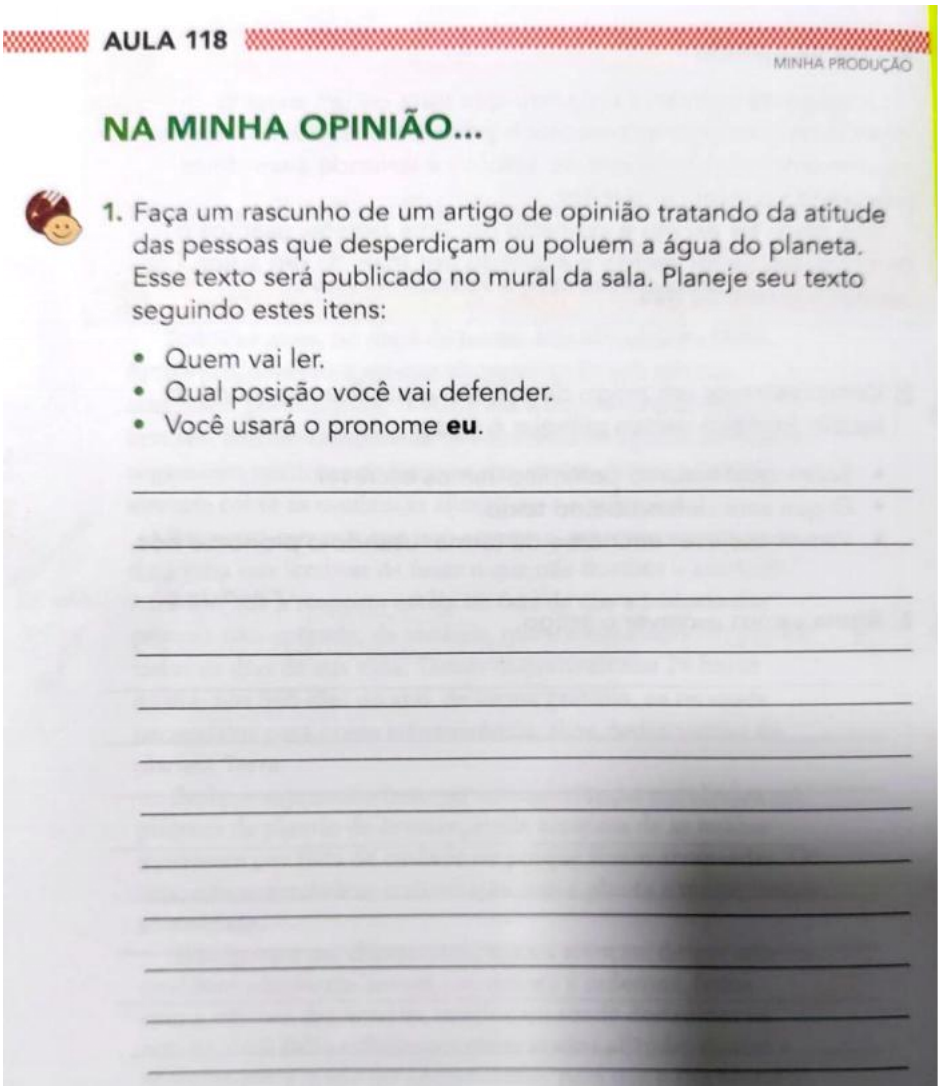


Figura 42 - Exemplo de ativ. de produção de texto individual (temática das aulas) - LD do *Se liga*



AULA 118

MINHA PRODUÇÃO

NA MINHA OPINIÃO...

1. Faça um rascunho de um artigo de opinião tratando da atitude das pessoas que desperdiçam ou poluem a água do planeta. Esse texto será publicado no mural da sala. Planeje seu texto seguindo estes itens:

- Quem vai ler.
- Qual posição você vai defender.
- Você usará o pronome **eu**.

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando os dados da pesquisa, vimos que houve uma ampliação no repertório de atividades de produção de texto, quando comparado à versão anterior do LD, no entanto; são poucas as situações de produção que consideram um destinatário real, como a do exemplo da Figura 42 que tem como interlocutor os colegas da turma, já que a produção vai ser exposta no mural da sala; não havendo propostas para interlocutores para além da escola.

No que se refere às revisões textuais, nota-se que o material passa a evidenciar a importância de se revisar um texto, e desse modo, torná-lo objeto de nossa reflexão no sentido de pensar sobre o que foi ou está sendo escrito e encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, reelaborando e reescrevendo o já escrito. Morais (1998) destaca a importância de e a necessidade de, desde muito cedo, se instalar, na sala de

aula, a preocupação com o leitor de nossos escritos, desenvolvendo uma "atitude" de querer escrever melhor, para melhor nos comunicarmos.

Quanto aos comandos para a revisão, identificamos que nas produções coletivas e em algumas individuais alunos e/ou professor(a) são solicitados a realizar a revisão no mesmo dia. Já nas produções individuais, que acontecem ao final de cada unidade, os estudantes devem fazer a revisão do texto na aula do dia seguinte. Vejamos os exemplos a seguir.

Figura 43 - Exemplo de ativ. de revisão textual (coletiva) - LD do *Se liga*

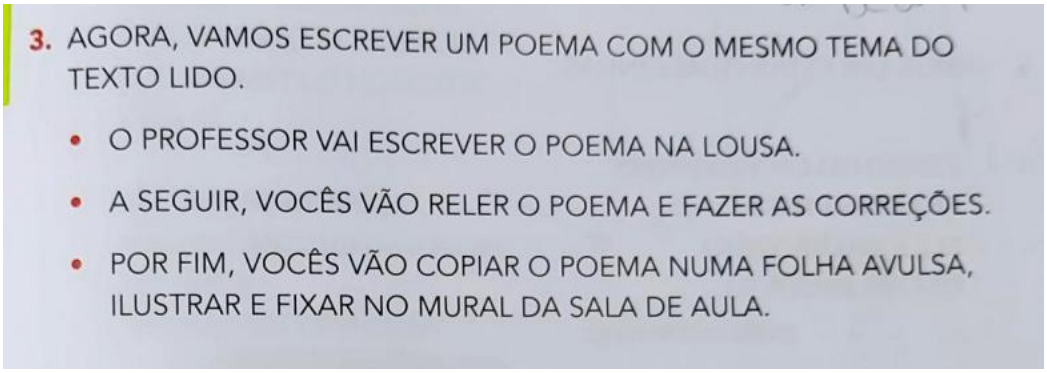
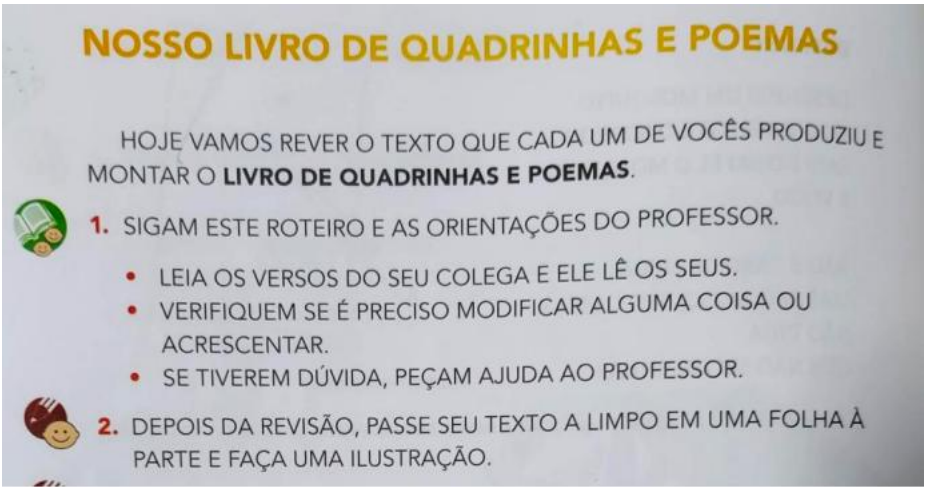


Figura 44 - Exemplo de ativ. de revisão textual (individual) - LD do *Se liga*



Fonte: Dados da pesquisa

Ressaltamos, com relação a versão anterior do material, que houveram mudanças nas concepções de leitura e produção de texto, saímos da ideia de que os alunos só deveriam ler e produzir textos após terem se apropriado do sistema de escrita alfabética (concepção tradicional), para a ideia de que é necessário que eles estejam a

todo momento, do processo de apropriação do SEA, em contato com diversos textos (gêneros), em diferentes situações de leitura e de escrita de texto (alfabetizar-letrando). Além disso, percebemos o aumento no quantitativo de gêneros textuais e do repertório de atividades, tanto de leitura quanto de produção textual. E por fim, salientamos que houve uma melhora na qualidade dos textos e das propostas de produção. No entanto, como destacado anteriormente, apesar desses avanços o livro didático do SL ainda apresenta algumas lacunas, alguns problemas.

- **O trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética no Livro didático do SL**

As atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética foram analisadas considerando dois aspectos: as unidades trabalhadas e as operações cognitivas a serem realizadas. As unidades estão divididas em letras, sílabas, rimas e palavras; e as estratégias podem solicitar leitura, identificação, comparação, exploração, contagem, cópia, escrita, dentre outras.

Foram encontradas tarefas envolvendo letras (28), sílabas (128), palavras (298) e diferentes unidades fonológicas (43). Nota-se que, assim como a versão anterior analisada por Dourado e Morais (2010), a edição atual prioriza o trabalho com sílabas e palavras.

No que se refere às atividades envolvendo **letras**, ao longo do livro encontramos um quantitativo pequeno de questões, como é possível ver no Quadro 6.

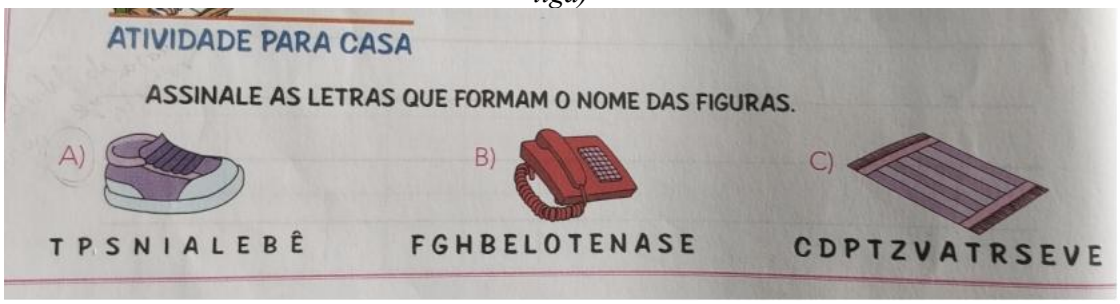
Quadro 6 - Frequência de atividades envolvendo letras presentes no livro do *Se liga*

CATEGORIAS - ATIVIDADES ENVOLVENDO LETRAS	TOTAL
Leitura de letras/ reconhecimento do alfabeto / exploração da ordem alfabética	8
Escrita de letra em posição X (inicial, medial e final), com ou sem apoio de imagem	5
Identificação de letras para formação de palavra	5
Identificação de letras em posição X (inicial, medial e final), com ou sem apoio de imagem	4
Completar palavras com letras sem apoio de imagem	3
Identificação de letras no alfabeto móvel para formação de palavra dada	1
Comparação de sílabas quanto à presença de letras iguais	1
Contagem de letras de palavras	1
TOTAL DE ATIVIDADES	**28**

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do Quadro, notamos que foram encontradas 28 questões envolvendo essa unidade, com predominância daquelas que envolviam a identificação de letras em posição inicial ou no interior das palavras, com ou sem apoio de imagem (5), a leitura/exploração da ordem alfabética (8) e a atividade de completar palavras com letras sem apoio de imagem (5). Algo semelhante aconteceu na pesquisa desenvolvida por Morais e Albuquerque (2004) que, ao analisarem livros de alfabetização nas primeiras edições do PNLD (PNLD 2001 e 2004), observaram uma presença pouco significativa de atividades que exploravam as unidades das palavras. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 45 - Exemplo de ativ. de identificação de letras para formação de palavra (LD do *Se liga)*



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa tarefa os estudantes são solicitados a identificarem, dentro do repertório de letras dadas, as que formam o nome das figuras. Destacamos que esse tipo de atividade pouco contribui para os alunos que estão em processo de alfabetização avancem, visto que ela apresenta um certo grau de dificuldade, sendo assim, é preciso que a criança já saiba a escrita correta da palavra, que esteja alfabética.

De acordo com Morais (2012), atividades que envolvem letras tais como: escreve-se com letras do alfabeto, diferentes palavras podem compartilhar as mesmas letras, as letras podem se repetir dentro de uma palavra, são princípios necessários para a compreensão do SEA.

Diante da análise do material, identificamos um quantitativo grande de atividades envolvendo **sílabas** (128), fato relacionado à opção metodológica de base sintética, com ênfase no trabalho com as famílias silábicas. Como dito anteriormente, a organização do livro é baseada nos padrões silábicos. Evidenciamos que atividades envolvendo sílabas são importantes para as crianças que estão em processo de

alfabetização, no entanto, o que destacamos é a qualidade das atividades. O Quadro 7 apresenta as atividades envolvendo o trabalho no nível da sílaba.

Quadro 7 - Frequência de atividades envolvendo sílabas presentes no livro do *Se liga*

CATEGORIAS - ATIVIDADES ENVOLVENDO SÍLABAS	TOTAL
Leitura de sílaba ou família silábica	72
Escrita/cópia de sílaba (inicial, medial e final) de palavra com ou sem auxílio de imagem	14
Juntar sílabas dadas para formação de palavra	12
Identificação de sílabas dadas (inicial ou medial) em palavras	7
Ordenação de sílabas para formação de palavras	7
Identificação de sílaba repetida nas palavras	3
Partição de palavras em sílabas (espaço dado)	3
Partição e contagem oral de palavras em sílabas com ou sem apoio de imagem	3
Contagem de sílabas de palavras	2
Identificação de sílaba a partir de letra dada	2
Troca de posição da sílaba para formação de uma nova palavra	1
Troca de sílaba inicial para formação de palavra	1
Acrescentar sílaba para formação de palavra	1
TOTAL DE ATIVIDADES	**128**

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se perceber que no livro do *Se liga* predominam atividades de leitura de sílabas ou família silábica (72), a escrita/cópia de sílabas (inicial, medial e final) de palavras com ou sem auxílio de imagem (14) e a junção de sílabas dadas para formação de palavras (12). A seguir, apresentaremos alguns exemplos dessas atividades:

Figura 46 - Exemplo de ativ. de leitura de sílabas (LD do *Se liga*)

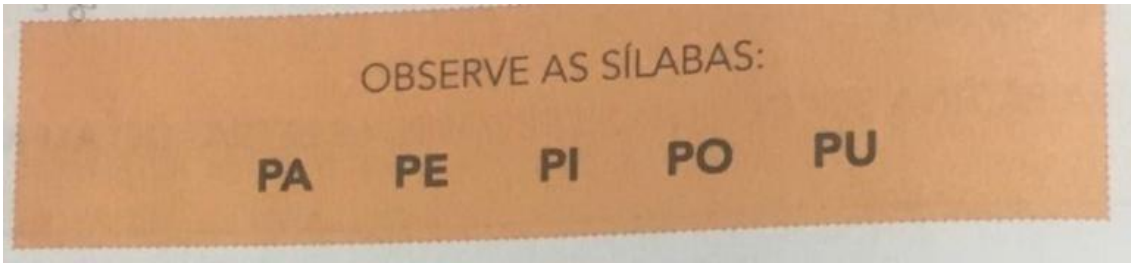


Figura 47 - Exemplo de ativ. de juntar sílabas (LD do *Se liga*)

Fonte: Dados da pesquisa

É possível notar que essas atividades envolvem pouca reflexão sobre a compreensão da sílaba como unidade sonora da palavra. A atividade da imagem 46 aparece com certa frequência e envolve a leitura/memorização das sílabas/família silábica trabalhada na lição. Já a atividade da imagem 47, para ser realizada, requer que a criança já leia as sílabas/palavras apresentadas. Considerando que as crianças que participam do Programa não sabem ler e escrever, elas podem fazer as atividades de juntar sílabas sem necessariamente ler o que está escrito. Elas podem também juntar as sílabas que estão inseridas em uma mesma forma (estrelas, balões). O Quadro 8 apresenta a frequência de atividades envolvendo **palavras** no livro do *Se liga*.

Quadro 8 - Frequência das atividades envolvendo palavras no livro do *Se liga*

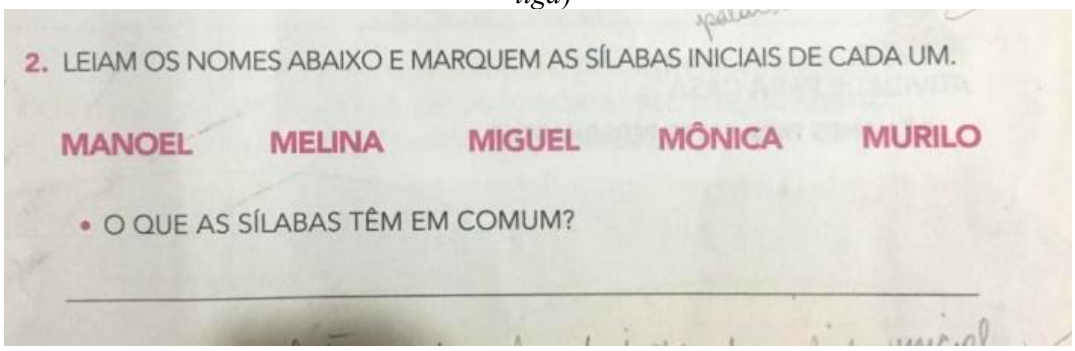
CATEGORIAS - ATIVIDADES ENVOLVENDO PALAVRAS	TOTAL
Leitura de palavras (caça-palavras, leitura de palavras com ou sem apoio de imagem)	115
Escrita de palavra (a partir de imagem, temática, separando as sílabas, a partir de letra ou sílaba dada, mesma quantidade de letras, ditado)	82
Cópia de palavra (cruzadinha, ordem alfabética, de acordo com a sílaba dada, regra dada, formada no alfabeto móvel)	30
Localização de palavra no texto (palavra dada, letra ou sílaba (inicial ou final) dada, palavra temática)	25

Cópia de palavra do texto (conhecida, rimas, a partir de letra dada)	17
Identificação de palavra com ou sem imagem (caça-palavra, começam com a mesma letra ou sílaba)	13
Formação de palavras (pela troca de sílaba, pelo acréscimo de letra, alfabeto móvel)	8
Escrita de palavra (aumentativo e diminutivo/derivada)	5
Identificar palavra iguais com escritas diferentes	1
Refletir sobre as diferentes escritas da mesma palavra	1
Agrupar palavras de acordo com as letras dadas	1
TOTAL DE ATIVIDADES	**298**

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às atividades envolvendo palavras, pode-se notar, de acordo com o quadro 8, que as mais presentes no livro foram: leitura (115) e escrita (82) de palavras. Nas atividades de *leitura,* identificamos tarefas de leitura de palavras presentes no caça-palavras e de leitura de palavras com ou sem o apoio de imagem. Destacamos que a maior parte dessas atividades envolviam a leitura de palavras sem apoio de imagens, o que dificulta a leitura dos alunos que estão em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 48 - Exemplo de ativ. de leitura de palavra e identificação de sílaba inicial (LD do Se *liga*)

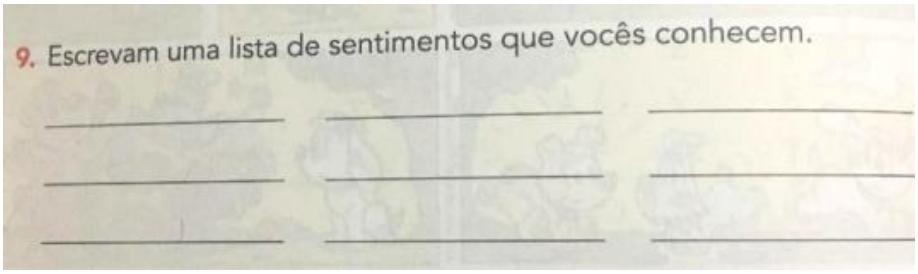


Fonte: Dados da pesquisa

Tal atividade envolve a identificação da sílaba inicial das palavras e, apesar do comando solicitar que os alunos leiam os nomes escritos, tal leitura só poderá ser feita com a ajuda do professor ou se o estudante já souber ler. Por outro lado, os alunos podem marcar a sílaba inicial sem necessariamente fazer a leitura das palavras.

Em relação à *escrita de palavras*, encontramos questões de: escrita de palavras a partir de imagem (16), escrita de palavras a partir de uma temática (39), escrita de palavras separando a sílaba (1), escrita de palavras a partir de letras ou sílabas dadas (23), escrita de palavras com a mesma quantidade de letras (2) e ditado de palavras (1). Salientamos que a maioria das atividades envolvia a escrita de palavras a partir de uma temática, como é possível ver no exemplo a seguir.

Figura 49 - Exemplo de ativ. de escrita de palavras (LD do *Se liga*)



Fonte: Dados da pesquisa

Considerando que os alunos participantes do Programa *Se liga* estão, em geral, em fase de apropriação da escrita alfabética, eles vão realizar as atividades de escrita de palavras com base nos conhecimentos que possuem sobre o sistema de escrita alfabética. Não há, no livro, indicação para que eles escrevam "como souberem" as palavras solicitadas. Também não há referência sobre como o professor pode avaliar as escritas dos alunos.

E por fim, considerando os dados, foi constatada a existência de poucas atividades envolvendo as diferentes unidades fonológicas (43): o quantitativo maior foi de palavras dentro de palavras (11), seguida da (8) e identificação (8) de rimas. Em geral, essas atividades não envolviam gravuras, o que dificultava sua realização pelos estudantes ou podiam levá-los a responder com base em questões gráficas e não sonoras, como no exemplo a seguir, que envolve a identificação de palavras que rimam.

Figura 50 - Exemplo de ativ. de identificação de rimas (LD do *Se liga*)

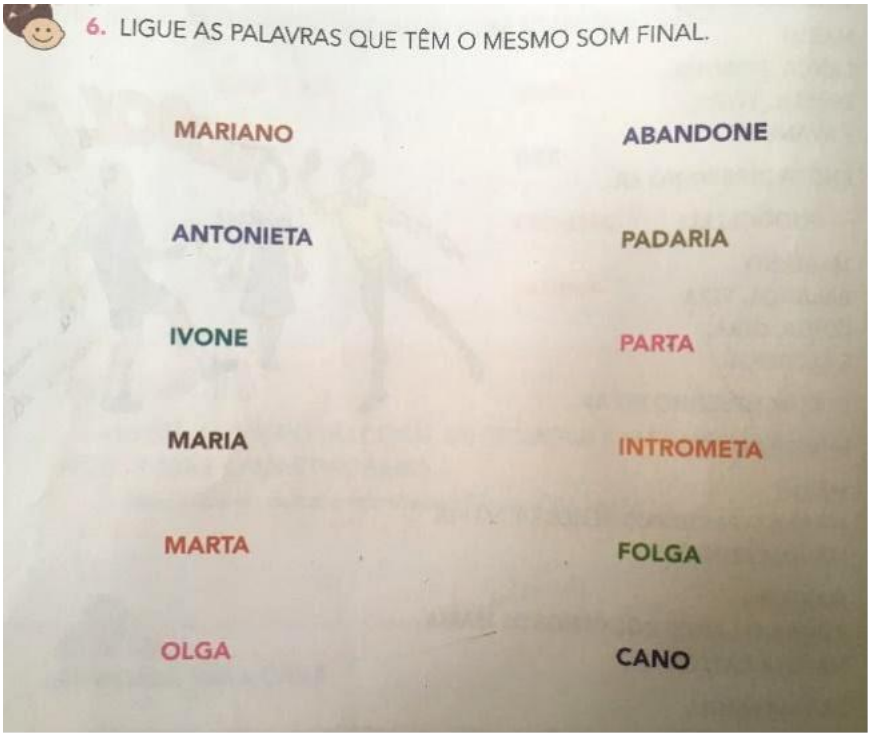
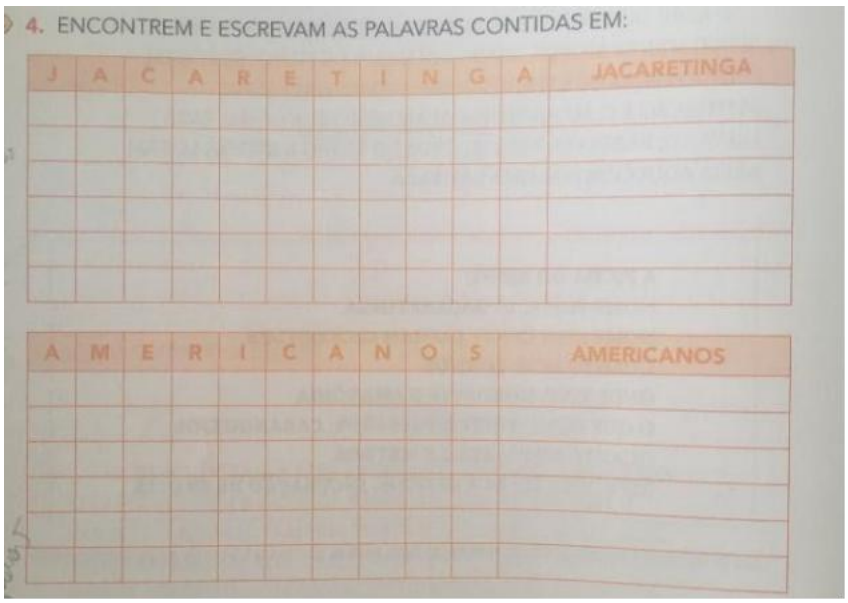


Figura 51 - Exemplo de ativ. palavras dentro de palavras (LD do *Se liga*)



Fonte: Dados da pesquisa

Na atividade da imagem 50 que envolve o trabalho de identificação de palavras que rimam, nota-se que ela apresenta uma certa dificuldade para o aluno que está em processo de alfabetização, pois demanda dele a leitura das palavras para identificação

do som. Por outro lado, os estudantes que ainda não sabem ler podem realizar a atividade apenas identificando as que terminam com as mesmas sequências de letras. Quanto à atividade que envolve a identificação de palavras dentro de palavras, como ela não tem o apoio de gravuras, pressupunham alunos que já sabiam ler as palavras apresentadas, o que não era o caso dos alunos do Programa.

Destacamos, assim como Morais (2012) e Soares (2016), a importância de atividades envolvendo unidades fonológicas como rimas e a própria palavra para a alfabetização, mas é importante garantir que os aprendizes possam ler as palavras presentes nas atividades e, para isso, o apoio de gravuras é uma boa alternativa. Na ausência delas, é preciso que a docente ou um colega que já saiba ler possa efetivar a leitura das palavras presentes nas atividades.

Com base na análise das atividades, notamos, ainda, que o autor do manual parte da ideia de que todos os alunos têm o mesmo ponto de partida, sendo assim, têm os mesmos conhecimentos a respeito do princípio alfabético, não considerando que cada turma/aluno tem suas necessidades e especificidades.

Em síntese, destacamos que apesar das mudanças ocorridas no livro didático do *Se liga* ele ainda apresenta algumas lacunas, tendo em vista que apresentando poucas atividades que de fato reflitam sobre os princípios do SEA, principalmente as que envolvem a reflexão fonológica com correspondência gráfica. Evidenciamos, ainda, a importância de os livros serem submetidos à avaliação do PNLD - o que não ocorre com esse material -, pois tal avaliação faz com que autores e editores possam repensar e reconstruir seus materiais no sentido de melhorá-los e, com isso, poder ajudar de forma mais efetiva os alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

4.2 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA – *SE LIGA*

Como dito anteriormente, na turma da professora 1 realizamos 3 semanas de observações, ao longo do ano, no período de maio a dezembro de 2018, totalizando 12 dias. Nosso objetivo foi o de analisar as práticas de docentes do Programa no que concerne ao ensino do SEA. Para tanto, buscamos observar se a professora se limitava ou não às atividades indicadas pelo Programa, principalmente as relacionadas ao processo de apropriação do sistema de escrita, foco principal desta pesquisa.

4.2.1. Práticas de alfabetização desenvolvidas pela Professora 1 (P1) e as aprendizagens dos estudantes

4.2.1.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos da professora P1

Antes de evidenciarmos as práticas estabelecidas por P1 por meio da rotina por ela desenvolvida, torna-se pertinente apresentarmos o perfil de entrada dos alunos no início do ano letivo de 2018 (ano em que aconteceu a coleta dos dados na escola), para podermos perceber o nível da turma, assim como os conhecimentos que cada um dos aprendizes possuía sobre os diferentes eixos (escrita, leitura e produção de texto).

Para avaliar o nível de apropriação da escrita alfabética, realizamos, como dito anteriormente, uma atividade de escrita de palavras. O Quadro 9 apresenta a performance dos alunos em relação aos níveis de apropriação do SEA.

Quadro 9 – Perfil inicial de escrita dos alunos da professora 1

Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Pré – Silábico (PI)	A8, A15, A16, A17, A19	5	23%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A3, A6	2	10%
Silábico (S)	A13	1	5%
Silábico – Alfabético (SA)	A4, A9	2	10%
Alfabético inicial (AI)	A5, A7, A10, A11, A18, A20, A21	7	33%
Alfabético intermediário (AII)	A12	1	5%
Alfabético consolidado (AIII)	A1, A2, A14	3	14%

Alfabético com escrita convencional (AIV)	-	-	-
Total	21	21	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para uma turma do *Se liga*, no início do ano esperava-se que a maior parte dos alunos estivessem nos níveis iniciais de escrita. No entanto, diante dos dados apresentados no Quadro 9, notamos que existiam apenas 7 (33%) estudantes na hipótese pré-silábica. Já na fase transitória e de grande aprendizado das correspondências som-grafia (silábico-alfabética), foram identificados 2 (10%) alunos. Além disso, evidenciamos um quantitativo considerável de crianças (52%) que já pensavam o sistema com base em uma hipótese alfabética de escrita.

Podemos identificar, inicialmente, dois grandes grupos: os que estavam no nível pré-silábico e aqueles que estavam no nível alfabético. Dentro desses dois grandes grupos, podemos subdividir, no caso do primeiro nível, entre os que já começavam a realizar algum tipo de correspondência entre a escrita e a pauta sonora, e os que ainda não estabeleciam nenhum tipo de correspondência; e no caso do segundo grupo, entre os que apresentavam pouco domínio das correspondências letra/som, e os que apresentavam menos dificuldade nas correspondências, cometendo alguns erros ortográficos.

No que diz respeito à leitura, o Quadro 10 apresenta os dados obtidos ao aplicar a atividade de leitura de palavras.

Quadro 10 – Perfil inicial de leitura de palavras dos alunos da professora 1

Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Lê com fluência	A1, A2, A5, A9, A14, A15, A18, A20, A21	9	43%
Lê com dificuldade	-	-	-
Não lê	A3, A4, A6, **A7**, A8, **A10**, **A11**, **A12**, A13, A16, A17, A19	12	57%
Total	21	21	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados revelaram que uma parte das crianças dessa turma já iniciou o ano com um certo domínio na leitura de palavras, pois na diagnose inicial 43% dos alunos conseguiram realizar a atividade solicitada. No entanto, a maior parte dos alunos (57%) não fez a leitura das palavras, desse quantitativo, quatro (4) estavam no nível alfabético de escrita; sendo 3 no inicial e 1 no intermediário. Esse resultado se relaciona com o que foi apontado por Soares (2016) no que se refere à apropriação da escrita e o desenvolvimento da leitura. Para a referida autora, as crianças que conseguem escrever de forma alfabética podem ter dificuldades na leitura de palavras por não terem, ainda, consolidado algumas correspondências grafofônicas.

Já o Quadro 11 apresenta os dados obtidos na atividade de leitura e interpretação de texto. Vale salientar que nessa atividade só foram analisadas as diagnoses dos estudantes que conseguiram fazer a leitura das palavras. Vejamos o Quadro 11:

Quadro 11 – Perfil inicial de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 1

Categorias	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas	A1, A5, A9, A15, A18, A20, A21	7	88%
Leu e compreendeu apenas 1 questão	-	-	-
Leu e compreendeu apenas 2 questões	A2	1	12%
Leu e compreendeu 3 questões	-	-	-
Total	8	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nas informações obtidas, identificamos que, do total de alunos que realizaram a tarefa de leitura e interpretação de texto, quase todos (88%) leram e não conseguiram acertar nenhuma das questões propostas, ainda que alguns deles lessem com maior fluência que outros.

Em relação à produção de texto, na diagnose inicial, apenas 8 textos foram classificados como legíveis e todas as crianças estavam na hipótese alfabética de escrita. Sendo assim, as demais produções (13) foram categorizadas como ilegíveis. Salientamos, ainda, que dessas produções ilegíveis havia 2 alunos que estavam no nível alfabético de escrita.

Destacamos, ainda, que a turma era composta de um quantitativo semelhante de meninos e meninas. A maior parte das crianças tinham entre 11 e 12 anos, e possuíam pelo menos 2 anos de retenção, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 12 – Turma da professora 1

Aluno	**Sexo**		**Idade**	**Nº de retenção**
	F	**M**		
A1	-	X	12	3
A2	-	X	12	2
A3	X	-	9	2
A4	-	X	11	2
A5	X	-	10	2
A6	X	-	10	2
A7	-	X	11	2
A8	-	X	11	2
A9	-	X	12	2
A10	X	-	10	2
A11	X	-	11	2
A12	-	X	11	2
A13	X	-	9	2
A14	-	X	14	3
A15	-	X	11	2
A16	-	X	10	2
A17	X	-	10	2
A18	X	-	13	3
A19	X	-	10	2
A20	X	-	10	2
A21	X	-	12	2
TOTAL	11	10	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na seção a seguir, discutiremos sobre a rotina e as práticas de alfabetização da professora 1.

4.2.1.2 A rotina da Professora 1

O Programa *Se liga*, desenvolvido pelo IAS, surgiu com a função de atender a uma grande parcela de alunos com distorção idade-série que cursavam o Acelera Brasil, mas não conseguiam acompanhar pois não sabiam ler e escrever, isto é, não estavam alfabetizados. Conforme vimos anteriormente, o Programa propõe uma rotina básica

para realização das atividades e organização docente, incluindo os seguintes momentos: **acolhida, curtindo as leituras, correção da atividade de casa, desenvolvimento de atividades, revisão do dia e lição de casa (Para Casa)**.

A professora 1 não seguia a rotina tal qual era proposta pelo Programa *Se liga*, possuindo uma dinâmica própria. O Quadro 13 apresenta a rotina da referida professora, com as atividades realizadas nos dias em que observamos suas aulas.

Quadro 13 – Rotina da professora 1

	A1	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A10**	**A11**	**A12**
Informes iniciais	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)
Marcação no cartaz - nome dos alunos					X (2º)	X (2º)	X (2º)					
Correção tarefa de casa			X (2º)									
Atividade LD Português	X (2º)		X (3º)		X (3º)			X (3º/ 5º)	X (2º)			
Atividade LD Matemática		X (2º)	X (6º)				X (3º)					X (5º)
Explicação tarefa de casa	X (3º/ 5º)	X (3º)	X (4º)				X (4º)		X (5º)			
Atividade caderno Português/ ditado	X (4º)				X (5º)			X (2º)				X (3º)
Atividade caderno de matemática		X (5º)	X (7º)							X (2º/ 4º)		
Atividade ficha Português	X (7º)								X (4º)			
Material PRAVALER[2] (ficha)											X (2º/ 4º)	
Atividades caderno de leitura		X (6º)				X (3º)						X (2º)

[2] PRAVALER – Práticas e Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife – é um recurso pedagógico, bloco de atividades, que integra o PROLER – Programa de Letramento do Recife.

Lanche	X (6º)	X (4º)	X (5º)	X (3º)	X (4º)	X (5º)	X (5º)	X (4º)	X (3º)	X (3º)	X (3º)	X (4º)
Jogos				X (2º/ 4º)								
Ensaio						X (4º/ 6º)						

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nos dados, evidenciamos que em todos os dias observados a docente iniciou com a **acolhida** (informes iniciais), conforme orienta o SL. No entanto, diferentemente do que é proposto pelo Programa para esse momento, ela apenas deu avisos/orientações do dia ou da semana. Além disso pudemos perceber, na segunda semana (5ª, 6ª e 7ª observações), a introdução na sua rotina da marcação do cartaz de acompanhamento mensal. Seguindo as orientações do SL, durante os informes iniciais (acolhida), houve a marcação do cartaz por meio de uma atividade na qual as crianças eram chamadas em ordem alfabética para fazer um X no seu nome.

Quanto ao **curtindo as leituras**, durante as semanas observadas, em nenhum dos dias identificamos o trabalho com livros de literatura. Já com relação à **correção da atividade de casa,** diferentemente do que é proposto pelo Programa, observamos esse momento em apenas um dia (3ª observação), na primeira semana de observação; sendo realizado de forma coletiva.

No **desenvolvimento das atividades**, constatamos que o livro didático foi utilizado com uma certa frequência, uma vez que das doze (12) observações identificamos tal uso em oito (8) dias; sendo o de Português usado em cinco (5) e o de Matemática em quatro (4). Salientemos que o Programa recomenda que seja realizada todos os dias tarefas no livro didático do SL de Português e de Matemática, porém conforme vimos a educadora não seguiu o que era proposto.

Pelo exposto, vimos que, de modo geral, a docente alternou o trabalho com as disciplinas; ou seja, um dia para Português e outro para Matemática; exceto na 3ª, 4ª e 12ª observações. A educadora optou em alternar os dias de uso desse material, contrariando as orientações do Programa. Essa foi, portanto, uma tática criada por ela frente à rotina que lhe foi imposta. Nos dias em que houve o trabalho com as duas matérias, apenas na 3ª observação foram usados os livros didáticos de Língua

Portuguesa e Matemática, enquanto nas outras duas observações (2ª e 12ª) houve o uso do livro didático de Matemática e do caderno de leitura. Destacamos ainda que, na sexta-feira da primeira semana de observação, a professora não fez atividades nos livros didáticos, priorizando a realização de jogos de matemática e português. Sobre essa opção, ela fez o seguinte comentário na entrevista:

> Eu combinei com eles de segunda a quinta e na sexta jogos. Eu perguntei à técnica se podia fazer e ela disse que sim, aí resolvi fazer uma coisa diferente. Aí trago jogos de Matemática e Português, coloco jogos pra eles aprenderem e não só para brincar (P. Entrevista)

Evidenciamos, ainda, que, somente na primeira semana a professora seguiu a ordem das aulas do material no que se refere à área de Língua Portuguesa. Na 1ª observação ela realizou a aula 3 do livro didático e, no 3º dia de observação, deu continuidade a essa aula, executando a aula 4 (no segundo dia, como dito anteriormente, a professora usou apenas o LD de Matemática). Nas demais semanas a professora pulou e avançou para outras aulas.

Ao longo das três semanas de observação notamos também que, de modo geral, após o trabalho com livro didático de Português ou de Matemática, vinha uma atividade complementar no caderno, exceto na aula 8 na qual o caderno foi usado com uma atividade que introduziu a leitura do texto do livro didático. Notamos que as atividades no caderno visavam consolidar o conteúdo do material ou revisar o que havia sido trabalhado.

Já quanto a **revisão do dia**, nas semanas observadas, esse momento não se fez presente na rotina da professora. E por fim, o último momento da rotina do Programa, a **lição de casa;** aconteceu nas três semanas analisadas (1ª, 2ª, 3ª, 7ª e 9ª observações). Notamos que houve uma incidência maior na primeira, aparecendo em três (3) dias; e nas demais, uma vez. Ainda, evidenciamos que, diferentemente do que é recomendado, as explicações da tarefa de casa aconteceram logo após realização das atividades no livro didático ou na ficha ou no caderno, não ficando para o final do dia. Além disso, destacamos que não houve apenas atividade de casa no material didático do SL, como é orientado, mas, também, na ficha e no caderno.

Enfim, no que se refere à rotina vivenciada pela professora e seus alunos, percebemos que ela se diferenciava do que era proposto pelo Programa, seja porque não contemplava, diariamente, algumas atividades propostas, como o *curtindo a leitura*, ou a correção da lição de casa; seja porque a parte do *desenvolvimento de atividades* não ficou restrita ao uso diário dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, apresentaremos a análise das atividades de leitura e escrita realizadas pela docente com seus estudantes.

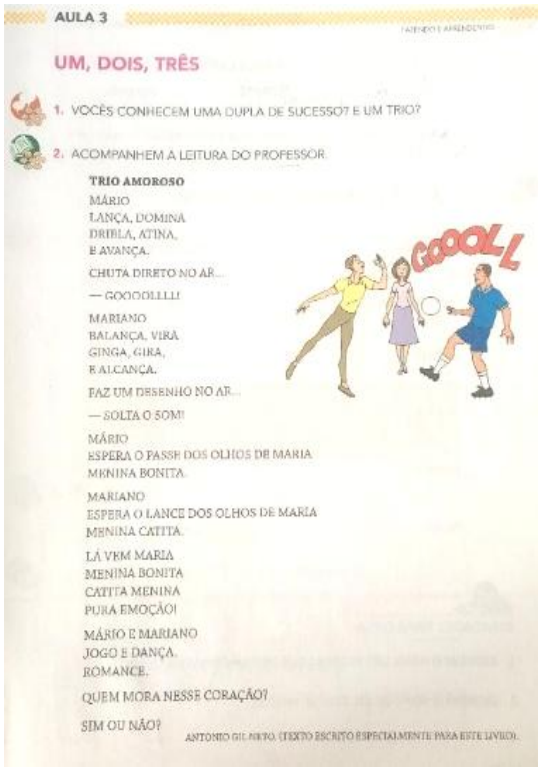
4.2.1.3 Atividades de ensino da leitura e de escrita realizadas pela Professora 1

Nessa seção, apresentaremos as atividades de leitura e de escrita realizadas pela docente a partir do que foi apresentado no quadro de rotina. Como apontado anteriormente, dos doze dias de observação, em oito houve o uso dos livros didáticos do Programa. Inicialmente, iremos trazer a forma como P1 usou o livro didático de Língua Portuguesa.

- **O uso do livro didático de Língua Portuguesa do Programa *Se liga***

Na primeira semana, ela fez uso desse material em dois dias, realizando as Aulas 3 e 4 da Unidade 1 do manual. Que atividades foram desenvolvidas e como elas foram realizadas? Na **1ª observação**, depois do momento dos informes iniciais, a professora realizou com os alunos algumas atividades da Aula 3 do livro didático, apresentadas a seguir.

Figura 52 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.)



AULA 3

UM, DOIS, TRÊS

1. VOCÊS CONHECEM UMA DUPLA DE SUCESSO? E UM TRIO?
2. ACOMPANHEM A LEITURA DO PROFESSOR.

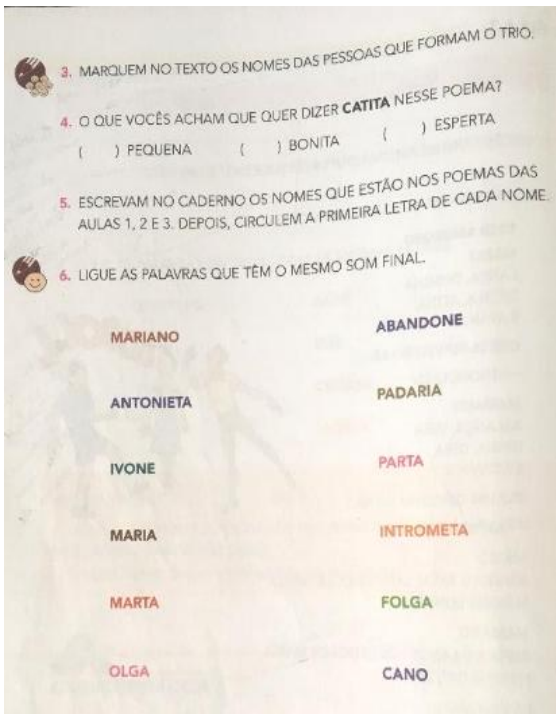
TRIO AMOROSO

MÁRIO
LANÇA, DOMINA
DRIBLA, ATINA,
E AVANÇA.
CHUTA DIRETO NO AR...
— GOOOOLLLL!
MARIANO
BALANÇA, VIRA
GINGA, GIRA,
E ALCANÇA.
FAZ UM DESENHO NO AR...
— SOLTA O SOM!
MÁRIO
ESPERA O PASSE DOS OLHOS DE MARIA
MENINA BONITA.
MARIANO
ESPERA O LANCE DOS OLHOS DE MARIA
MENINA CATITA.
LÁ VEM MARIA
MENINA BONITA
CATITA MENINA
PURA EMOÇÃO!
MÁRIO E MARIANO
JOGO E DANÇA.
ROMANCE.
QUEM MORA NESSE CORAÇÃO?
SIM OU NÃO?

ANTONIO GIL NETO. (TEXTO ESCRITO ESPECIALMENTE PARA ESTE LIVRO).

GOOOL!

Figura 53 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont.



3. MARQUEM NO TEXTO OS NOMES DAS PESSOAS QUE FORMAM O TRIO.
4. O QUE VOCÊS ACHAM QUE QUER DIZER **CATITA** NESSE POEMA?
( ) PEQUENA ( ) BONITA ( ) ESPERTA
5. ESCREVAM NO CADERNO OS NOMES QUE ESTÃO NOS POEMAS DAS AULAS 1, 2 E 3. DEPOIS, CIRCULEM A PRIMEIRA LETRA DE CADA NOME.
6. LIGUE AS PALAVRAS QUE TÊM O MESMO SOM FINAL.

MARIANO	ABANDONE
ANTONIETA	PADARIA
IVONE	PARTA
MARIA	INTROMETA
MARTA	FOLGA
OLGA	CANO

Fontes: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado, as questões da Aula 3 envolviam a leitura de um poema, localização de informações no texto lido, exploração de vocabulário, identificação de letras em palavras e identificação de palavras que rimam. Salientamos que essa aula tinha como objetivo, também, o trabalho de exploração da família silábica do M.

Inicialmente, ela fixou no quadro o texto do livro didático ("Trio amoroso – Ver Figura 52) e pediu que os discentes fossem acompanhando a leitura por meio de uma dinâmica criada por ela: a cada palavra que ela ia lendo os estudantes iam repetindo. Nesse sentido, ela não seguiu o comando da atividade que era o dela realizar a leitura do poema para os estudantes acompanharem. Concluída essa primeira leitura, a docente pediu que os alunos abrissem o livro pois ela iria ler novamente o texto, conforme orienta a questão; e queria que eles acompanhassem com o dedo. Após a leitura, a professora lançou apenas uma pergunta sobre o texto, que estava ligada a uma das questões que os alunos iriam precisar responder, como podemos ver no fragmento abaixo.

(Após a leitura do texto)

P: Esse texto aqui tem o nome de quem aqui?
A:Mariano.
P: Nome de quem?
A: Personagens.
P: De personagens, qual é o nome deles?
A (**A2**): Mariano
A (**A10**): Maria.
P: E o que mais?
A: Mário.
P: Mário e quem?
A (**A2**): Mariano, Mário, Maria.
P: Mariano, Mário e Maria só?
A: Só.
P: Marque no texto os nomes das pessoas que formam o trio. (leu o enunciado da questão) Vamos pro texto?
A: Vamos.
P: O trio é formado por quem? Quem é esse aqui? (Apontou para o nome no texto grudado no quadro).
A: Mário.
P: Circulem aí (circulou no texto grudado no quadro). Acharam? Quem mais?
A: Mariano.
P: Vocês vão circular Mariano, procurem aí. Acharam? Tem outro nome, esse aqui é qual? (Apontou e circulou o nome no texto)
A: Maria.
P: Maria. Só que tem mais nomes espalhados por aí e vocês vão ter que circular.
A1: Não to achando.
P: São 3 Mários, 3 Marianos e 3 Marias.
(...)

(1ª observação, professora 1)

Partindo do extrato, notamos que não houve, por parte da docente, nenhuma exploração de questões referentes ao texto, nem antes, nem durante e nem depois da leitura dele, ficando restrita às que estavam presentes no material. Vale salientar que antes de cada texto o livro apresenta algumas perguntas de ativação de conhecimentos prévios, porém a professora optou por não as fazer. No entanto, sabemos, conforme Solé (1998), que lançar perguntas antes, durante e depois da leitura do texto auxilia na compreensão leitora.

Destacamos ainda que, seguindo a recomendação da atividade, a educadora fez no coletivo a marcação do nome das pessoas do texto - ela perguntava aos estudantes e marcava no texto que estava fixado no quadro - e, ao concluir, pediu que eles procurassem e marcassem em seus textos. Enquanto eles iam fazendo, ela passava para auxiliar os alunos que tinham dificuldade. A ajuda individual aos estudantes com mais

dificuldades era um esquema utilizado pela docente para dar conta, de certa forma, da heterogeneidade do grupo. Tal esquema foi observado por Silva (2019) em sua pesquisa que analisou o trabalho de professoras com a heterogeneidade de conhecimentos de seus alunos sobre a escrita alfabética.

Após esse momento, a professora fez a leitura coletiva das palavras circuladas e partiu para as outras questões. Na 4ª questão (Ver Figura 53), de compreensão de texto, os alunos tiveram dificuldades para responder. A docente, então, voltou ao texto e releu o trecho, mas eles continuaram confusos com a resposta. Como as crianças não conseguiam chegar a um consenso, ela resolveu pegar o dicionário para ler o significado da palavra "Catita" e assim ajudá-los a responder.

Em relação ao quinto quesito, a educadora informou que não iriam fazer, que deixaria para fazer em outro momento. Por fim, fez a leitura da sexta questão (Ver Figura 53), e, diferentemente do que é orientado pelo Programa, ela fez a atividade junto com os alunos, lia as palavras e perguntava as que rimavam. Vejamos o extrato retirado da aula:

P: Muito bem! Marca um X em bonita. Vamos agora para o quinto (fez a leitura da questão). Esse a gente vai fazer esse depois, vamos para o sexto quesito. (fez a leitura da questão). No final, presta atenção aqui (foi para quadro). Ma-ri-ANO, AntonieTA, IvoNE, MarTA e OlGA. Agora vou ler na segunda coluna (leu todas as palavras). MariaNO vai combinar com qual aqui? (fez a leitura das palavras da segunda coluna).
A (A2): Cano.
P: MariaNO e...
A: Cano.
P: MariaNO e caNO. Mariano está de um lado e cano está do outro lado. E Antonieta? Vai combinar com qual? (fez a leitura das palavras que faltavam da segunda coluna)
A (A19): Intrometa.
P: AntonieTA?
A: Intrometa.
P: Isso! A palavra intrometa está aqui de laranja, liguem.
(...)

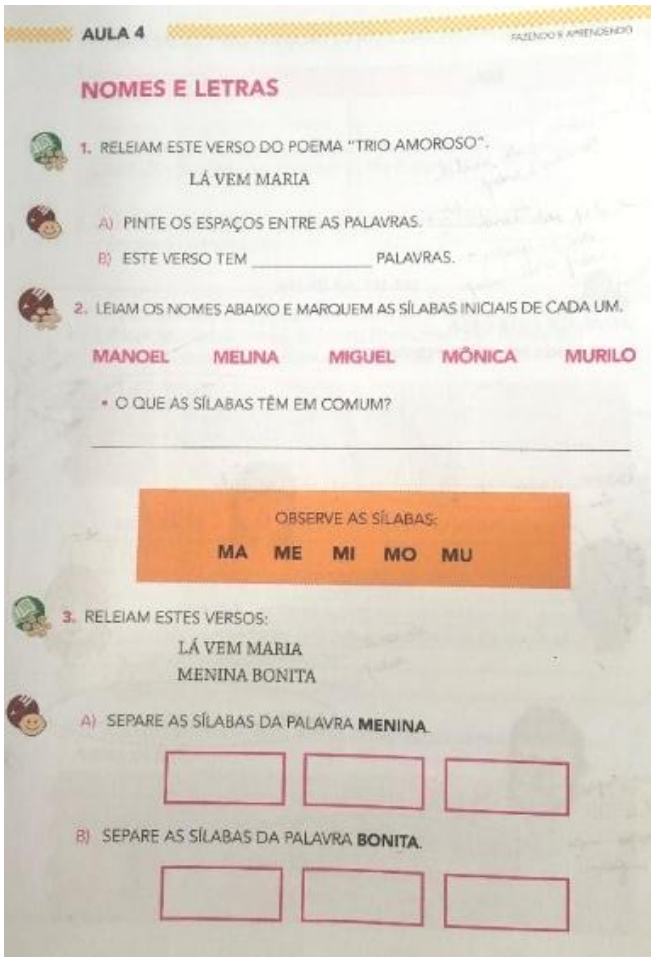
(1ª observação, professora 1)

Percebemos que a mestra preferiu realizar a tarefa juntamente com seus alunos, conforme havia nos informado em conversa, por considerar que eles teriam dificuldade em realizar sozinhos. Salientamos que não houve exploração das rimas presentes no texto, nem por parte do material didático e nem pela professora. De acordo com Morais

(2012), atividades como essas ajudam as crianças que estão em processo de apropriação do SEA a perceberem que palavras que terminam com o mesmo som possuem, em geral, a mesma sequência de letras no final.

Ao concluir a atividade 6, no lugar de seguir com as orientações do Programa e começar a atividade com o livro de Matemática, a professora optou por trabalhar a família silábica da letra M, por meio de atividades no caderno e em ficha, antecipando o que seria trabalhado na Aula 4, no 3º dia de observação. Mais adiante comentaremos sobre as atividades desenvolvidas no caderno e em fichas. Dando continuidade à realização das atividades do livro didático, no 3º dia de observação, após os informes e a correção do "Para casa", seguindo a ordem de aulas do livro, a professora iniciou os trabalhos com a Aula 4 do LD de Língua Portuguesa. Destacamos que essa aula tinha o objetivo de "ensinar" o padrão silábico da letra M, como podemos observar nas Figuras 54 e 55.

Figura 54 - Ativ. no livro didático *Se liga* (3ª Obs.)



AULA 4

FAZENDO E APRENDENDO

NOMES E LETRAS

1. RELEIAM ESTE VERSO DO POEMA "TRIO AMOROSO".

LÁ VEM MARIA

A) PINTE OS ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS.

B) ESTE VERSO TEM _____ PALAVRAS.

2. LEIAM OS NOMES ABAIXO E MARQUEM AS SÍLABAS INICIAIS DE CADA UM.

MANOEL MELINA MIGUEL MÔNICA MURILO

• O QUE AS SÍLABAS TÊM EM COMUM?

_____

OBSERVE AS SÍLABAS:

MA ME MI MO MU

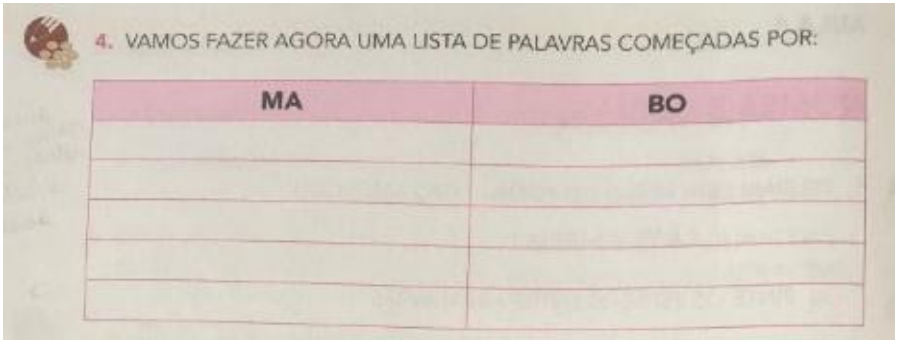
3. RELEIAM ESTES VERSOS:

LÁ VEM MARIA
MENINA BONITA

A) SEPARE AS SÍLABAS DA PALAVRA **MENINA**.

B) SEPARE AS SÍLABAS DA PALAVRA **BONITA**.

Figura 55 - Ativ. no livro didático *Se liga* (3ª Obs.) - cont.



Fontes: Dados da pesquisa.

A professora iniciou os trabalhos escrevendo no quadro a frase que iriam ler e, conforme orienta o quesito, fez a leitura de forma coletiva. No entanto, nas atividades referentes à questão, ao invés dos educandos fazerem de forma individual ela preferiu realizar junto com eles, sendo assim, ela foi perguntando onde deveriam marcar as separações entre as palavras e depois contaram a quantidade de palavras.

Na segunda questão, seguindo a indicação do LD, foi feita a leitura das palavras no coletivo e a marcação das sílabas iniciais das palavras. A docente escreveu as palavras no quadro para que as crianças as visualizassem. Na outra, conforme a recomendação do LD, ela fez a leitura dos versos do texto de forma coletiva, ia lendo e os alunos repetindo, posteriormente pediu que os estudantes fizessem a separação das palavras em sílabas de forma individual. Destacamos que, na explicação da tarefa de separação de sílabas, ela fez a leitura das palavras de forma silabada; como podemos observar no fragmento apresentado a seguir.

P: (Leu o enunciado). Lá vem Maria.
A: Lá vem Maria.
P: Menina bonita.
A: Menina bonita.
P: Na letra A separe as sílabas da palavra "me-ni-na".
A: Menina.
P: Cada quadradinho são as sílabas, sílabas são duas letras.
A (**A2**): Juntas. São duas letras juntas tia.
P: São duas letras juntas. Façam.
(Deu um tempo para que fizessem e passou ajudando)

P: Todo mundo fez?! Na letra B vocês vão separar as sílabas da palavra bo-ni-ta, bonita.
A: Bonita é tia?!
P: Bo-ni-ta. Na outra me-ni-na.
(Deu um tempo para que fizessem e passou ajudando)

P: Me... é o que menino?! Apaga tudo, ta errado; você colocou Melina.
A (**A16**): Calma, minha senhora.
P: É essa palavra aqui ó (apontou para a palavra no livro), me-ni-na. (Deu um tempo) Já fez (falou o nome do aluno)?
A (**A16**): Já.
P: A palavra bo-ni-ta, bonita.
(...)

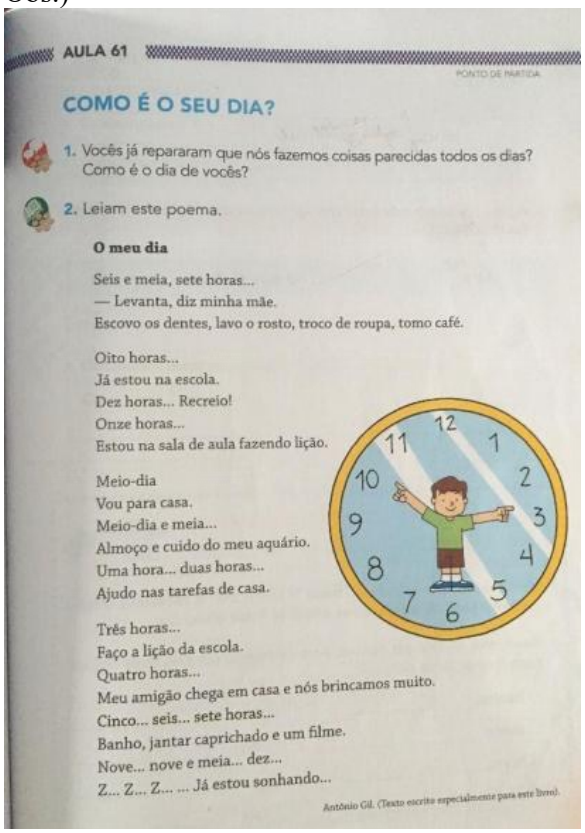
(3ª observação, professora 1)

Na atividade de separação de sílabas, nota-se que a educadora fornece aos estudantes uma das regras básicas para formação das sílabas (P:"Sílabas são duas letras") como meio de auxiliá-los na resolução da tarefa e consolidar/construir esse conceito. Salientamos que ela não verbalizou para eles que existem outras estruturas silábicas, talvez por estar no início do ano ou porque as palavras da atividade não tinham sílabas diferentes da estrutura CV.

Ainda percebemos que durante a resolução das questões a docente ia passando para ver a forma como os alunos estavam respondendo e, quando necessário, fazia intervenções, como podemos observar no final do extrato quando ela solicita que um discente apague para refazer; pois havia separado outra palavra.

Na segunda semana de observação, também em dois dias a professora usou o livro didáticos de Língua Portuguesa e a forma como fez esse uso foi muito semelhante à da primeira semana. Na 5ª observação, depois das orientações iniciais e da marcação do cartaz, foram realizadas atividades no livro didático de Português e no caderno, sendo a do caderno uma tarefa extra, isto é, sem conexão com a do LD. Apresentamos a seguir as atividades do LD relacionadas à Aula 61.

Figura 56 - Ativ. no livro didático *Se liga* (5ª Obs.)



AULA 61

PONTO DE PARTIDA

COMO É O SEU DIA?

1. Vocês já repararam que nós fazemos coisas parecidas todos os dias? Como é o dia de vocês?

2. Leiam este poema.

O meu dia

Seis e meia, sete horas...
— Levanta, diz minha mãe.
Escovo os dentes, lavo o rosto, troco de roupa, tomo café.

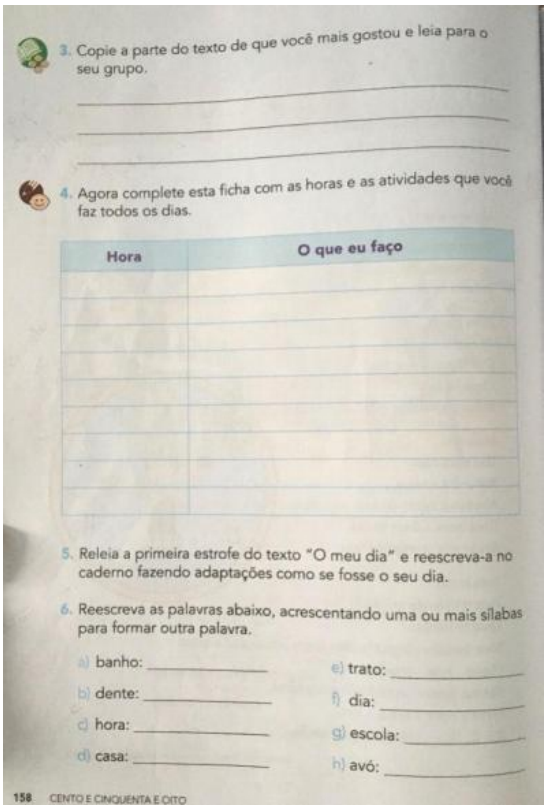
Oito horas...
Já estou na escola.
Dez horas... Recreio!
Onze horas...
Estou na sala de aula fazendo lição.

Meio-dia
Vou para casa.
Meio-dia e meia...
Almoço e cuido do meu aquário.
Uma hora... duas horas...
Ajudo nas tarefas de casa.

Três horas...
Faço a lição da escola.
Quatro horas...
Meu amigão chega em casa e nós brincamos muito.
Cinco... seis... sete horas...
Banho, jantar caprichado e um filme.
Nove... nove e meia... dez...
Z... Z... Z... ... Já estou sonhando...

Antônio Gil. (Texto escrito especialmente para este livro).

Figura 57 - Ativ. no livro didático *Se liga* (5ª Obs.) - cont.



3. Copie a parte do texto de que você mais gostou e leia para o seu grupo.

4. Agora complete esta ficha com as horas e as atividades que você faz todos os dias.

Hora	O que eu faço

5. Releia a primeira estrofe do texto "O meu dia" e reescreva-a no caderno fazendo adaptações como se fosse o seu dia.

6. Reescreva as palavras abaixo, acrescentando uma ou mais sílabas para formar outra palavra.

a) banho: _____
b) dente: _____
c) hora: _____
d) casa: _____
e) trato: _____
f) dia: _____
g) escola: _____
h) avó: _____

158 CENTO E CINQUENTA E OITO

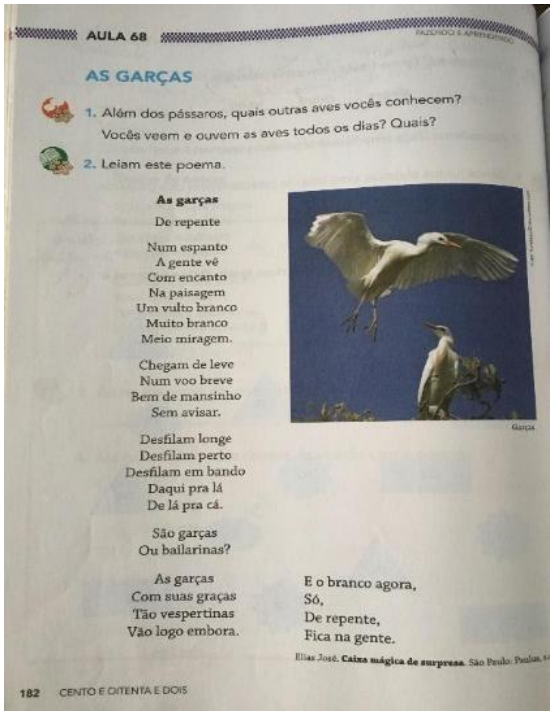
Fontes: Dados da pesquisa.

Assim, como em outras observações, as questões do LD do *Se liga*, no geral, foram seguidas pela docente conforme a recomendação do material. A única modificação aconteceu na 4ª questão, na qual ela iniciou explicando o que deveriam fazer, pediu que fizessem a primeira parte da tarefa como exemplo e mandou o restante da tarefa para casa. Além dessa, mandou a 5ª também como atividade de casa. Na questão de leitura do texto, novamente, fez a leitura seguindo a dinâmica criada por ela (a cada palavra lida os alunos repetiam).

No dia seguinte seria esperado que a docente fizesse a correção das questões que os estudantes levaram para fazer em casa, mas como pode ser observado no quadro de rotina (Quadro 13), tanto na segunda semana de observação, como na terceira, a professora não fez a atividade de correção das tarefas de casa.

No último dia de observação dessa semana (8ª dia), a professora retomou o uso do livro didático, mas não deu continuidade à aula 61, que tinha sido vivenciada no início da semana. Ela fez as atividades da Aula 68, apresentadas a seguir.

Figura 58 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.)



AULA 68

AS GARÇAS

1. Além dos pássaros, quais outras aves vocês conhecem? Vocês veem e ouvem as aves todos os dias? Quais?

2. Leiam este poema.

As garças

De repente

Num espanto
A gente vê
Com encanto
Na paisagem
Um vulto branco
Muito branco
Meio miragem.

Chegam de leve
Num voo breve
Bem de mansinho
Sem avisar.

Desfilam longe
Desfilam perto
Desfilam em bando
Daqui pra lá
De lá pra cá.

São garças
Ou bailarinas?

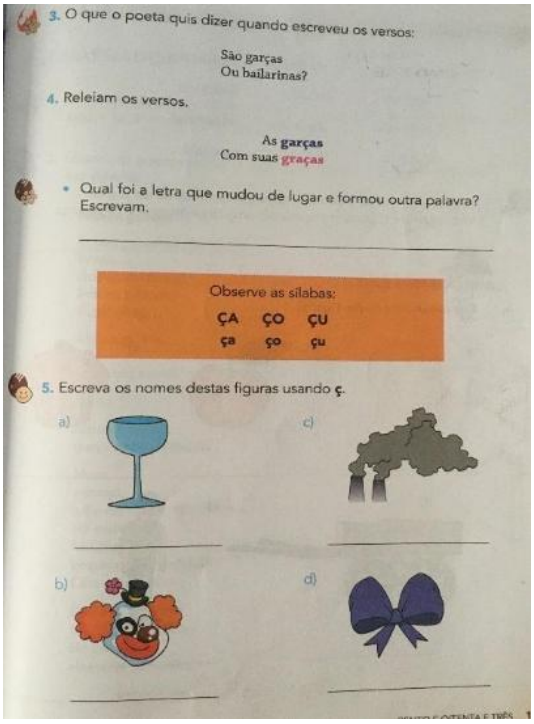
As garças
Com suas graças
Tão vespertinas
Vão logo embora.

E o branco agora,
Só,
De repente,
Fica na gente.

Elias José. **Caixa mágica de surpresa**. São Paulo: Paulus, [...]

182 CENTO E OITENTA E DOIS

Figura 59 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.) - cont.



3. O que o poeta quis dizer quando escreveu os versos:

São garças
Ou bailarinas?

4. Releiam os versos.

As **garças**
Com suas **graças**

- Qual foi a letra que mudou de lugar e formou outra palavra? Escrevam.

Observe as sílabas:

ÇA	ÇO	ÇU
ça	ço	çu

5. Escreva os nomes destas figuras usando **ç**.

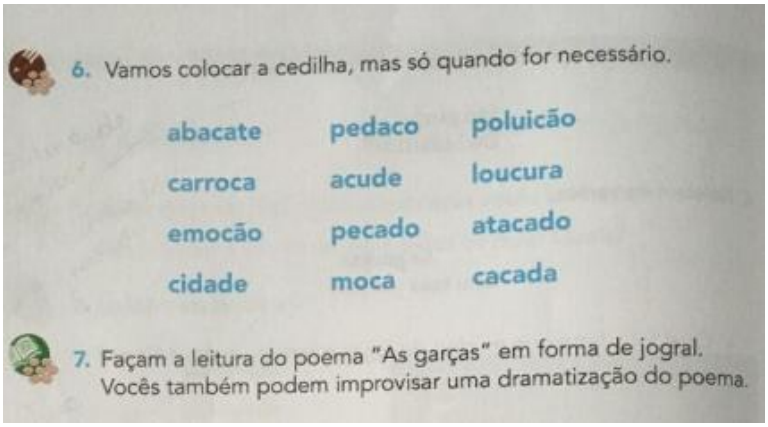
a)

c)

b)

d)

Figura 60 - Ativ. no livro didático *Se liga* (8ª Obs.) - cont.



6. Vamos colocar a cedilha, mas só quando for necessário.

abacate	pedaco	poluicão
carroca	acude	loucura
emocão	pecado	atacado
cidade	moca	cacada

7. Façam a leitura do poema "As garças" em forma de jogral. Vocês também podem improvisar uma dramatização do poema.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diferentemente do que aconteceu na primeira semana de observação, nesse dia, antes de iniciar as questões do livro didático, a professora fez uma atividade no caderno das crianças que envolvia a formação da palavra "garça", que correspondia à temática

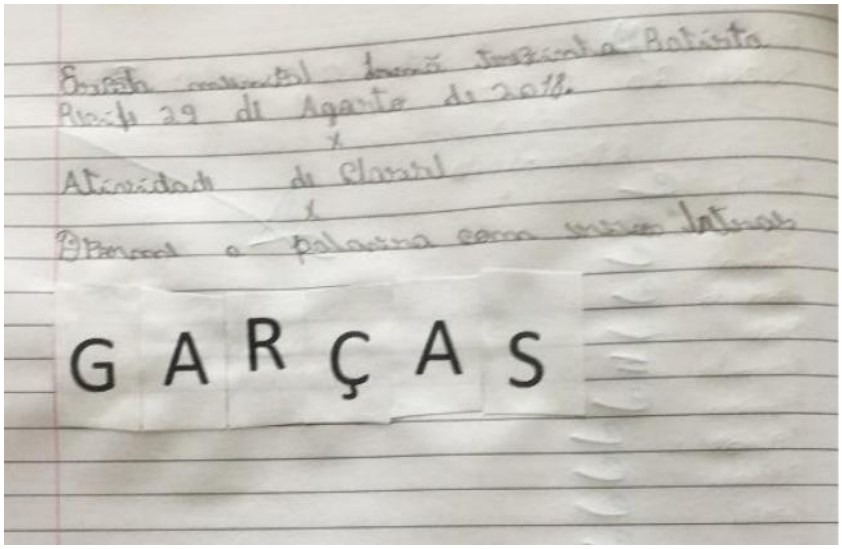
do poema que seria lido na Aula 68 do livro didático. A professora entregou as letras da palavra “garça” para cada aluno e pediu para eles formarem uma palavra com aquelas letras, sem falar que palavra era essa. Como alguns discentes estavam com dificuldade, ela começou a dar algumas dicas, como podemos ver no extrato a seguir.

P: Peguem o caderno de Português e comecem a copiar o cabeçalho (escreveu no quadro). Depois eu digo o que a gente vai fazer, só copiem.
A: Tá!
P: Terminaram?!
A: Não.
A: Sim.
P: Quem terminou? Vou entregar a vocês umas letras, vocês vão ter que descobrir qual palavra forma.
A: Certo.
A: Eu acabei.
P: Olha aqui as letras, tente formar a palavra.
A: Tá.
A: Tia pode sobrar letra?!
P: Não, não pode sobrar nenhuma letra. Vou dar uma dica... é um animal.
A: Tá tia.
A: É assim tia?!
P: Não, formou que palavra?!
A: Tá errado.
P: Tente de novo.
(...)
P: Quem conseguiu fazer?!
A: Aqui tia.
P: Certo, pode colar no caderno.
(...)

(8ª observação, professora 1)

Nessa atividade, identificamos que os aprendizes foram desafiados a tentar formar a palavra de acordo com as letras dadas (Ver Figura 61). Eles puderam ir testando e refletindo sobre a formação da palavra. No entanto, destacamos que alguns alunos, os que estavam nas hipóteses iniciais de escrita, não conseguiram fazer sozinhos e foi preciso que a educadora colocasse a palavra no quadro para que eles a montassem.

Figura 61 - Ativ. no caderno (8ª Obs.)



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois dessa atividade, a professora deu início às questões do livro didático. Notamos que, assim como na primeira semana em que estivemos na turma da professora, de modo geral, a mestra seguia as orientações sugeridas pelo manual, fazendo poucas modificações e acréscimos. Na leitura do texto (do poema "Garças"), além da leitura coletiva em que ela lia um verso e os alunos o repetiam, ela pediu para que alguns alunos lessem o texto em voz alta, como podemos ver no extrato a seguir.

(...)
P: Isso! Agora vamos ver um poema que tem uma ave, a garça. Vou começar a ler e vocês vão acompanhando com o dedinho. As garças.
A: As garças.
P: De repente.
A: De repente.
(...)
P: Agora vou chamar alguns alunos para fazerem a leitura. (Chamou o nome da aluna) comece a leitura, vão acompanhando que vou chamando outra criança pra continuar.
A: Certo.
A (**A10**): As garças. De repente. Num espanto. A gente vê. Com encanto. Na paisagem. Um vulto branco. Muito branco. Meia miragem.
P: Continua (falou o nome do aluno).
A (**A2**): Chegam de leve....
(...)

(8ª observação, professora 1)

Sobre a leitura coletiva em que ela lia os versos e os estudantes repetiam, a professora nos explicou, na entrevista, o porquê de fazer a leitura dessa forma:

> Sempre fiz isso pra eles saberem o que tão lendo, qual a palavra que tão lendo. Então eu leio e eles repetem para saber o que estão lendo. (P1. Entrevista)

Na quinta questão que envolvia a escrita de palavras com Ç a partir de imagens, a educadora, depois dos estudantes terem realizado a atividade, fez a correção coletiva dela, chamando alguns alunos para escreverem no quadro do jeito que tinham feito no LD, como pode ser observado a seguir.

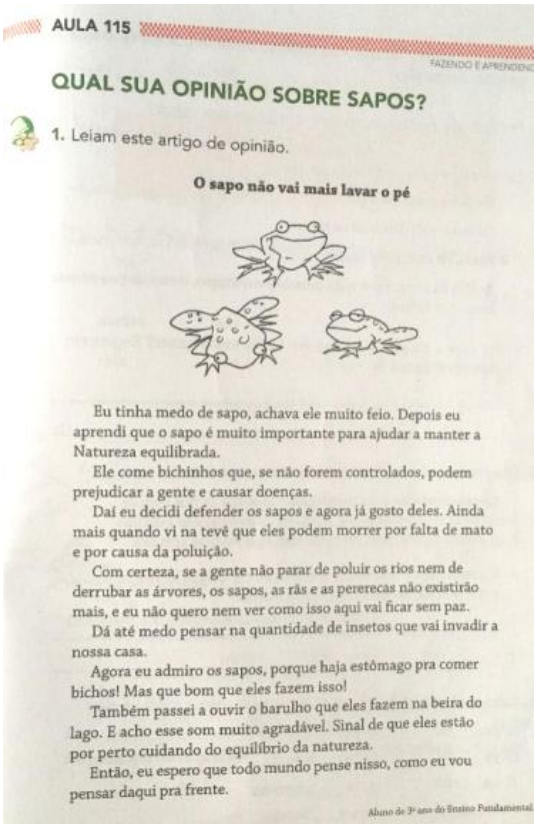
(...)
P: Podemos corrigir?! Todo mundo terminou?!
A:Sim.
A: Não.
P: Vamos começar a correção, vem escrever aqui no quadro (Chamou o nome do aluno).
A: Sei se tá certo não.
P: Escreva do jeito que você fez, a gente vai corrigir. Vem também (chamou o nome do aluno)
A: To indo.
P: Agora leia o que você escreveu.
A: Pa-lha-ço (Escrita do aluno PALAÇO).
P: Tem certeza que não está faltando nada?! Ta faltando o que?
A: H.
A: O H tia.
P: Isso, tá faltando o H. Pra ficar LHA, tá faltando o H. (Escreveu no quadro a forma correta). Corrijam aí.
(...)

(8ª observação, professora 1)

Considerando os dados, percebemos que os alunos tiveram a oportunidade de refletirem sobre a escrita das palavras, tanto de forma individual quanto coletiva, fazendo suas testagens. Salientamos que a última questão da Lição 68 do LD não foi realizada. Em entrevista, a docente informou que não achava pertinente fazê-la naquele momento.

Por fim, na terceira semana, na 9ª observação, depois das orientações iniciais houve trabalho com o livro do *Se liga* de Língua Portuguesa, relacionado à Lição 115. As questões envolviam: leitura e interpretação de texto, gramática (pronome), ortografia (uso do M e N), leitura de palavras e padrões silábicos (AZ, EZ, IZ, OZ, UZ) e escrita de frases, como pode ser observado nas Figuras 62, 63 e 64.

Figura 62 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.)



AULA 115

FAZENDO E APRENDENDO

QUAL SUA OPINIÃO SOBRE SAPOS?

1. Leiam este artigo de opinião.

O sapo não vai mais lavar o pé

Eu tinha medo de sapo, achava ele muito feio. Depois eu aprendi que o sapo é muito importante para ajudar a manter a Natureza equilibrada.

Ele come bichinhos que, se não forem controlados, podem prejudicar a gente e causar doenças.

Daí eu decidi defender os sapos e agora já gosto deles. Ainda mais quando vi na tevê que eles podem morrer por falta de mato e por causa da poluição.

Com certeza, se a gente não parar de poluir os rios nem de derrubar as árvores, os sapos, as rãs e as pererecas não existirão mais, e eu não quero nem ver como isso aqui vai ficar sem paz.

Dá até medo pensar na quantidade de insetos que vai invadir a nossa casa.

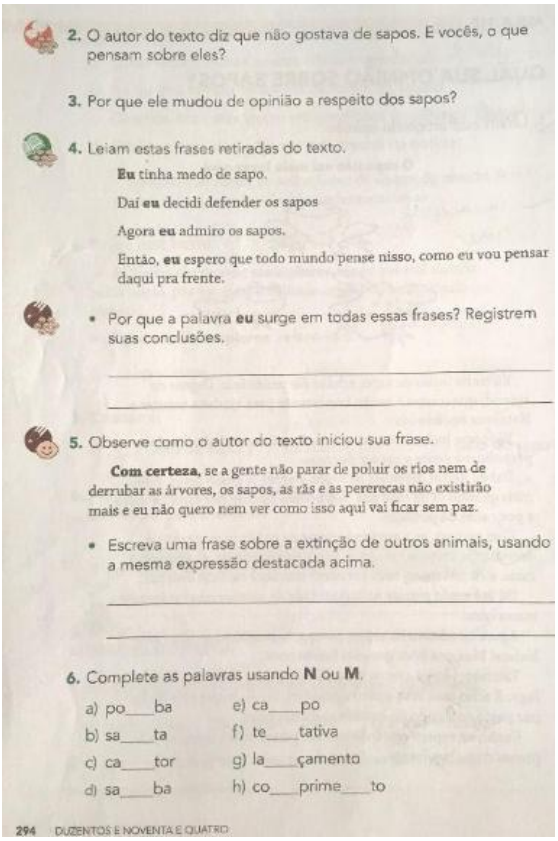
Agora eu admiro os sapos, porque haja estômago pra comer bichos! Mas que bom que eles fazem isso!

Também passei a ouvir o barulho que eles fazem na beira do lago. E acho esse som muito agradável. Sinal de que eles estão por perto cuidando do equilíbrio da natureza.

Então, eu espero que todo mundo pense nisso, como eu vou pensar daqui pra frente.

Aluno do 3º ano do Ensino Fundamental

Figura 63 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.) - cont.



2. O autor do texto diz que não gostava de sapos. E vocês, o que pensam sobre eles?

3. Por que ele mudou de opinião a respeito dos sapos?

4. Leiam estas frases retiradas do texto.

Eu tinha medo de sapo.

Daí **eu** decidi defender os sapos

Agora **eu** admiro os sapos.

Então, **eu** espero que todo mundo pense nisso, como eu vou pensar daqui pra frente.

- Por que a palavra **eu** surge em todas essas frases? Registrem suas conclusões.

5. Observe como o autor do texto iniciou sua frase.

Com certeza, se a gente não parar de poluir os rios nem de derrubar as árvores, os sapos, as rãs e as pererecas não existirão mais e eu não quero nem ver como isso aqui vai ficar sem paz.

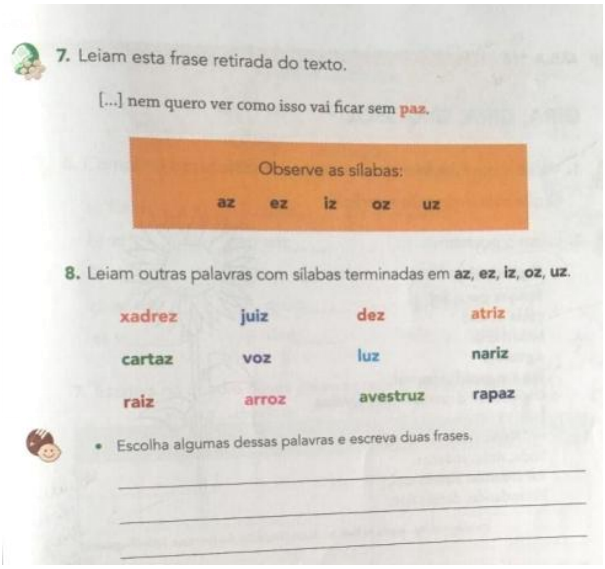
- Escreva uma frase sobre a extinção de outros animais, usando a mesma expressão destacada acima.

6. Complete as palavras usando **N** ou **M**.

a) po___ba
b) sa___ta
c) ca___tor
d) sa___ba
e) ca___po
f) te___tativa
g) la___çamento
h) co___prime___to

294 DUZENTOS E NOVENTA E QUATRO

Figura 64 - Ativ. no livro didático *Se liga* (9ª Obs.) - cont.



7. Leiam esta frase retirada do texto.

[...] nem quero ver como isso vai ficar sem **paz**.

Observe as sílabas:

az **ez** **iz** **oz** **uz**

8. Leiam outras palavras com sílabas terminadas em **az**, **ez**, **iz**, **oz**, **uz**.

xadrez	juiz	dez	atriz
cartaz	voz	luz	nariz
raiz	arroz	avestruz	rapaz

- Escolha algumas dessas palavras e escreva duas frases.

Fontes: Dados da pesquisa.

Identificamos que mais uma vez a educadora tentou seguir as indicações do material didático na execução dos quesitos. Contudo, notamos que na 1ª questão, ao

invés de fazer a leitura junto com os alunos, na dinâmica em que ela lia e eles repetiam, a docente foi chamando algumas crianças para fazerem a leitura. A mudança na forma como conduzia a leitura do texto deve ter acontecido por ela considerar que a maior parte dos alunos já sabia ler. Já na 5ª questão, a leitura de um parágrafo extraído do texto foi feita de forma coletiva.

Enfim, diante do exposto, nota-se que a professora, apesar de ter feito uso do livro didático com certa frequência, nem sempre desenvolvia as atividades seguindo a forma como o manual orientava. Em algumas questões a professora fez ajustes, ampliou os comandos, ou optou por não realizar algumas questões. Na entrevista ela falou que não gostava de usar o livro e que fazia as atividades dele de forma coletiva porque essa foi a maneira que encontrou de possibilitar que todos os alunos realizassem as atividades.

> Na do livro é todo mundo junto, eu leio e a gente responde. É assim que eu faço. (P1. Entrevista)

Sobre a desenvolvimento de outras atividades para além do livro didático, ela deu o seguinte depoimento:

> Eu eu uso bastante o livro, uso, uso, depois paro novamente, depois volto novamente. Porque eu utilizo algumas coisas do livro, vejo qual é o assunto do livro e pego outros assuntos pra comparar, pra fazer com eles. Porque eu não gosto desse livro, particularmente eu não gosto desse livro. Aí eu faço isso, pra eles não ficarem sem responder o livro totalmente. Aí eu sempre vou e volto com esse livro. Agora particularmente eu detesto, eu não gosto.
>
> (...)
>
> Eu uso outros livros, outras atividades, jogos; não uso totalmente o livro. Eu vou adaptando algumas atividades, por exemplo tem alguns mais avançados, aí eu peço que faça a escrita de frases, outros peço texto, vai depender do que eles já sabem. (P1. Entrevista)

Nas seções seguintes, discorreremos sobre as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em outros suportes: caderno dos alunos, fichas, caderno de leitura, jogos e material do *Pravaler*.

- **Atividades realizadas no caderno e em fichas**

Analisando o Quadro de Rotina (Quadro 13) percebemos que a docente, em sua prática de ensino da leitura e da escrita, não se limitava à realização das atividades presentes no LD do Programa, embora as orientações fossem que usassem os livros de Língua Portuguesa e Matemática diariamente. Para o Programa, as atividades presentes em ambos os manuais eram suficientes para os estudantes aprenderem a ler e escrever e avançarem em seus conhecimentos na área de Matemática. A professora, no entanto, demonstrou não concordar com essa orientação. Como abordamos anteriormente, nos dias em que ela fez uso do livro didático, houve também atividades no caderno e/ou em fichas, com exceção da Aula 7, cujas atividades se centraram no livro didático de Matemática.

As atividades de Língua Portuguesa desenvolvidas no caderno aconteceram em 4 dias, enquanto as realizadas em fichas ocorreram em 2 dias. Em geral, essas atividades estavam relacionadas com as do livro didático. No primeiro dia de observação, por exemplo, a professora, após realizar algumas propostas da Aula 3 do livro, desenvolveu atividades no caderno (Figura 65) e em ficha (Figura 66) para ensinar a família silábica da letra M, antecipando o que seria trabalhado na Aula seguinte (Aula 4) do livro didático. A tarefa no caderno correspondeu a um ditado com apoio de figuras e a da ficha tinha duas questões envolvendo palavras iniciadas com as sílabas da família silábica que estava sendo estudada.

Figura 65 - Ativ. no caderno (1ª Obs.)

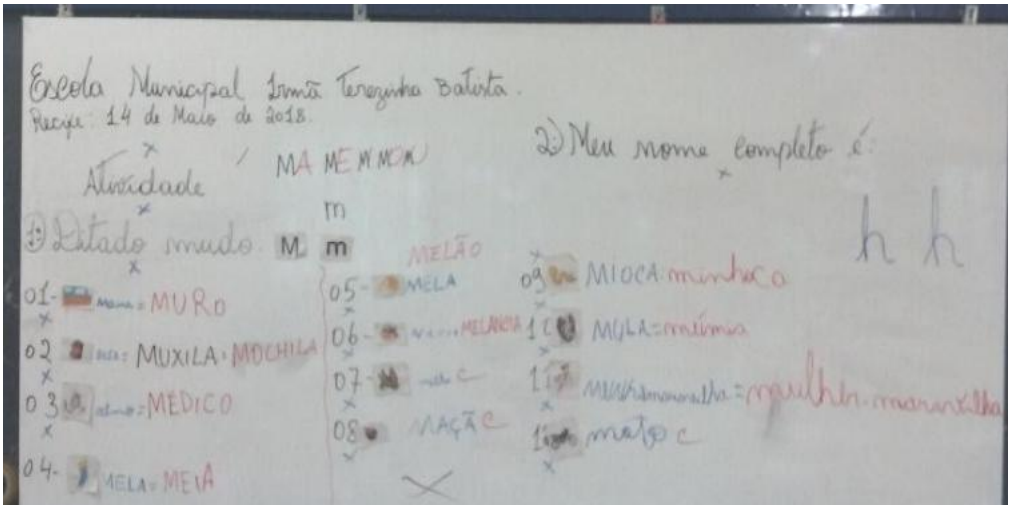
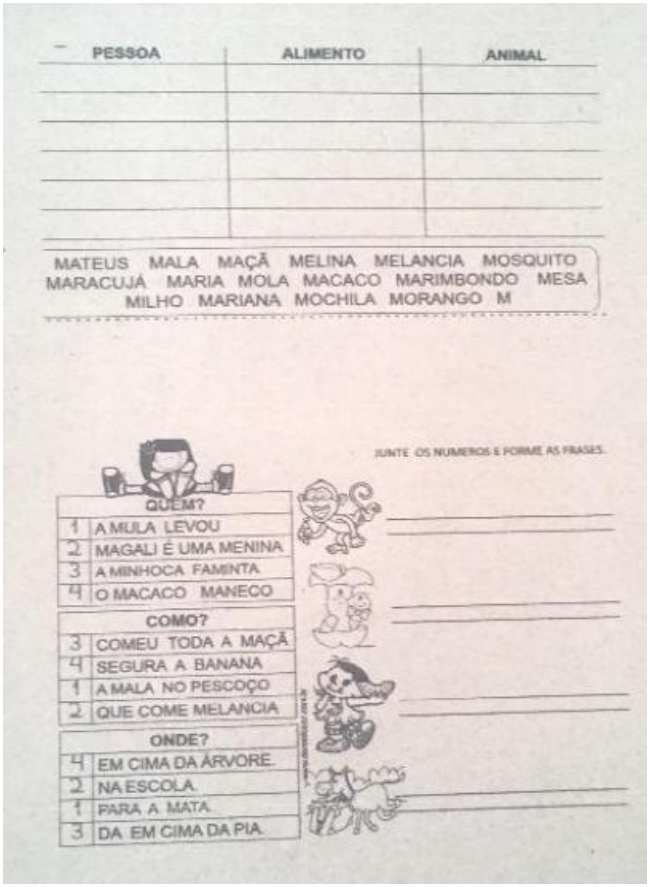


Figura 66 - Ativ. em ficha (1ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

A tarefa do ditado fugiu do que comumente se faz nesse tipo de atividade. A professora entregou, para cada aluno, uma figura cuja palavra começava com a letra M considerando o nível de escrita em que se encontravam. Ela foi chamando cada um ao quadro para colar a figura e escrever, como sabiam, a palavra correspondente a ela. No final, os estudantes deveriam copiar, em seus cadernos, as palavras escritas no quadro. De acordo com Morais (2012), atividades como essa, em que a criança tem a oportunidade de escrever como sabem, são importantes para que elas possam testar suas hipóteses e ajudá-las, assim, no processo de alfabetização. A seguir, apresentamos o extrato da aula que descreve como essa atividade foi realizada.

P: Peguem o caderno de Português.

- Enquanto os alunos pegavam o caderno, a docente estava separando o material que iria

entregar)

P: Copiem o que está no quadro (Escreveu no quadro a atividade) Escrevam de 1 até 12 colocando um espaço, pulando uma linha.

(Os alunos que foram concluindo ela foi chamando para pegar uma imagem)
P: Quem terminou?
A: Eu.
P: Vem aqui pegar.
A: Quero essa não.
P: A sua é essa.
A: É para fazer o que?
P: Tenha calma que eu vou falar.
A (**A2**): É para escrever.
P: Tenham calma.
(Após entregar a todos os alunos a imagem fez a explicação da atividade)
P: Venha cá (chamou o nome da aluna), não, não; (chamou o nome da aluna – **A6**). Que figura é essa?
A: Céu.
P: A gente está trabalhando a letra?
A (**A6**): M.
P: Céu começa com a letra M?
A: Não.
P: Então é essa parte aqui (apontou para o muro).
A: Muro.
P: Agora escreva. (Escrever no quadro) Escreva do jeito que você sabe.
(Deu um tempo para que ela fizesse)
P: Agora vem (chamou o nome da aluna). Escreva do jeito que sabe.
(...)
(Após todos os alunos escreverem a professora chamou os alunos para correção)
P: Aqui é o que?
A (**A6**): Muro.
P: Aqui está escrito o que?
A (**A6**): Moua.
P: Só (chamou o nome da aluna), MU-RO. Como é que eu faço MU?
A (**A6**): BU.
P: A gente tá aqui na letra?
A (**A6**): N.
P: N não, M. Vamos lá, como é que eu faço só MU? Que letra é essa?
A (**A6**): N.
P: N não. Como é que eu faço MA?
A (**A6**): M...
P: Qual vogal?
A (**A6**): N.
P: N é consoante eu falei vogal.
A (**A6**): A.
P: E como é o MA?
A (**A6**): M, A.
P: E ME?
A (**A6**): M, E.
(...)
P: E MU?
A (**A6**): M, U.
P: Então... escreve aqui de lado (ao lado da palavra que ela tinha escrito). E RO?

A (**A6**): R, O.
(...)

(1ª observação, professora 1)

Com base nos dados, notamos que, fazendo uso dos seus saberes experienciais (Tardif, 2002), durante a correção, a educadora lança alguns questionamentos como forma de ajudar os discentes na escrita correta das palavras. De modo geral, durante as ajudas, ela relembrava o padrão silábico ou letra que estava sendo trabalhada. Evidenciamos, ainda, que nessa atividade ao mesmo tempo em que houve o trabalho no coletivo, ditado no quadro; houve também um trabalho mais individualizado, visto que no momento da correção a professora fazia intervenções que visavam ajudar o estudante a superar sua(s) dificuldade(s). Após esse momento, os educandos deveriam fazer a cópia de todas as palavras no caderno de Português.

Em outros dois dias de observação o caderno também foi usado para atividade de ditado. Na 5ª observação houve um ditado de palavras realizado da forma como tradicionalmente ele é feito: a docente ditava as palavras e os alunos as escreviam em seus cadernos. Já na 12ª observação, ela voltou a usar a estratégia de primeiro aluno escrever a palavra ditada no quadro para depois eles fazerem a cópia no caderno. Nessas duas situações a professora realizou intervenções de forma semelhante como fez na 1ª observação, ao chamar os educandos para escreverem no quadro as palavras ditadas.

Sobre o ditado e a correção das palavras ditadas no quadro, a educadora fez a seguinte fala em uma das entrevistas:

> Da escrita, eu gosto muito de levar eles pro quadro, leitura e fazer muito ditado, muito ditado. Eu gosto muito de corrigir no quadro. (P1. Entrevista)

Quanto às atividades propostas em fichas, elas também eram complemento do que estava sendo trabalhado no livro didático. No 1º dia de observação, dando continuidade ao trabalho de consolidação do padrão silábico da letra M, nesse dia, a professora propôs uma atividade em ficha (Figura 66) que envolvia duas questões: a primeira solicitava a leitura e cópia de palavras iniciadas com a letra M, seguida de uma categorização temática delas (pessoa, alimento, animal), enquanto a segunda envolvia a

leitura e ordenação de frases. Após a leitura das palavras e explicação das atividades, os alunos apresentaram dificuldades para realizá-las sozinhos; com isso a docente resolveu fazer de forma coletiva a primeira questão, como pode ser observado a seguir:

P: Primeiro nome Mateus, mala... (foi lendo todas as palavras da atividade). Mário começa com que letra?

A: M.

P: Mariano?

A: M.

P: Maria?

A: M.

P: Tudinho começa com a letra?

A: M.

P: M! A gente vai estudar o M, na coluna que tá aqui pessoas só vai colocar o nome de pessoas. Mateus é nome de pessoa?

A: Sim.

P: Mala é nome de pessoa?

A: Não.

(...)

P: Então aqui... eu vou fazer o primeiro e vocês vão fazer o segundo, coloca aí Ma-te-us. (Escreveu no quadro para eles copiarem)

A: Certo.

P: Certo, olha o M! O nome de pessoa tem que ter maiúsculo porque é nome de pessoa. Vamos lá, qual foi o outro nome que eu falei?

A: Menina.

(**A2**): Menina não é nome de pessoa.

P: É Melina. Mateus e Melina. Olha o M, olha o M...

(Deu um tempo para que os alunos copiassem e passou intervindo)

(...)

P: E a outra é o que? Qual foi o outro nome?

A: Maria.

P: Coloca Maria logo. (Escreveu no quadro) Vamos?! Depois de Maria qual o outro nome?

A19: Mirian.

P: Mariã...

A: Mariano.

P: Mariã - NA. (Escreveu no quadro).

(foi passando para ajudar quem tinha dificuldade)

(...)

P: Alimento agora, vamos? A lista de alimentos, aí na primeira linha...

A10: Isso é maçã (apontando para atividade no caderno).

P: Isso, maçã. Mala é alimento?

A: Não.

P: Maçã?

A: É.

P: O que está faltando em maçã?

A: O til.

P: Eu coloquei maiúsculo ou minúsculo?

A: Minúsculo.

P: Isso, minúsculo; porque não é nome de pessoa.

(...)

(1ª observação, professora 1)

As dificuldades apresentadas pelos alunos na realização da atividade estavam atreladas ao fato de que boa parte deles não lia palavras ou liam com dificuldade (57%), como mostrado na diagnose inicial. Assim, durante a realização da tarefa, identificamos que a leitura das palavras foi feita, na maior parte, pela professora. Alguns discentes tentaram ler algumas delas, e quando cometiam erros por trocarem alguma sílaba (MELINA por MENINA), a professora fazia a correção sem levar o estudante a refletir sobre seu erro. O foco dela parecia ser em eles identificarem que todas as palavras começavam com M, uma vez que estava ensinando a família silábica dessa letra. Quanto à segunda questão, foi feita a leitura e a explicação da atividade, mas ela foi enviada como tarefa de casa.

Na 9ª observação, no segundo momento da aula, após o lanche e dando continuidade à atividade do Livro Didático que envolvia a leitura de um texto que falava sobre sapo, foi realizada uma tarefa na ficha que envolvia a leitura e localização de palavras (caça-palavras) começadas com a letra S (Figura 67). O interessante é que,

embora a lição trabalhasse com a família silábica do “AZ, EZ, IZ, OZ, UZ”, a professora optou por revisar a família silábica da letra S, pegando carona no fato do texto abordar a temática do SAPO.

Figura 67 - Ativ. em ficha (9ª Obs.)

A professora iniciou a atividade fazendo a leitura coletiva das palavras que deveriam ser localizadas no caça-palavras. Vejamos o fragmento:

P: Presta atenção agora... vejam aí, caça-palavras. Vocês vão procurar essa primeira palavra que tá aí, qual é a primeira que tá aí?!
A (**A1**): Sapo.
A (**A2**): Sapato.
P: Qual é a palavra?!
A: Sapato.
P: Todo mundo junto.
A: Sapato.
P: Depois de sapato?!
A (**A2**): Serpente.
P: Qual é a palavra?!
A: Serpente.
P: Depois de serpente, qual é a palavra?!

A: Saúde.
P: Do lado de saúde?!
A (**A10**): Sinalização.
P: Qual é a palavra?!
A: Sinalização.
(...)
P: Tu tá procurando?!
A (**A19**): Tô procurando.
P: Vai (falou o nome da aluna), procura essas palavras aqui. É só ir olhando e fazendo.
A: Tô fazendo.
(...)
P: Tem certeza que essa tá certa?!
A (**A6**): Hum...
P: Vai olhando letra por letra, cadê seus óculos?!
A: Aqui.
P: Coloca.
(...)
P: Quem terminou?! Vai entregando e vai saindo.
(...)

(9ª observação, professora 1)

Constatamos, com base nesse extrato, que na leitura das palavras os alunos que se destacavam eram os que já liam com fluência (A1, A2, A10), portanto, eles eram os primeiros a ler e os demais acabavam repetindo. Identificamos, ainda, que enquanto eles iam localizando as palavras, a professora fazia algumas intervenções, ajudando aqueles que apresentavam dificuldades. Conforme Morais (2012), esse tipo de atividade permite às crianças vivenciarem situações de trabalhar com as sequências de letras e seus equivalentes sonoros, sendo um bom manejo das relações grafema-fonema.

- **O uso do Caderno de leitura**

O caderno de leitura foi construído pela educadora considerando a metodologia do livro didático do SL (método silábico) que era, também, o que parecia ser mais familiar a ela. Ela aproveitou o caderno de desenho que os alunos receberam da Prefeitura do Recife e transformou-o em um caderno de leitura para o trabalho de consolidação das famílias silábicas. Em cada página do caderno havia uma família silábica e palavras iniciadas por elas, como pode ser observado nas Figuras 68 e 69. Esse tipo de atividade remete ao que acontecia nas antigas cartilhas de alfabetização, com o controle do que se propunha para os alunos ler.

Figura 68 - Ativ. no caderno de leitura

Figura 69 - Ativ. no caderno de leitura

Fontes: Dados da pesquisa.

As atividades com o caderno de leitura aconteciam, em geral, uma vez por semana. Durante as observações, ele foi usado em três momentos: na 2ª e 12ª observação, enquanto os estudantes faziam atividades no Livro Didático de Matemática, a professora ia chamando cada aluno para ler uma página do caderno. Já na 6ª observação, na qual haveria um ensaio de uma peça teatral, as atividades realizadas na sala foram a marcação do cartaz com os nomes dos alunos e a leitura para a docente de uma página do caderno de leitura. A página lida por cada discente não correspondia necessariamente à família silábica que estava sendo trabalhada. A ordem das famílias

silábicas no caderno seguia à ordem alfabética e cada aprendiz avançava na leitura conforme demonstrasse domínio na leitura das palavras vinculadas à família silábica que estava treinando.

Assim, na 2ª observação, quando um aluno concluía a atividade de Matemática, ele recebia o caderno de leitura para que fosse lendo as palavras da família silábica em que havia parado. Depois de um tempo, a educadora se aproximava da banca dele e solicitava que fizesse a leitura das palavras para ela. Essa atividade envolvia um trabalho mais individualizado, diferente do que era proposto pelo Programa. Como estávamos no início do ano, os educandos estavam na família do B (Ver Figura 68) e outros, os mais avançados, estavam na do C. Vejamos o fragmento abaixo:

(Foi chamando os alunos e entregando o caderno de leitura)
P: Pega aqui (foi chamando o nome dos alunos) ...
A: É pra ler é tia? O B?
P: Isso.
- Depois de um tempo começou a ir nas bancas dos alunos
- (Aluno silábico-alfabético)
P: Aqui vem.
A: Bi- co. Bico.
A: Bi, que letra é essa aqui tia?
P: Ru, fica Ru.
A: Bi-ru-ta. Biruta, sei lá.
P: É isso mesmo, com é?
A: Biruta.
P: Muito bem! Esses três fica BIS.
P/A: Bis-tu-ri.
A: Bis-tu-ri. Bisturi
P: Isso, aqui. Bil.
A: Bil- bu
P: Que.
A: Bis-bo-que
P: Bil...
P/A: Bil-bo-quê.

A: O que é isso?

P: Aquilo que a gente brinca assim.

(Leu todas as palavras com BI)

(...)

- (Aluna pré-silábica com início de fonetização)

P: (Falou o nome da aluna), vamos que chegou a nossa hora.

A: Bo.

P: Aqui é o que?

A: Bo.

P: Be, a gente tá na família do BE.

A: Ba.

P: Be

A: Bola.

P: Be.

A: Be.

P: Bê.

A: Bê.

P: Então?

A: Dedê.

P: Be...

A: Bebê.

P: Be.

A: Be.

P: Bi.

A: Bi.

P: Da.

A: Da. Bebida

P: Be-le-za.

A: Beleza.

P: Você tem que repetir as sílabas para saber, aí depois você fala a palavra. Be

A: Be.

P: Le.

A: Le.

P: Za.

A: Za. Beleza.

(Não leu com a aluna todas as palavras da família do BE – mandou a aluna estudar novamente essa família)

(...)

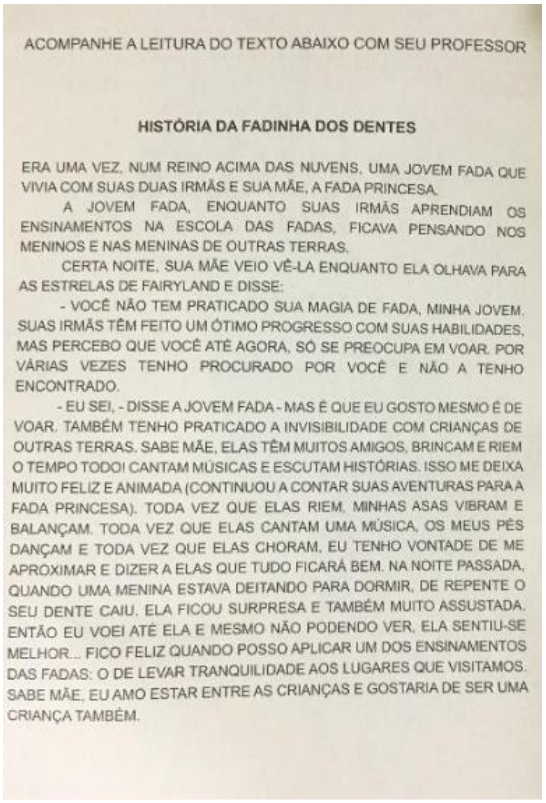
(2ª observação, professora 1)

Percebemos, então, que professora durante a leitura, fazendo uso dos seus saberes experienciais (Tardif, 2002), tentou ajudar seus discentes; ora marcando as sílabas ora chamando a atenção para as sílabas, ora pedindo que repetissem a sílaba ou família silábica que estava sendo trabalhada. O foco do trabalho da docente era no ensino e memorização das diferentes famílias silábicas, e no treino da leitura de palavras iniciadas pelas sílabas ensinadas. A educadora de certa forma considerava que cada criança possuía um ritmo de aprendizagem, tratando a heterogeneidade vinculada, por exemplo, ao domínio dos padrões silábicos ensinados.

- **Material do PRAVALER**

Na **11ª observação**, outra atividade extra, que visava a consolidação do conteúdo, foi a tarefa desenvolvida no material do PRAVALER. O material de Práticas e Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife (PRAVALER), integra o Programa de Letramento do Recife - PROLER, que tem por objetivo levar alunos a se apropriarem da leitura e da escrita na perspectiva do alfabetizar letrando; sendo composto por um conjunto de atividades diversificas que consideram os diferentes níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Vejamos, a seguir, a ficha que foi utiliza, ao longo de toda a tarde, nesse dia.

Figura 70 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.)



ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO ABAIXO COM SEU PROFESSOR

HISTÓRIA DA FADINHA DOS DENTES

ERA UMA VEZ, NUM REINO ACIMA DAS NUVENS, UMA JOVEM FADA QUE VIVIA COM SUAS DUAS IRMÃS E SUA MÃE, A FADA PRINCESA.

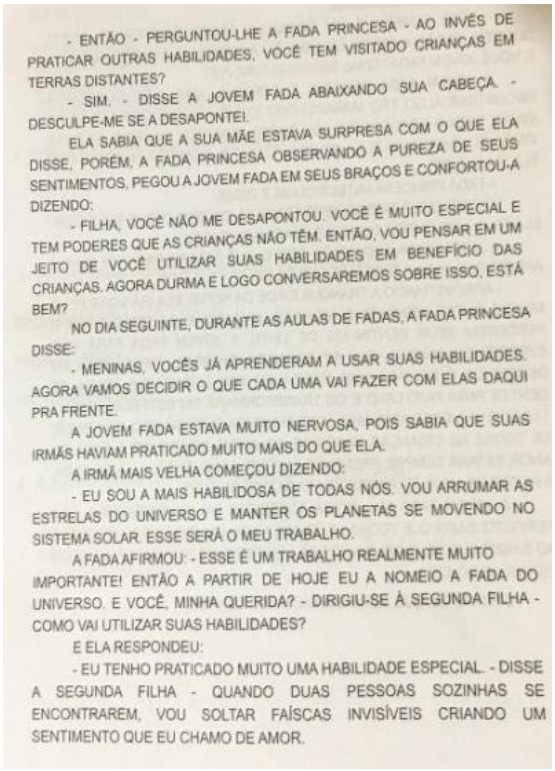
A JOVEM FADA, ENQUANTO SUAS IRMÃS APRENDIAM OS ENSINAMENTOS NA ESCOLA DAS FADAS, FICAVA PENSANDO NOS MENINOS E NAS MENINAS DE OUTRAS TERRAS.

CERTA NOITE, SUA MÃE VEIO VÊ-LA ENQUANTO ELA OLHAVA PARA AS ESTRELAS DE FAIRYLAND E DISSE:

- VOCÊ NÃO TEM PRATICADO SUA MAGIA DE FADA, MINHA JOVEM. SUAS IRMÃS TÊM FEITO UM ÓTIMO PROGRESSO COM SUAS HABILIDADES, MAS PERCEBO QUE VOCÊ ATÉ AGORA, SÓ SE PREOCUPA EM VOAR. POR VÁRIAS VEZES TENHO PROCURADO POR VOCÊ E NÃO A TENHO ENCONTRADO.

- EU SEI, - DISSE A JOVEM FADA - MAS É QUE EU GOSTO MESMO É DE VOAR. TAMBÉM TENHO PRATICADO A INVISIBILIDADE COM CRIANÇAS DE OUTRAS TERRAS. SABE MÃE, ELAS TÊM MUITOS AMIGOS, BRINCAM E RIEM O TEMPO TODO! CANTAM MÚSICAS E ESCUTAM HISTÓRIAS. ISSO ME DEIXA MUITO FELIZ E ANIMADA (CONTINUOU A CONTAR SUAS AVENTURAS PARA A FADA PRINCESA). TODA VEZ QUE ELAS RIEM, MINHAS ASAS VIBRAM E BALANÇAM. TODA VEZ QUE ELAS CANTAM UMA MÚSICA, OS MEUS PÉS DANÇAM E TODA VEZ QUE ELAS CHORAM, EU TENHO VONTADE DE ME APROXIMAR E DIZER A ELAS QUE TUDO FICARÁ BEM. NA NOITE PASSADA, QUANDO UMA MENINA ESTAVA DEITANDO PARA DORMIR, DE REPENTE O SEU DENTE CAIU. ELA FICOU SURPRESA E TAMBÉM MUITO ASSUSTADA. ENTÃO EU VOEI ATÉ ELA E MESMO NÃO PODENDO VER, ELA SENTIU-SE MELHOR... FICO FELIZ QUANDO POSSO APLICAR UM DOS ENSINAMENTOS DAS FADAS: O DE LEVAR TRANQUILIDADE AOS LUGARES QUE VISITAMOS. SABE MÃE, EU AMO ESTAR ENTRE AS CRIANÇAS E GOSTARIA DE SER UMA CRIANÇA TAMBÉM.

Figura 71- Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



- ENTÃO - PERGUNTOU-LHE A FADA PRINCESA - AO INVÉS DE PRATICAR OUTRAS HABILIDADES, VOCÊ TEM VISITADO CRIANÇAS EM TERRAS DISTANTES?

- SIM. - DISSE A JOVEM FADA ABAIXANDO SUA CABEÇA. - DESCULPE-ME SE A DESAPONTEI.

ELA SABIA QUE A SUA MÃE ESTAVA SURPRESA COM O QUE ELA DISSE, PORÉM, A FADA PRINCESA OBSERVANDO A PUREZA DE SEUS SENTIMENTOS, PEGOU A JOVEM FADA EM SEUS BRAÇOS E CONFORTOU-A DIZENDO:

- FILHA, VOCÊ NÃO ME DESAPONTOU. VOCÊ É MUITO ESPECIAL E TEM PODERES QUE AS CRIANÇAS NÃO TÊM. ENTÃO, VOU PENSAR EM UM JEITO DE VOCÊ UTILIZAR SUAS HABILIDADES EM BENEFÍCIO DAS CRIANÇAS. AGORA DURMA E LOGO CONVERSAREMOS SOBRE ISSO. ESTÁ BEM?

NO DIA SEGUINTE, DURANTE AS AULAS DE FADAS, A FADA PRINCESA DISSE:

- MENINAS, VOCÊS JÁ APRENDERAM A USAR SUAS HABILIDADES. AGORA VAMOS DECIDIR O QUE CADA UMA VAI FAZER COM ELAS DAQUI PRA FRENTE.

A JOVEM FADA ESTAVA MUITO NERVOSA, POIS SABIA QUE SUAS IRMÃS HAVIAM PRATICADO MUITO MAIS DO QUE ELA.

A IRMÃ MAIS VELHA COMEÇOU DIZENDO:

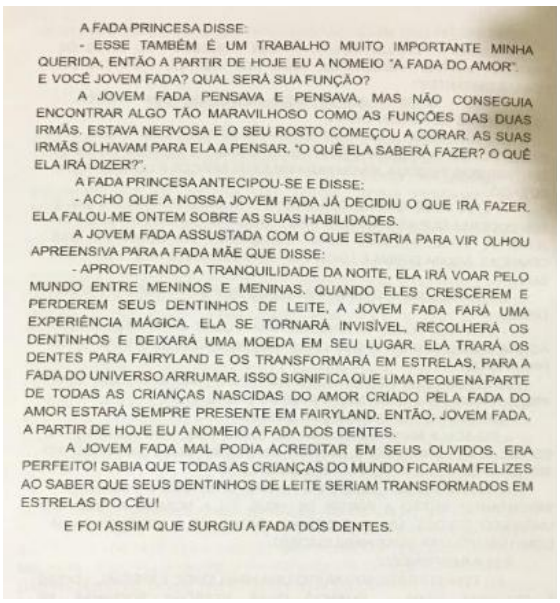
- EU SOU A MAIS HABILIDOSA DE TODAS NÓS. VOU ARRUMAR AS ESTRELAS DO UNIVERSO E MANTER OS PLANETAS SE MOVENDO NO SISTEMA SOLAR. ESSE SERÁ O MEU TRABALHO.

A FADA AFIRMOU: - ESSE É UM TRABALHO REALMENTE MUITO IMPORTANTE! ENTÃO A PARTIR DE HOJE EU A NOMEIO A FADA DO UNIVERSO. E VOCÊ, MINHA QUERIDA? - DIRIGIU-SE À SEGUNDA FILHA - COMO VAI UTILIZAR SUAS HABILIDADES?

E ELA RESPONDEU:

- EU TENHO PRATICADO MUITO UMA HABILIDADE ESPECIAL. - DISSE A SEGUNDA FILHA - QUANDO DUAS PESSOAS SOZINHAS SE ENCONTRAREM, VOU SOLTAR FAÍSCAS INVISÍVEIS CRIANDO UM SENTIMENTO QUE EU CHAMO DE AMOR.

Figura 72 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



A FADA PRINCESA DISSE:

- ESSE TAMBÉM É UM TRABALHO MUITO IMPORTANTE MINHA QUERIDA, ENTÃO A PARTIR DE HOJE EU A NOMEIO "A FADA DO AMOR". E VOCÊ JOVEM FADA? QUAL SERÁ SUA FUNÇÃO?

A JOVEM FADA PENSAVA E PENSAVA, MAS NÃO CONSEGUIA ENCONTRAR ALGO TÃO MARAVILHOSO COMO AS FUNÇÕES DAS DUAS IRMÃS. ESTAVA NERVOSA E O SEU ROSTO COMEÇOU A CORAR. AS SUAS IRMÃS OLHAVAM PARA ELA A PENSAR. "O QUÊ ELA SABERÁ FAZER? O QUÊ ELA IRÁ DIZER?".

A FADA PRINCESA ANTECIPOU-SE E DISSE:

- ACHO QUE A NOSSA JOVEM FADA JÁ DECIDIU O QUE IRÁ FAZER. ELA FALOU-ME ONTEM SOBRE AS SUAS HABILIDADES.

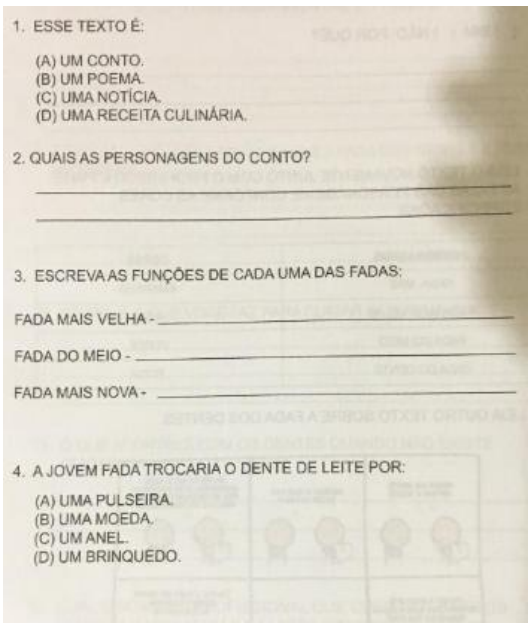
A JOVEM FADA ASSUSTADA COM O QUE ESTARIA PARA VIR OLHOU APREENSIVA PARA A FADA MÃE QUE DISSE:

- APROVEITANDO A TRANQUILIDADE DA NOITE, ELA IRÁ VOAR PELO MUNDO ENTRE MENINOS E MENINAS. QUANDO ELES CRESCEREM E PERDEREM SEUS DENTINHOS DE LEITE, A JOVEM FADA FARÁ UMA EXPERIÊNCIA MÁGICA. ELA SE TORNARÁ INVISÍVEL, RECOLHERÁ OS DENTINHOS E DEIXARÁ UMA MOEDA EM SEU LUGAR. ELA TRARÁ OS DENTES PARA FAIRYLAND E OS TRANSFORMARÁ EM ESTRELAS, PARA A FADA DO UNIVERSO ARRUMAR. ISSO SIGNIFICA QUE UMA PEQUENA PARTE DE TODAS AS CRIANÇAS NASCIDAS DO AMOR CRIADO PELA FADA DO AMOR ESTARÁ SEMPRE PRESENTE EM FAIRYLAND. ENTÃO, JOVEM FADA, A PARTIR DE HOJE EU A NOMEIO A FADA DOS DENTES.

A JOVEM FADA MAL PODIA ACREDITAR EM SEUS OUVIDOS. ERA PERFEITO! SABIA QUE TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO FICARIAM FELIZES AO SABER QUE SEUS DENTINHOS DE LEITE SERIAM TRANSFORMADOS EM ESTRELAS DO CÉU!

E FOI ASSIM QUE SURGIU A FADA DOS DENTES.

Figura 73 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



1. ESSE TEXTO É:

(A) UM CONTO.
(B) UM POEMA.
(C) UMA NOTÍCIA.
(D) UMA RECEITA CULINÁRIA.

2. QUAIS AS PERSONAGENS DO CONTO?

_____
_____

3. ESCREVA AS FUNÇÕES DE CADA UMA DAS FADAS:

FADA MAIS VELHA - _____

FADA DO MEIO - _____

FADA MAIS NOVA - _____

4. A JOVEM FADA TROCARIA O DENTE DE LEITE POR:

(A) UMA PULSEIRA.
(B) UMA MOEDA.
(C) UM ANEL.
(D) UM BRINQUEDO.

Figura 74 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont.

5. A HISTÓRIA TERMINOU COM UM FINAL FELIZ?

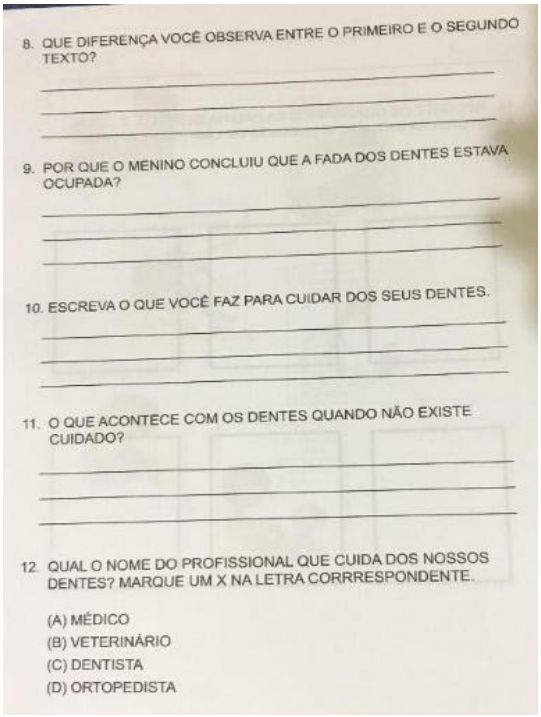
( ) SIM ( ) NÃO. POR QUÊ?

6. LEIA O TEXTO NOVAMENTE JUNTO COM O PROFESSOR E PINTE AS FALAS DAS PERSONAGENS, CONFORME AS CORES ESPECIFICADAS:

PERSONAGENS	CORES
FADA MÃE	AMARELO
FADA MAIS VELHA	AZUL
FADA DO MEIO	VERDE
FADA DO DENTE	ROSA

7. LEIA OUTRO TEXTO SOBRE A FADA DOS DENTES.

Figura 75 - Ativ. no PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



8. QUE DIFERENÇA VOCÊ OBSERVA ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO TEXTO?

9. POR QUE O MENINO CONCLUIU QUE A FADA DOS DENTES ESTAVA OCUPADA?

10. ESCREVA O QUE VOCÊ FAZ PARA CUIDAR DOS SEUS DENTES.

11. O QUE ACONTECE COM OS DENTES QUANDO NÃO EXISTE CUIDADO?

12. QUAL O NOME DO PROFISSIONAL QUE CUIDA DOS NOSSOS DENTES? MARQUE UM X NA LETRA CORRRESPONDENTE.

(A) MÉDICO
(B) VETERINÁRIO
(C) DENTISTA
(D) ORTOPEDISTA

Fontes: Dados da pesquisa.

As questões do material envolviam leitura e interpretação de textos (longo e curto), próprias para os discentes que estavam na fase alfabética de escrita. No entanto, salientamos que o aluno que estava na hipótese pré-silábica de escrita também "realizou" essa tarefa, não havendo nenhuma adaptação ou proposta diferenciada para ele.

Notamos que, nessa tarefa, diferentemente do que foi proposto nas outras semanas, a educadora solicitou que os alunos a fizessem sozinhos e não fez intervenções durante a resolução. Já na correção da atividade, vimos que ela foi realizada de forma coletiva e as respostas foram escritas no quadro para os educandos que haviam errado ou não tinham respondido pudessem copiar. Apenas nesse segundo momento que ela forneceu ajudas e fez um atendimento individualizado.

- **Uso de jogos**

Na **4ª observação**, identificamos, o trabalho com os jogos, sendo usados durante toda a tarde. Os jogos envolviam os conteúdos de Matemática (adição, multiplicação...)

e de Língua Portuguesa (letras e formação de palavras). Vejamos os jogos de Português, foco dessa pesquisa, que foram utilizados:

Figura 76 - Ativ. de jogos (Bingo de letras) - 4ª Obs.

Figura 77 - Ativ. de jogos (Roleta do alfabeto) - 4ª Obs.

Figura 78 - Ativ. de jogos (Alfabeto móvel) - 4ª Obs.

Fontes: Dados da pesquisa.

O primeiro jogo usado foi o bingo das letras, no qual as crianças tinham que girar a roleta e falar para os colegas a letra sorteada. Vimos, portanto, que o objetivo principal do jogo era o trabalho com as letras, mais especificamente com a nomeação e identificação delas. Consideramos que a educadora optou por esse jogo por se tratar do início do ano e por uma das primeiras aulas do livro didático do SL (aula 2) ser sobre o alfabeto, e ainda, por existirem alguns alunos que não conheciam o nome de todas as letras. Vejamos, a partir do extrato abaixo, como ela conduziu a atividade:

P: Tá todo mundo com o lápis?!

A: Sim!

A: Podemos fazer junto?

P: Não, porque é um bingo e bingo se joga só. Letra A, vocês só marcam se tiver.

A: Marca como?

P: Faz um X na letra, só se tiver.

A: Certo.

P: Vou chamar alguns alunos para girar, vem (chamou o nome do aluno – **A12**)? Qual a letra?

A (A12): P.

P: Letra P, marquem aí. Vem (falou o nome do aluno -**A8**), gira. Qual é essa letra?

A (A8): N.

P: N, marquem.

(...)

(4ª observação, professora 1)

Com base no fragmento, notamos que a mestra chamou, para girar a roleta, discentes que estavam em diferentes níveis de escrita (A12 – alfabético e A8 – pré-silábico), priorizando as que tinham dificuldades. Destacamos, ainda, que ela tinha sempre a preocupação de repetir e de mostrar a letra sorteada, como forma de auxiliar os alunos que não sabiam todas as letras. Assim como alguns pesquisadores (Morais; Leite, 2011; Soares, 2016), reconhecemos que a aquisição desses conhecimentos (nomeação e identificação das letras) auxiliam os alunos que estão no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. No entanto, é preciso considerar que a maior parte da turma já o tinha (66%).

Já o outro jogo envolvia a formação de palavras com alfabeto móvel. A docente formou um círculo e colocou o alfabeto à disposição dos estudantes (Ver Figura 78). A cada rodada, ela chamava dois alunos e solicitava que escrevessem as palavras ditadas. Salientamos que não eram as mesmas; como podemos ver a seguir.

P: Presta atenção (falou o nome do aluno – **A2**) e (falou o nome do aluno – **A12**) vão formar uma palavra.

A: É para formar uma palavra.

P: (falou o nome do aluno – **A2**) e (falou o nome do aluno – **A12**). Prato e (falou o nome do aluno – **A12**) vaso.

A (**A2**): O meu é vaso.

P: Não, o seu é prato. Pronto.

A(**A2**): Pronto.

A (**A12**): Terminei.

P: Vamos conferir. Tá escrito o que?

A (**A12**): Vaso.

P: Va...esse Z aqui ele vai sair. É uma letra que tem o som de Z, mas não é o Z. Va-so, va-so; é uma letrinha que tem o som de Z.

A (**A12)**: S.

P: Agora. E aqui?

A (**A2)**: Prato.

P: Certo. Agora (falou o nome do aluno – **A16)** e (falou o nome da aluna – **A19**).

A (**A19**): Fazer o quê?

P: (falou o nome do aluno – **A16)** venha pra cá. quero a palavra SOL e CAI.

A (**A16**): Cadê o L?

P: Olha aqui. Vamos, CA-I.

A (**A19**): CA de casa.

P: CA, CA...

A (**A19**): A letra A.

P: CA-I. SOL. CA, CA...

A (**A19**): C.

P: C com quê?

A (**A19**): A.

P: Presta atenção! Ca, ca... Vamos mudar, coloca aí BÔ-I. Como é que eu faço o BO?

A (**A19**): BO, BO...

P: BO, BO... Ba.

A (**A19**): Ba.

P: Be.

A (**A19**): Be.

P: Bi.

A (**A19**): Bi.

P: Bo.

A (**A19**): Bo

P: Bu.

A (**A19**): Bu.

P: Como é que eu faço o BO? Que com que letra?

A (**A19**): O.

P: Isso, vai colocar o O. Vai ter uma letra aí na frente, qual é?

A: Sei não.

P: Vamos, coloca o B. B, b...

A (**A19**): Esse.

P: B Virginia, aí é H.

A (**A19**): Esse.

P: Isso, BO-I

A (**A19**): I.

(...)

(4ª observação, professora 1)

Constatamos, com base nos dados, que a escolha das duplas tinha como critério as hipóteses de escrita (A2 e A12 – alfabéticos, e A16 e A19 – pré-silábicos) uma vez que ela chamou alunos que estavam no mesmo nível. Vimos, também, que a docente promoveu intervenções e ajudas que auxiliaram na escrita das palavras. Como afirma Morais (2012, p 139), esse tipo de atividade "[...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. O fato de as letras estarem já disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traçá-las, embora [...] não há por que não 'copiar' as palavras que se vão formando". Ainda de acordo com o autor supracitado, o uso do alfabeto móvel pode ser um grande aliado na consolidação das correspondências grafema-fonema, para as crianças que estão em hipóteses de escrita mais avançadas (silábico-alfabética ou alfabética).

Considerando o exposto, pudemos perceber que mais uma vez, apesar de as atividades terem sido realizadas coletivamente, a professora proporcionou momentos de

atendimento individualizado, visando atender à necessidade de cada um e mostrando que entende que possui uma turma heterogênea.

Diante do exposto, nota-se que educadora, ao longo das semanas observadas, utilizou o livro didático com certa frequência, no entanto, ele não foi o único recurso utilizado (caderno, caderno de leitura, ficha, PRAVALER e jogo). Constatamos, ainda, que ela não seguia tal qual orientava o livro didático e nem a rotina do Programa *Se liga*. Vimos, também, que fazia parte de sua prática (dos seus esquemas) o trabalho mais individualizado com os alunos, principalmente, nas atividades de ditado (no caderno) e na leitura de palavras (caderno de leitura). Vejamos na seção, a seguir, os avanços dos alunos.

4.2.1.4 Um olhar sobre o perfil de saída dos alunos da professora P1

Após identificarmos o perfil de entrada das crianças no início do ano letivo de 2018, de explicarmos um pouco sobre a rotina da professora e de discutirmos sobre suas práticas e as atividades de apropriação do SEA, apresentamos, a seguir, os níveis de escrita evidenciados pelos alunos ao final do ano letivo. Com vistas a identificarmos as evoluções de cada aprendiz, elaboramos o Quadro 14, que além do perfil final, também contempla os dados do perfil inicial, já apresentados anteriormente.

Quadro 14 – Perfil inicial e final de escrita de palavras dos alunos da professora 1

Níveis de apropriação do SEA	**Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Pré – Silábico (PI)	A8, A15, A16, A17, A19	-	5	23%	-	-
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A3, A6	A19	2	10%	1	5%
Silábico (S)	A13	-	1	5%	-	-
Silábico – Alfabético (SA)	A4, A9	-	2	10%	-	-
Alfabético inicial (AI)	A5, A7, A10, A11, A18, A20, A21	A4, A6, A9	7	33%	3	14%
Alfabético intermediário (AII)	A12	A3, A8, A15, A16, A17, A18, A21	1	5%	7	33%

Alfabético consolidado (AIII)	A1, A2, A14	A1, A5, A7, A12, A13	3	14%	5	24%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	-	A2, A10, A11, A14, A20	-	-	5	24%
Total	21	21	21	100 %	21	100 %

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir desse Quadro, podemos identificar o quanto e como os alunos avançaram em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Ao final do ano letivo, a maioria (95%) dos aprendizes já apresentava uma hipótese alfabética de escrita. Quase todos os estudantes que, inicialmente, se encontravam em níveis iniciais de escrita (pré-silábico e pré-silábico com início de fonetização) avançaram para o nível alfabético inicial ou intermediário; já os que estavam no nível silábico e silábico alfabético progrediram para o alfabético inicial ou alfabético consolidado. Além disso, destacamos, ainda, que apenas uma criança não atingiu a hipótese alfabética, embora tenha avançado da hipótese pré-silábica para pré-silábica com início de fonetização. Por outro lado, visualizamos a permanência de um aluno no nível alfabético consolidado (A1).

Quanto à atividade de leitura de palavras, notamos que também houve uma evolução nessa habilidade, como demonstra o Quadro 15.

Quadro 15 – Perfil inicial e final de leitura de palavras dos alunos da professora 1

Níveis de apropriação do SEA	**Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Lê com fluência	A1, A2, A5, A9, A14, A15, A18, A20, A21	A1, A2, **A3**, A5, **A7**, **A8**, A9, **A10**, **A11**, **A12**, **A13**, A14, A15, **A18**, A20, A21	9	47%	16	76%
Lê com dificuldade	-	A6, A16, A17	-	-	3	14%
Não lê	A3, A4, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A19	A4, A19	12	53%	2	10%
Total	21	21	21	100%	21	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base no Quadro, identificamos que a maior parte dos estudantes (76%) concluiu o ano lendo com fluência, porém salientamos que desse percentual, apenas 29% (8) dos alunos avançaram da categoria não leu para a leitura com fluência; os demais já realizavam a leitura (9). Ainda constatamos que alguns alunos (3) evoluíram da categoria não leu para lê com dificuldade, desses aprendizes, dois (2) estavam no nível alfabético inicial e um (1) no intermediário. E, por fim, evidenciamos que duas crianças concluíram o ano sem fazer a leitura de palavras, uma estava no nível pré-silábico com início de fonetização e a outra, no alfabético inicial.

Diante dos dados, tanto da prática quanto da atividade diagnóstica, consideramos que esses avanços, na leitura de palavras, estão atrelados ao trabalho semanal, que era realizado com o caderno de leitura, onde os alunos eram "treinados" na leitura. Essa ênfase dada à leitura de palavras e o pouco trabalho com leitura e interpretação de textos, restrita basicamente ao Livro Didático do SL, acabou refletindo no desempenho dos estudantes na atividade de leitura e interpretação de texto; como podemos ver no Quadro 16. Vale salientar, que nessa atividade só foram analisadas as diagnoses dos estudantes que conseguiram fazer a leitura das palavras e dos que leram com dificuldade.

Quadro 16 – Perfil inicial e final de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 1

Categorias	**Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas	A1, A5, A9, A15, A18, A20, A21	**A6**, A9, **A13**, A15, **A16**, **A17**, A18	7	88%	7	37%
Leu e compreendeu apenas 1 questão	-	**A3**, **A11**, A21	-	-	3	16%
Leu e compreendeu apenas 2 questões	A2	A1, **A7**, **A8**, **A10**, A20	1	12%	5	26%
Leu e compreendeu 3 questões	-	A2, A5, **A12**, **A14**	-	-	4	21%
Total	8	19	8	100%	19	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

É importante destacar que os onze alunos marcados em negrito não tinham participado da diagnose inicial, por não terem conseguido realizar a leitura das palavras. A partir da análise da atividade final deles, constatamos que apenas dois (2) alunos conseguiram ler e compreender as 3 questões. Quanto aos avanços dos estudantes, que

realizaram as duas diagnoses, pudemos notar que duas crianças não avançaram (A9 e A15), isto é, permaneceram lendo sem compreender. Já as outras, que iniciaram lendo e não compreendendo, identificamos que três conseguiram ler e compreender 1 ou 2 questões (A1, A20 e A21) e apenas uma (A5), fez as três questões e acertou. E, por fim, um (A2) aluno, que havia conseguido ler e compreender apenas 2 questões, no final do ano letivo conseguiu responder todas as questões.

Com base no que foi sinalizado no perfil final acerca da permanência e evoluções sobre os níveis de escrita, que acabam, de certo modo, influenciando nas produções textuais dos alunos, consideraremos, a seguir, as produções dos 20 (vinte) aprendizes que se encontravam no nível alfabético de escrita. Dessas produções, 2 (duas) apresentavam ilegibilidade, não sendo, portanto, analisadas. Com base nisso, a análise do perfil final incidiu sobre o quantitativo de 18 (dezoito) produções textuais dos alunos. A Tabela 1 mostra como as categorias foram contempladas pelas crianças em ambos os perfis.

Tabela 1 - Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos da P1

	Perfil Inicial							***Perfil Final***						
C	**NA**		**PA**		**PL**		**TOTAL** ≈100%	**NA**		**PA**		**PL**		**TOTAL** ≈100%
PT1	1	12,5%	7	87,5%	-	-	8	-	-	9	50%	9	50%	18
PT2	3	37,5%	5	62,5%	-	-	8	4	22,2%	12	66,6%	2	11,2%	18
PT3	6	75%	2	25%	-	-	8	7	38,9%	10	55,5%	1	5,6%	18
PT4	5	62,5%	3	37,5%	-	-	8	7	38,9%	10	55,5%	1	5,6%	18
PT5	5	62,5%	3	37,5%	-	-	8	8	44,5%	10	55,5%	-	-	18

Fonte: Dados da pesquisa. C: Categorias; NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

Ao observarmos o total de estudantes que tiveram suas produções analisadas no início e ao final do ano, podemos notar que houve um aumento no quantitativo no perfil final. No início do ano, 10 (dez) crianças participaram da produção, mas apenas 8 (oito) tiveram seus textos incluídos na amostragem acima, pois as demais realizaram

produções ilegíveis. Já ao final do ano, 20 (vinte) fizeram a diagnose e 18 (dezoito) foram incluídos na amostra, havendo 2 (dois) textos ilegíveis.

Considerando essas divergências, no quantitativo total de textos analisados e na legibilidade das produções, evidenciamos que elas são indícios dos avanços dos alunos, sendo resultantes das evoluções que obtiveram no aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consolidação das correspondências grafofônicas. Tendo em vista que o quantitativo é diferente, focaremos, num primeiro momento, na análise geral das categorias de ambos os perfis, para, em seguida, detalhar quem são esses aprendizes e quais os avanços foram, ou não, conseguidos.

Na primeira categoria analisada (PT1), referente à escrita de texto com segmentação, notamos que, no perfil inicial, a maioria dos alunos (87,5%) fazia a segmentação de forma parcial. No entanto, no perfil final, foram identificados estudantes que conseguiam segmentar plenamente (50%) as palavras em suas produções, o que não ocorria no início (0%). Podemos analisar que esse avanço relacionado à correta segmentação dos textos, está ligado à evolução dos níveis de apropriação do sistema de escrita, haja vista que a consciência de separar as palavras uma das outras também é adquirida no processo de consolidação do princípio alfabético.

Quanto ao uso da escrita com correção ortográfica (PT2), tanto na diagnose inicial (62,5%) quanto na final (66,6%), a maior parte das crianças realizava a escrita de forma parcial. No entanto, destacamos que apesar de apresentarem, aparentemente, poucos avanços nessa categoria, no perfil final, identificamos que alguns alunos evoluíram na sua escrita.

No que diz respeito à adequação aos propósitos de situação de escrita (PT3), analisamos que os alunos apresentavam certa dificuldade nessa categoria, sendo alta a incidência de aprendizes que não atendiam a esse aspecto no início do ano (75%). Já no perfil final, foi possível observar uma evolução, tendo em vista que boa parte da turma (55,5%) conseguiu fazer de forma parcial. Contudo, inferimos que, no desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo, faltou mais atividades dessa natureza, envolvendo situações e propósitos reais de uso da escrita (Soares, 2006; Geraldi, 1997). Salientamos, ainda, que durante as observações não foi identificada nenhuma atividade envolvendo a produção de texto.

Em relação à coesão do texto (PT4), identificamos as dificuldades dos alunos, tanto no início quanto no final do ano, em contemplar esse aspecto em suas produções. Na diagnose inicial, foi grande a quantidade de aprendizes que não atendeu a essa categoria em suas produções (62,5%), inexistindo textos que contemplassem esse aspecto plenamente. Já na diagnose final, apenas uma criança atendeu plenamente à coesão (5,6%), as demais fizeram de forma parcial (55,5%) ou não atenderam (38,9%).

E, por fim, quanto à completude dos períodos e à concordância entre as palavras, percebemos uma dificuldade dos estudantes tanto no início quanto no final do ano. Na diagnose inicial, a maior parte das crianças não atendeu a essa categoria em suas produções (62,5%). Já no perfil final, houve um equilíbrio entre não atende ao comando (44,5%) e atende de forma parcial (55,5%).

Diante do exposto, percebemos que as crianças, mesmo estando com uma hipótese alfabética de escrita, não conseguiram desenvolver textos com boa estruturação entre os períodos, mantendo a coesão e a coerência. Isso evidencia a necessidade de um trabalho que vá além da apropriação do sistema de escrita e que envolva a análise e reflexão sobre o texto, criando situações que sejam constantes e variadas, pois o aluno precisa de atividades sistematizadas para conseguir produzir um texto mais elaborado (Melo; Silva, 2007).

Com base nos dados, vimos que o quantitativo de crianças que participaram de ambas as diagnoses não foi o mesmo, haja vista o maior número de alunos na hipótese alfabética ao final do ano letivo, sendo assim, essa visão geral não possibilita uma análise individual e mais detalhada acerca das progressões de cada um dos aprendizes. Para isso, elaboramos o Quadro 17, que identifica quais são os alunos que, na tabela anterior, são quantificados em cada subcategoria de análise. A partir disso, conseguimos visualizar quem são as crianças que participaram de ambas as diagnoses, que no quadro estão destacadas em negrito, suas possíveis evoluções e quais as que participaram apenas da diagnose final.

Quadro 17 – Perfil inicial e final de produção de texto dos alunos da professora 1

Categorias	**Identificação dos alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos alunos - Perfil Final -**

	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT 1 - Escrita de texto com segmentação correta	A20	A1, A2, A11, A12, A14, A18, A21	-	-	A3, A5, A6, A7, **A11**, A13, A15, A16, A17	**A1**, **A2**, A8, A10, **A12**, **A14**, **A18**, **A20**, **A21**
PT 2 - Escrita com correção ortográfica	A11, A20, A21	A1, A2, A12, A14, A18	-	A3, A6, A15, A16	**A1**, **A2**, A5, A7, A8, **A11**, **A12**, A13, **A14**, A17, **A18**, **A21**	**A20**, A10
PT 3 - Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita	A2, A11, A12, A18, A20, A21	A1, A14	-	**A2**, A7, A8, **A12**, A15, A16, **A18**	**A1**, A3, A6, A10, **A11**, A13, **A14**, A17, **A20**, **A21**	A5
PT 4 - Coesão	A2, A11, A18, A20, A21	A1, A12, A14	-	**A2**, A7, A8, A15, A16, A17, **A18**	**A1**, A3, A5, A10, **A11**, **A12**, A13, **A14**, **A20**, **A21**	A6
PT 5 - Completude dos períodos e concordância entre as palavras	A2, A11, A18, A20, A21	A1, A12, A14	-	**A2**, A3, A7, A8, A15, A16, A17, **A18**	**A1**, A5, A6, A10, **A11**, **A12**, A13, **A14**, **A20**, **A21**	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir desse quadro, identificamos na categoria PT1, em relação à segmentação correta do texto, seis aprendizes (A1, A2, A12, A14, A18 e A21) que no perfil inicial segmentavam de forma parcial seus textos e um (A20) que não fazia a segmentação das palavras, que apresentaram uma segmentação plena ao final do ano letivo. Já os alunos que não participaram da diagnose inicial (10 estudantes) evidenciaram produções que contemplavam parcialmente (80%) e plenamente (20%) esse aspecto. Diante disso, percebemos os avanços tanto das crianças que realizaram as atividades no início e final do ano, quanto daquelas que apenas participaram da diagnose final, visto que existiam produções desses alunos na subcategoria PL.

Quanto à categoria referente ao uso da escrita com correção ortográfica (PT2), dos alunos que se encontravam nas subcategorias “não atende” (A11, A20 e A21) e “atende parcialmente” (A1, A2, A12, A14 e A18) na diagnose inicial, apenas três

evoluíram na diagnose final para “atende parcialmente” (A11 e A21) e “atende plenamente” (A20). Além disso, as dez crianças que participaram somente da diagnose final demonstraram dificuldades em atender plenamente essa categoria, apenas 10% a fizeram, havendo 40% que não escreveram com correção ortográfica e outros 50% que escreveram parcialmente. Isso evidencia, mais uma vez, que não podemos confundir o fato da criança “‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’” (Morais, 2012, p. 65).

No que diz respeito à adequação aos propósitos de situação de escrita (PT3), analisamos que os alunos ainda apresentavam certa dificuldade nessa categoria. É possível vermos alternância de dois aprendizes (A20 e A21) que, inicialmente, não atendiam a esse quesito e passaram, na diagnose final, a atender de forma parcial aos propósitos de situação de escrita. Dos dez alunos que participaram apenas da atividade final, houve um equilíbrio entre a subcategoria não atende ao propósito (40%) e atende parcialmente (50%), havendo apenas um estudante (10%) que atendeu plenamente.

As dificuldades também se apresentaram em relação à coesão (PT4) e à estruturação dos períodos do texto e concordância (PT5). Houve alunos que se mantiveram na subcategoria NA (A2 e A18 na categoria PT4, A2 e A18 na categoria PT5) e PA (A1 e A14 na categoria PT4, A1 e A14 na categoria PT5), em ambas as diagnoses. E dois (A20 e A21) que passaram da subcategoria NA, no perfil inicial, para PA, no perfil final (A20 e A21 na categoria PT4 e A20 e A21 na categoria PT5). Ainda vale ressaltar que das crianças que tiveram suas produções analisadas apenas no perfil final, a maioria (60%) não atendeu ao quesito referente à coesão (PT4), bem como ao referente à concordância (PT5).

Diante do exposto, ressaltamos a maior quantidade de aprendizes que participaram dessa diagnose final, fruto dos avanços ocorridos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também as progressões dos alunos que realizaram ambas as diagnoses e a atividade final. Além disso, também destacamos as dificuldades evidenciadas pelas crianças em relação a algumas categorias de análise do texto, tendo algumas delas persistido ao longo do ano letivo e outras (as que apenas participaram da diagnose final) não atendido ou atendido parcialmente aos aspectos solicitados.

4.3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA – *SE LIGA*

Assim como na docente 1, realizamos 3 semanas de observações, ao longo do ano, no período de maio a dezembro de 2018, totalizando 11 dias. Com base no objetivo da pesquisa, assim como a outra educadora, buscamos observar se a professora 2 (P2) se limitavam ou não às atividades indicadas pelo Programa, principalmente as relacionadas ao processo de apropriação do sistema de escrita, foco principal da pesquisa.

4.3.1. Práticas de alfabetização desenvolvidas pela Professora 2 (P2) e as aprendizagens dos estudantes

4.3.1.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos da professora P2

Iniciaremos, assim como na professora 1, analisando o perfil de entrada dos alunos da docente 2 para podermos perceber o nível da turma, assim como os conhecimentos que cada um dos aprendizes possuía sobre os diferentes eixos (escrita, leitura e produção de texto). Salientamos, ainda, que a turma iniciou com um total de 14 (catorze) estudantes, porém ao longo do ano algumas crianças passaram a não frequentar, concluindo com apenas 8 (oito) discentes; sendo assim iremos considerar na pesquisa apenas os que concluíram.

O Quadro 18, apresenta o perfil de entrada, no ano letivo de 2018 (ano da coleta dos dados na escola), dos alunos de P2, na atividade de escrita de palavras. A partir dele, conseguimos identificar as hipóteses de escrita apresentadas por cada aprendiz no início do ano.

Quadro 18 – Perfil inicial de escrita dos alunos da professora 2

Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Pré – Silábico (PI)	-	-	-
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	-	-	-
Silábico (S)	A2	1	12,5%

Silábico – Alfabético (SA)	-	-	-
Alfabético inicial (AI)	A3	1	12,5%
Alfabético intermediário (AII)	A1, A4, A5, A6, A7, A8	6	75%
Alfabético consolidado (AIII)	-	-	-
Alfabético com escrita convencional (AIV)	-	-	-
Total	8	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante do exposto, percebemos que a maioria dos aprendizes (87,5%) se encontrava em uma hipótese alfabética de escrita, estando apenas um estudante (12,5%) no nível silábico. Sendo assim, há uma concentração de alunos que apresentam diferentes conhecimentos em relação ao nível alfabético, no que diz respeito ao domínio do valor sonoro convencional dos grafemas. Ainda, percebemos que a maior parte deles (87,5%) já evidenciava, no início do ano, bons desempenhos no modo de pensar o SEA, escrevendo com razoável ou bom domínio das correspondências fonema/grafema, o que não é esperado para uma turma do SL no início do ano.

Já no que diz respeito à leitura, o Quadro 19 apresenta os dados obtidos ao realizar a atividade de escrita de palavras, como podemos ver a seguir.

Quadro 19 – Perfil inicial de leitura de palavras dos alunos da professora 2

Categorias	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Lê com fluência	A1, A4, A5, A6, A7, A8	6	75%
Lê com dificuldade	A3	1	12,5%
Não lê	A2	1	12,5%
Total	8	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nos dados, é possível notar que a maioria dos estudantes já iniciou o ano letivo com certo domínio na leitura de palavras, visto que 75% deles conseguiram

realizar a leitura das palavras. Os demais alunos, um leu com dificuldade e o outro não conseguiu fazer a leitura das palavras, sendo que um estava no nível alfabético inicial e o outro na hipótese silábica de escrita, respectivamente.

O Quadro 20 mostra o levantamento feito do desempenho dos discentes, na atividade diagnóstica de leitura e interpretação de texto. Vale destacar que só foram analisadas as diagnoses dos aprendizes que conseguiram fazer a leitura das palavras com fluência (6).

Quadro 20 – Perfil inicial de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 2

Categorias	**Identificação dos Alunos**	**Qtd.**	
Não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas	A1	1	16,7%
Leu e compreendeu apenas 1 questão	A7, A8	2	33,3%
Leu e compreendeu apenas 2 questões	A5, A6	2	33,3%
Leu e compreendeu 3 questões	A4	1	16,7%
Total	6	6	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Perante o exposto, identificamos que, apenas um (1) aluno não conseguiu responder nenhuma das questões e um (1) conseguiu ler e compreender 3 questões. Já os demais estudantes, dois (2) conseguiram ler e compreender 1 questão e dois (2) conseguiram ler e compreender 2 questões. Notamos, portanto, que houve um equilíbrio entre as categorias.

Com relação à produção de texto, na diagnose inicial, 5 produções foram categorizadas como legíveis e todos os alunos estavam na hipótese alfabética de escrita. Deste modo, as outras produções (3) foram consideradas ilegíveis ou o discente não realizou.

Salientamos, ainda, que a classe era formada por um quantitativo maior de meninas (5). Os aprendizes tinham entre dez (10) e onze (11) anos de idade e uma média de dois (2) a três (3) anos de retenção; como é possível observar no Quadro 21.

Quadro 21 – Turma da professora 2

Aluno	Sexo		Idade	Nº de retenção
	F	M		
A1	X	-	11	3
A2	X	-	10	2
A3	-	X	11	3
A4	X	-	10	2
A5	-	X	11	3
A6	-	X	12	4
A7	X	-	10	2
A8	X	-	10	2
TOTAL	5	3	-	-

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nas seções a seguir, discutiremos sobre a rotina e as práticas de alfabetização da professora 2.

4.3.1.2 A rotina da Professora 2

Considerando a rotina do Programa e a da professora 2, nos dias observados, constatamos que ela não seguia a rotina pré-estabelecida pelo SL, possuindo uma dinâmica própria. Dessa forma, assim como na docente 1, nós questionamos: O que ela fazia em sua sala de aula?! Que atividades ela desenvolveu com seus alunos?! O Quadro 22 apresenta a rotina da referida educadora, com as atividades realizadas nos dias em que observamos suas aulas.

Quadro 22 – Rotina da professora 2

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
Conversa informal	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)	X (1º)
Atividade LD Português	X (3º)	X (3º)	X (7º)			X (2º)		X (2º/5º)	X (2º/4º)		

Atividade caderno Português	X (6º)		X (9º)	X (3º)	X (2º/5º)		X (2º)	X (5º)	X (4º)		
Atividade ficha Português (PRAVALER)		X (4º)				X (5º)				X (2º/ 4º)	X (3º/ 5º)
Atividade LD Matemática		X (8º)	X (3º)	X (5º)							
Atividade caderno de matemática							X (5º)				
Marcação no cartaz - nome dos alunos		X (2º)									
Explicação tarefa de casa	X (7º)	X (5º/ 9º)	X (4º)	X (6º)				X (6º)		X (5º)	
Correção tarefa de casa	X (2º)	X (3º)	X (2º)								X (2º)
Lanche	X (4º)	X (6º)	X (5º)	X (4º)	X (3º)	X (4º)	X (3º)	X (3º)	X (3º)	X (3º)	X (4º)
Roda de leitura				X (2º)							
Jogo/brincadeira			X (8º)		X (4º)						
Biblioteca						X (6º)					
Sala de informática							X (4º)	X (4º)			
Relaxamento	X (5º)	X (7º)	X (6º)								

Fonte: Dados da Pesquisa.

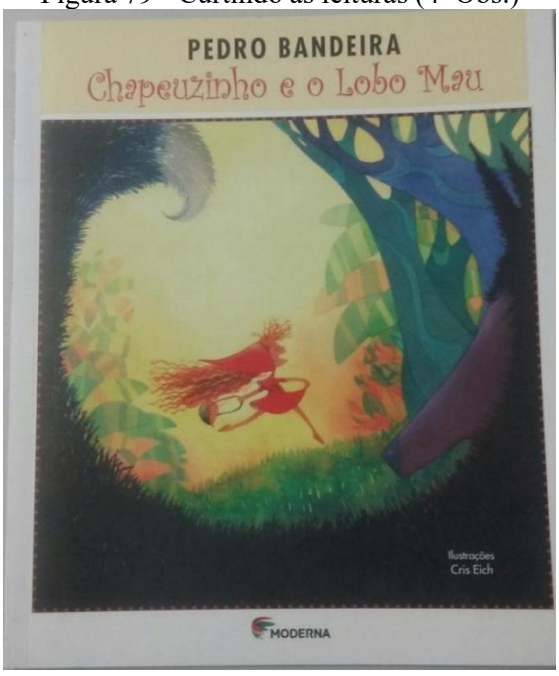
Considerando os dados, destacamos que em todos os dias observados a professora iniciou pela **acolhida** (informes iniciais), conforme orienta o SL. Entretanto,

diferente do que é proposto pelo Programa para esse momento, ela apenas deu avisos/orientações do dia ou conversaram sobre o final de semana.

Salientamos, ainda, que a marcação do cartaz de acompanhamento mensal apareceu apenas uma (1) vez, na primeira semana (2ª observação). No entanto, ela não ocorreu durante a acolhida, como recomenda o *Se liga*, sendo realizada após a correção da tarefa de casa. Na marcação, os estudantes foram chamados em ordem alfabética para fazer um X no seu nome.

Quanto o **curtindo as leituras**, nas semanas observadas, identificamos que o trabalho com o livro de literatura aconteceu, apenas, na primeira semana, em um momento (4ª visita). A leitura realizada, no entanto, não pertencia à caixa de literatura fornecida pelo SL. Nesse dia, foi realizada a leitura do livro Chapeuzinho e o Lobo Mau de Pedro Bandeira, trazido pela docente. Vejamos, a seguir, o material utilizado e como ela conduziu a leitura.

Figura 79 - Curtindo as leituras (4ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

Nesse dia, após os informes iniciais, a educadora realizou a leitura deleite da história da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau. Destacamos, ainda, que ela aproveitou essa leitura e o gênero textual que havia sido abordado na aula anterior (3ª

visita) no livro didático (Aula 9) para propor a atividade do dia de Português, uma produção coletiva de um bilhete; veremos mais adiante.

Na leitura, percebemos que a professora fez poucas perguntas antes e durante a história, dando um foco maior nas pós-leitura. Consideramos que esse foco aconteceu por se tratar de um conto que todos os estudantes já tinham ouvido e porque seu objetivo principal era identificar as diferenças dessa versão para as que eles tinham ouvido. Vejamos o extrato da aula:

(...)
P: Se organizem que vou ler uma história pra vocês. Vocês já ouviram a história da Chapeuzinho Vermelho?
A: Já tia.
A: Fala de uma menina que leva doces pra vó.
P: *Essa história que vou é uma versão diferente, prestem atenção no que tem de diferente.*
(Iniciou a leitura)
- Fez a leitura com o livro virado para os alunos.
(Concluiu a leitura)
P: Quem fala na parte final da história?
A: Lobo.
A: Chapeuzinho.
A: O autor.
P: Isso o autor. Nessa história quem narra é o autor. Quem são os personagens que aparecem?
A: Lobo.
A: Chapeuzinho.
A: A vovó.
(...)
P: O que tem de diferente nessa história?!
A: O lobo comeu a vovó.
A: Isso não pode tia.
P: Nos contos isso pode acontecer. Vocês acham que isso poderia ter sido evitado?!
A: Sim.
P: Como vocês acham que a vovó poderia ter sido avisada dos planos do lobo?
A: Ligar por telefone.
P: E se lá não tivesse telefone? De que outro jeito podíamos avisar?
A: Era só pegar um avião e escrever, e mandar o recado.
P: Olha a sugestão do (falou o nome do aluno), poderíamos escrever um recado pra ela. Como seria esse recado, esse bilhete?! Como eu vou escrever?
A: Coloca vovó.
P: Isso... começamos escrevendo o nome da pessoa que vai receber. E depois?
A: Não abra a porta que tem um lobo mal.
A: É melhor dizer que o lobo tava na porta.
P: E esse lobo tava como?! Vestido de quê?
A: Chapeuzinho Vermelho.
(...)

(4ª observação, professora 2)

A partir do fragmento, vimos, como dito anteriormente, que o foco das perguntas, tanto sobre a história quanto sobre o gênero, estava no pós-leitura. Evidenciamos, ainda, que antes de iniciar a leitura, ela chama a atenção dos aprendizes para o fato da história ter uma versão diferente da que eles haviam ouvido e solicita que fiquem atentos para descobrir, criando assim, um clima de curiosidade.

Com relação a **correção da atividade de casa,** observamos que houve uma maior frequência, desse momento, na primeira semana (1ª, 2ª e 3ª visitas). Aparecendo, apenas, uma vez (11ª observação) na última semana. A correção foi realizada, de modo geral, de forma coletiva.

No **desenvolvimento das atividades**, constatamos que o livro didático foi utilizado com uma certa frequência, das onze (11) observações identificamos em sete (7) dias, sendo o de Português usado em seis (6) e o de Matemática em três (3). Salientemos que o Programa recomenda que seja realizada todos os dias tarefas no didático do SL de Português e de Matemática, porém, conforme vimos, a educadora não seguiu o proposto. Ainda, notamos que os dois materiais só foram utilizados juntos apenas na primeira semana, na 2ª e 3ª visitas.

Ao longo das semanas analisadas, pudemos perceber que, de modo geral, após/durante o trabalho com livro didático de Português, tinha a atividade no caderno, exceto na 6ª observação que houve o trabalho com a ficha do PRAVALER. Vimos, também, que a docente na primeira semana seguiu a ordem das aulas do material, conforme as recomendações; sendo assim, na 1ª observação fez a aula 8 do livro de Língua Portuguesa, na 2ª, dando continuidade, realizou a leitura da HQ e na 3ª, realizou a aula 9. Nas demais semanas não identificamos essa "preocupação", a ela pulou (não realizou) e avançou para outras aulas.

Além disso, evidenciamos na rotina da professora as idas à biblioteca, à sala de informática e jogos/brincadeiras. O trabalho na biblioteca e na sala de informática eram realizados por outras educadoras, de quinze (15) em quinze (15) dias elas pegavam os discentes para fazer uma atividade nesse local. Porém, na 6ª observação, a sala de informática foi utilizada pela docente para assistirem vídeos sobre lendas folclóricas, visto que o Datashow da escola ficava nesse local.

Na primeira semana, ainda, identificamos "a hora do relaxamento", que aconteceu em quase todos os dias logo após o lanche, exceto na 4ª observação, que não

foi realizado. Nesse momento ela apagava as luzes, pedia que os alunos fechassem os olhos e colocava uma música para relaxarem/acalmarem.

Quanto a **revisão do dia**, assim como na educadora 1, nas semanas observadas, esse momento não se fez presente na rotina dela. E por fim, o último momento da rotina do SL, a **lição de casa**, aconteceu nas três semanas analisadas (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 8ª e 10ª observações). Notamos que houve uma incidência maior na primeira, aparecendo nos quatro (4) dias, e nas demais, uma vez. Ainda, evidenciamos que, diferentemente do que é recomendado, as explicações da tarefa de casa aconteceram logo após realização das atividades no livro didático ou na ficha, não ficando para o final do dia. Além disso, destacamos que não houve apenas tarefa de casa no material didático do SL, como é orientado, mas, também, na ficha. Apresentaremos, a seguir, a análise das atividades de leitura e escrita realizadas pela docente com seus aprendizes.

4.3.1.3 Atividades de ensino da leitura e de escrita realizadas pela Professora 2

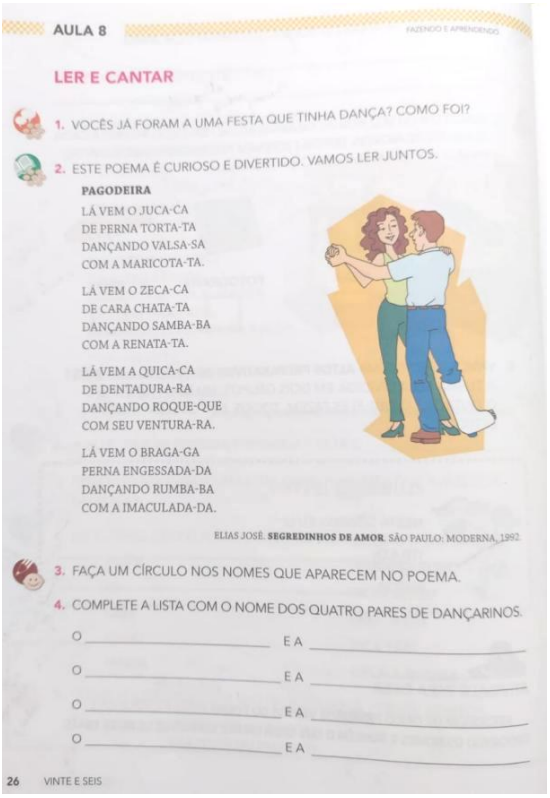
Apresentaremos, nessa seção, as atividades de leitura e de escrita realizadas pela professora a partir do que foi apresentado no Quadro de rotina. Como apontado anteriormente, dos onze dias de observação, em sete houve o uso dos livros didáticos do Programa. Traremos, inicialmente, a forma como P2 usou o livro didático de Língua Portuguesa.

- **O uso do livro didático de Língua Portuguesa do Programa *Se liga***

Na primeira semana, ela fez uso desse material em três dias, realizando as Aulas 8 e 9 e a leitura da 1ª parte HQ de Senna e sua turma (das páginas 28 até a 33), da Unidade 1 do manual. Assim como na outra docente, questionamos: "Que atividades foram desenvolvidas e como elas foram realizadas?" Na **1ª observação**, depois do momento dos informes iniciais e do Para casa, a professora realizou com os alunos algumas atividades da Aula 8 do livro didático, apresentadas a seguir.

Figura 80 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.)

Figura 81 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (1ª Obs.) - cont.



AULA 8

LER E CANTAR

1. VOCÊS JÁ FORAM A UMA FESTA QUE TINHA DANÇA? COMO FOI?

2. ESTE POEMA É CURIOSO E DIVERTIDO. VAMOS LER JUNTOS.

PAGODEIRA

LÁ VEM O JUCA-CA
DE PERNA TORTA-TA
DANÇANDO VALSA-SA
COM A MARICOTA-TA.

LÁ VEM O ZECA-CA
DE CARA CHATA-TA
DANÇANDO SAMBA-BA
COM A RENATA-TA.

LÁ VEM A QUICA-CA
DE DENTADURA-RA
DANÇANDO ROQUE-QUE
COM SEU VENTURA-RA.

LÁ VEM O BRAGA-GA
PERNA ENGESSADA-DA
DANÇANDO RUMBA-BA
COM A IMACULADA-DA.

ELIAS JOSÉ. **SEGREDINHOS DE AMOR**. SÃO PAULO: MODERNA, 1992.

3. FAÇA UM CÍRCULO NOS NOMES QUE APARECEM NO POEMA.

4. COMPLETE A LISTA COM O NOME DOS QUATRO PARES DE DANÇARINOS.

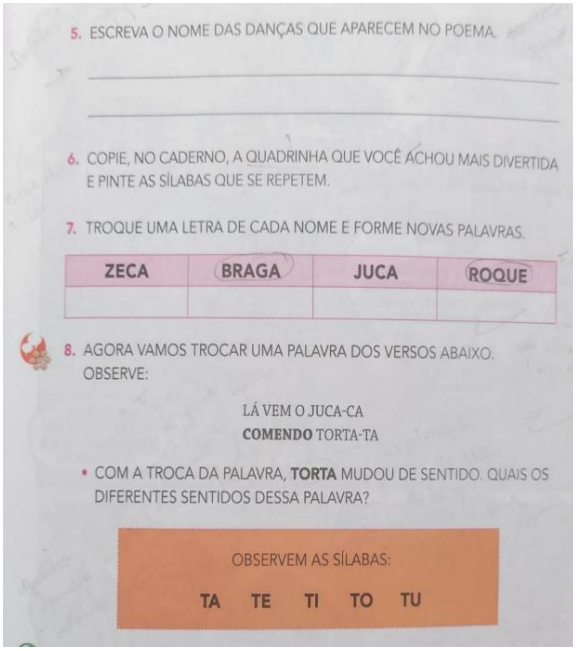
O _____ E A _____

O _____ E A _____

O _____ E A _____

O _____ E A _____

26 VINTE E SEIS



5. ESCREVA O NOME DAS DANÇAS QUE APARECEM NO POEMA.

6. COPIE, NO CADERNO, A QUADRINHA QUE VOCÊ ACHOU MAIS DIVERTIDA E PINTE AS SÍLABAS QUE SE REPETEM.

7. TROQUE UMA LETRA DE CADA NOME E FORME NOVAS PALAVRAS.

ZECA	BRAGA	JUCA	ROQUE

8. AGORA VAMOS TROCAR UMA PALAVRA DOS VERSOS ABAIXO. OBSERVE:

LÁ VEM O JUCA-CA
COMENDO TORTA-TA

- COM A TROCA DA PALAVRA, **TORTA** MUDOU DE SENTIDO. QUAIS OS DIFERENTES SENTIDOS DESSA PALAVRA?

OBSERVEM AS SÍLABAS:

TA TE TI TO TU

Fontes: Dados da pesquisa.

Quanto ao uso do material didático, notamos que, geralmente, a educadora não seguia as orientações do livro, principalmente nas questões de leitura e compreensão de texto. Nessas questões, para além dos quesitos do material, quando fazia, ela realizava várias perguntas (antes, durante e depois) de interpretação e, também, explorava outros elementos do texto (gênero). Vejamos o extrato, a seguir.

(...)
P: Abram na página 26 do livro de Língua Portuguesa. Todos já abriram?!
A: Sim.
P: Então vamos lá, vou dar um tempo para que vocês leiam o texto sozinhos. Tentem.
(...)
P: Quem realmente parou pra ler?!
A: Eu!
A: Eu também tia.
P: Que gênero textual é esse?
A: Não sei tia.
P: Quais gêneros a gente já trabalhou?! A gente viu bilhete, poema... Isso é um bilhete?
A: Não!
P: E poema?!
A: Sim.
P: Só de olhar a gente já percebe, tem as frases mais curtas e a organização também né?! Eu vou ler e vocês acompanham a leitura no livro de vocês. (Fez a leitura do texto)

(...)
A: Esse texto é engraçado.
P: Por que esse texto é engraçado?!
A: Porque faz TA, TA...
P: É o som final das palavras né?!
A: Sim.
P: E esse texto fala sobre o que?!
A: Samba.
P: E samba é o que?
A: Uma dança.
P: Vamos reler o título (Fez a leitura do texto). Pagodeira significa o que?
A: É uma dança também.
P: Quais são as outras danças?!
A: Hum...
P: Vou reler cada estrofe e vocês vão me dizendo. (Fez a leitura da 1ª estrofe)
A: Valsa.
P: Isso... circulem ai, valsa. Vou ler a segunda. (Fez a leitura da 2ª estrofe)
A: Samba.
P: Circulem ai, SAM-BA. Samba começa como?!
A: Com SA.
P: E mais o que?! Procure qual começa com SA.
(...)
P: Agora peguem o lápis de pintar, vamos pintar as pessoas que aparecem no texto.
A: Peguei.
P: Vou reler estrofe por estrofe e vocês dizem, tá?!
A: Tá.
P: (Releu a primeira estrofe) Quem dança valsa?!
A: Juca.
A: Maricota.
P: Juca e Maricota dançam valsa. Circulem ai.
(...)
P: Ess poema tem quantas estrofes?
A: Quatro tia.
P: Isso quatro, as estrofes são esses bloquinhos de frases que ficam separadas por esses espaços. E versos? Qunatos tem?
A: 1, 2, 3...
P: São as linhas isso...
A: Dezesseis.
(...)
P: (Fez a leitura da 4ª questão) O que são pares?
A: Eu acho que são duas pessoas juntas.
P: Quais o pares de pessoas que aparecem ai?! Vocês vão escrever ai nessas linhas.
A1: Onde tem O escreve o do menino e onde tem A o da menina.
P: Por que você acha isso?!
A1: Porque é O menino e A menina.
P: Isso, muito bem (Falou o nome da aluna). Não esqueçam de colocar a letra maiúscula para quem vai fazer com a letra cursiva, nome de pessoas começam com letra maiúscula.
(...)
P: Ou você escreve com a cursiva ou com a bastão, você tem que escolher uma.
A: Certo tia.

(1ª observação, professora 2)

Com base no extrato, vimos que, na questão de leitura de texto, houve a leitura individual e silenciosa pelos alunos, e no outro momento, a leitura pela docente, diferente do que é proposto no quesito. Ao analisar as semanas notamos que essa orientação se repetia nesse tipo de quesito, apenas, a partir da terceira semana ela deu maior autonomia aos discentes, solicitando que alguns estudantes fizessem a leitura em voz alta para os colegas.

Quanto a questão de levantamento dos conhecimentos prévios do material, no geral, ou ela não fazia ou trazia outras, como nessa aula que ela preferiu não realizar. Vimos, nesse dia, que ela optou por fazer perguntas após a leitura, elas envolviam interpretação do texto (ponto de vista) e acerca de sua estrutura (gênero), autoras como Santos, Mendonça e Cavalcante alertam para a importância/variação dessas perguntas com vistas a ampliar o letramento.

Já nos quesitos 3, 4 e 5, eles foram respondidos durante a interpretação de texto, de forma coletiva, portanto as crianças facilmente conseguiram responder. Destacamos, ainda, que a todo o momento ela fornecia ajudas aos alunos, principalmente, aos que tinham mais dificuldades, seja na localização das palavras ou na leitura ou na compreensão do texto.

E por fim, as questões 7 e 8, que foram realizadas coletivamente, na primeira lançou o desafio para que os estudantes tentassem descobrir qual letra deveria ser trocada, pediu que fizessem suas testagens. Na outra, conforme orientada o livro fez junto com eles, e refletiu sobre os diferentes significados da palavra torta. Salientamos que não realizou a leitura do quadro da família silábica presente nessa aula.

Além da tarefa no livro didático de Língua Portuguesa, nesse dia, após o lanche e o relaxamento, houve uma atividade extra no caderno, sem conexão com a do material didático. Finalizando a aula com a explicação do Para casa, nos próximos tópicos veremos as outras tarefas realizadas nesse dia.

Dando continuidade a sequência do livro, no **2º dia** investigado, depois dos informes iniciais e da marcação do cartaz de acompanhamento mensal, durante a correção da atividade de casa, ela retomou a HQ do livro que havia enviado como tarefa para casa; vejamos as Figuras.

Figura 82 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs.

Figura 83 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs. (cont.)

Figura 84 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs. (cont.)

Figura 85 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs. (cont.)

Figura 86 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs. (cont.)

Figura 87 - Ativ. livro didático do *Se liga* (HQ) - 1ª Obs. (cont.)

Fontes: Dados da pesquisa.

Antes de iniciar a leitura, a docente lança algumas perguntas de compreensão de texto para verificar se os estudantes de fato haviam lido e compreendido a HQ em casa. Em seguida, ao longo da leitura, vai lançando vários questionamentos, eles envolviam tanto perguntas sobre a estrutura do gênero e quanto questões de compreensão textual. Vejamos o extrato da aula, a seguir:

(...)
P: Quem tava aqui ontem?! Quem conseguiu ler?!
A: Eu.
P: O texto fala sobre o quê?
A1: Falo sobre um menino.
P: E quem é esse menino?!
A1: É um menino estranho.
P: E essa história se passa onde?
A: No ônibus.
P: E esse ônibus ta indo pra onde?
A: Pra escola.
A1: Né para escola não, é um passeio.
(...)
P: Como se chama esse tipo de texto?! Que aparecem esses quadrinhos?
A:Quadrinhos.
A: História em quadrinhos.
P: Isso... história em quadrinhos ou HQ. Acompanhem no livro de vocês. (Iniciou a leitura do título da HQ). Vejam só, esse gênero textual tem algumas características. Primeiro começa sempre com o nome do personagem, por isso ele diz "Senninha e sua turma EM:". A segunda é que são os quadradinhos, tem quadradinhos grandes, tem quadradinhos pequenos e cada uma conta uma parte da história.
(...)
P: No primeiro quadro o que aparece?!
A: Senninha tomando banho.
P: Senninha tomando banho. (Leu as falas dos personagens). E no quadrinho debaixo?!
A: Ele se molhando.
(...)
P: Quem é essa moça que aparece?
A: A professora.
P: Olha esse balão? Olha o que acontece.
A: Ta grande.
P: Vocês acham que ele ta falando normal? Tá igual as outras?
A: Grande.
P: Nesse tipo de texto é importante olhar isso, por que está assim? Qual o significado?
A: Ele ta gritando.
A: Tá com raiva.
(...)
P: (Leu um quadrinho) Vocês sabem o que é peçonhenta?
A1: Sei sim tia.
P: E o que é?
A1: Venenosa.
P: E como você sabe?
A1: Eu pesquisei tia, quando eu tava lendo em casa.
P: Muito bem, gostei de ver. Tem que fazer isso mesmo quando não sabemos a palavra.

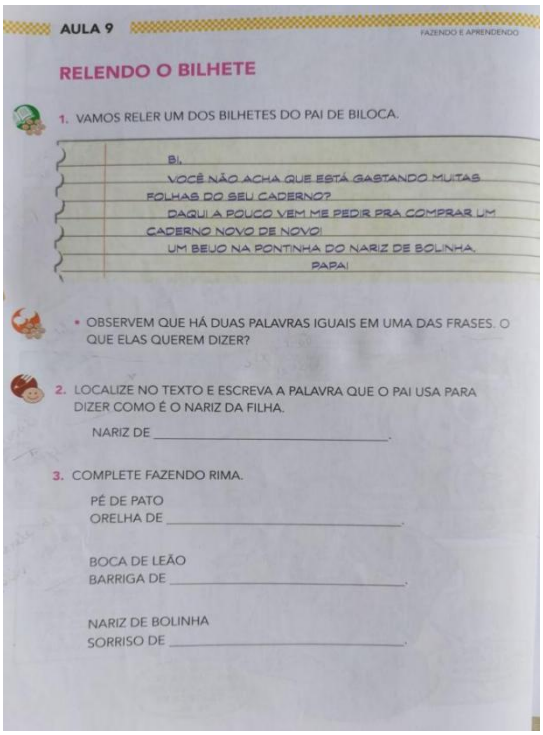
(...)

(2ª observação, professora 2)

Vimos, com base no fragmento, que a professora enfatizou, principalmente, as questões acerca da estrutura do gênero (sequência dos quadrinhos, balões de fala, tamanho das letras...). Percebemos que a educadora realizou essa ação de forma intencional, conforme relatou em entrevista, ela focou nesses tipos de perguntas para ampliar o conhecimento dos alunos acerca do gênero, algo que daria suporte para a resolução da atividade do material do PRAVALER. Nesse dia, após o lanche e o relaxamento, ainda, houve tarefa no livro didático de Matemática.

Na **3ª observação,** de acordo como Quadro (22), houve o trabalho com o livro didático das duas disciplinas, sendo o de Matemática utilizado na primeira parte da aula, e o de Língua Portuguesa, na segunda. Após o lanche e o relaxamento, foi realizada a Aula 9 do material didático de Português e, como complemento de um dos conteúdos do material (rimas), ela propôs o jogo e o caderno .

Figura 88 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (3ª Obs.)


AULA 9

FAZENDO E APRENDENDO

RELENDO O BILHETE

1. VAMOS RELER UM DOS BILHETES DO PAI DE BILOCA.

BI,
VOCÊ NÃO ACHA QUE ESTÁ GASTANDO MUITAS FOLHAS DO SEU CADERNO?
DAQUI A POUCO VEM ME PEDIR PRA COMPRAR UM CADERNO NOVO DE NOVO!
UM BEIJO NA PONTINHA DO NARIZ DE BOLINHA.
PAPAI

• OBSERVEM QUE HÁ DUAS PALAVRAS IGUAIS EM UMA DAS FRASES. O QUE ELAS QUEREM DIZER?

2. LOCALIZE NO TEXTO E ESCREVA A PALAVRA QUE O PAI USA PARA DIZER COMO É O NARIZ DA FILHA.

NARIZ DE _____.

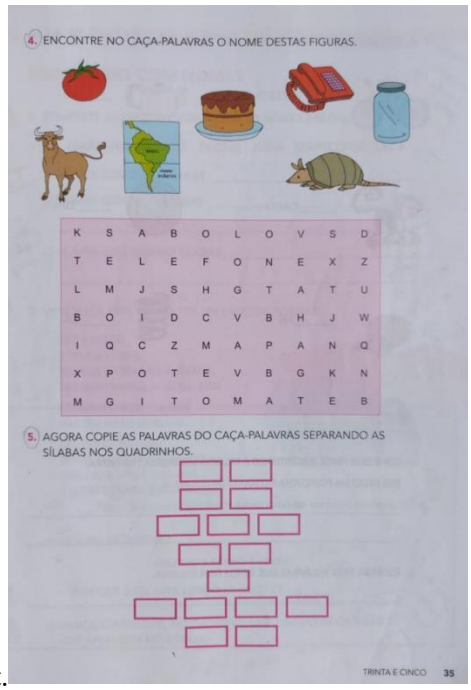
3. COMPLETE FAZENDO RIMA.

PÉ DE PATO
ORELHA DE _____.

BOCA DE LEÃO
BARRIGA DE _____.

NARIZ DE BOLINHA
SORRISO DE _____.

Figura 89 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (3ª Obs.) - cont.


4. ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS O NOME DESTAS FIGURAS.

K	S	A	B	O	L	O	V	S	D
T	E	L	E	F	O	N	E	X	Z
L	M	J	S	H	G	T	A	T	U
B	O	I	D	C	V	B	H	J	W
I	Q	C	Z	M	A	P	A	N	Q
X	P	O	T	E	V	B	G	K	N
M	G	I	T	O	M	A	T	E	B

5. AGORA COPIE AS PALAVRAS DO CAÇA-PALAVRAS SEPARANDO AS SÍLABAS NOS QUADRINHOS.

TRINTA E CINCO 35

Fontes: Dados da pesquisa.

No livro didático, assim como na 1ª observação, a docente pouco seguiu as orientações do material e, ainda, modificou uma das questões para ajudar os discentes que tinham dificuldade. Nesse dia, as questões do livro envolviam: releitura de texto, rimas, localização de palavras (caça palavras e no texto) e separação de sílabas. A seguir, veremos como conduziu esses quesitos.

(...)
P: Vocês lembram do bilhete que a gente trabalhou? Daquela personagem que tem o apelido de Bi, lembram? Que ele pediu alguma coisa ao pai.
A: Um tênis.
P: Isso, hoje vamos retomar ele. Quem conseguir pode ir lendo comigo, vou lendo bem devagar para vocês irem lendo junto.
P/A: (Leram o texto)
P: Qual palavra se repete?
A(Cauã): Novo de novo
P: Mas, alguém percebeu?! (Releu o texto de novo)
A: Sim.
P: E que significa isso "novo de novo"?
A: Que ele queria mais uma vez.
P: O que?
A: O tênis.
P: Na questão 2 (Leu a questão).
A: De bolinha.
P: Escrevam ai nariz de bolinha.
A: Boli...
P: NHA.
A:NA.
P: N e A faz NA, é NHA. Ta faltando algo.
A: H.
(...)
P: 3ª (Leu a questão) Vamos colocar as rimas, vou ler e vocês dizem as rimas. "Pé de pato orelha de..."?
A: Rato.
P: Rato rima?
A: Rima.
P: Vou colocar (escreveu no quadro). Próxima... "Boca de leão barriga de?"
A: Pão.
P: Pão, rima?
A: Rima.
P: Que outras mais rimam?
A: Tubarão.
P: Vocês querem qual?
A: Tubarão
P: Vou colocar tubarão, como eu escrevo tubarão? TU.
A: T,U.
P: BA.
A: B, A.
P: E RÃO?
A: R, A O e til.
(...)

P: 4ª questão (Leu a questão)
A: Já achei bolo.
P: Vamos fazer assim... antes de procurarem no caça-palavras escrevam em baixo de cada figura o nome dela e depois vocês procuram. Assim fica mais fácil para vocês acharem.
A: Pode ser em dupla?
P: Não cada um faz o seu.
(..)
P: Olha aqui gente... quem já terminou vai para 5ª questão (Leu a questão). Vocês vão colocar de acordo com a quantidade de silabas. Qual tem duas sílabas e vai colocar ai separando.
A: Eu sei tia.
P: Basta eu sair de junto que tu faz errado, olha pra isso. Aqui tem pote?!
A: Não.
P: Como faz o PO.
A: P, O.
P: E por que tu colocou essas letras?! Coloque o PO. E agora o TE.
(...)

(3ª observação, professora 2)

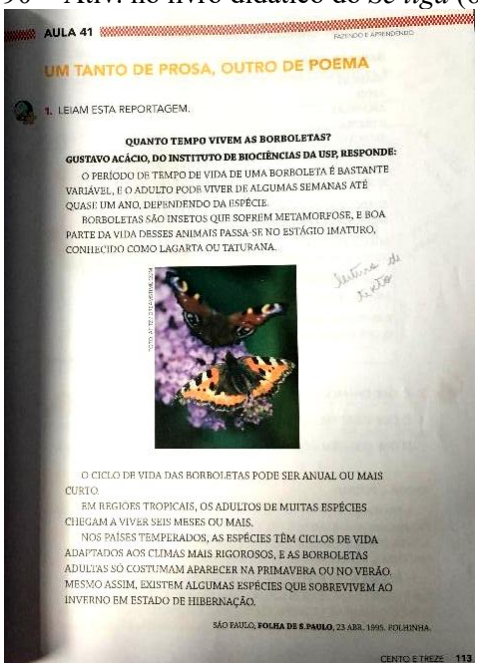
Na primeira questão, os alunos são convidados a ler juntamente com a educadora, conforme orienta o material. Antes da leitura, pudemos ver que ela relembra algumas informações do bilhete, e ao final, parte para as do livro. Destacamos, que a todo momento mestra tem a preocupação de trazer questionamentos, por vezes com base nas respostas dadas, ampliando a compreensão deles.

Já nos quesitos 2 e 3, fez de forma coletiva, a docente ia lendo e eles respondendo. Na localização e na escrita das palavras (rimas), os educandos foram estimulados a procurar e escreverem sozinhos e, enquanto faziam, ela ficou monitorando e fornecendo ajudas para que achassem e escrevessem da forma correta.

Nas questões 4 e 5 os estudantes a realizaram individualmente, a professora leu e explicou o que tinham que fazer e deixou que fizessem sozinhos, porém sempre passava olhando e ajudando; como podemos ver no final do extrato. Evidenciamos, ainda, que na 4ª questão, como forma de ajudar os alunos que estavam com dificuldades ela acrescenta a escrita de palavras.

Na segunda semana de observação, notamos que o livro didático foi utilizado em dois (2) dias (6ª e 8ª visitas), sendo que em um, houve o complemento com o material do PRAVALER e no outro, o caderno foi utilizado conjuntamente, respectivamente. Na **6ª aula**, após os informes iniciais, houve a leitura do texto (Aula 41) no material didático de Língua Portuguesa do SL; vejamos as atividades do material.

Figura 90 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (6ª Obs.)



AULA 41

FAZENDO E APRENDENDO

UM TANTO DE PROSA, OUTRO DE POEMA

1. LEIAM ESTA REPORTAGEM.

QUANTO TEMPO VIVEM AS BORBOLETAS?

GUSTAVO ACÁCIO, DO INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DA USP, RESPONDE:

O PERÍODO DE TEMPO DE VIDA DE UMA BORBOLETA É BASTANTE VARIÁVEL, E O ADULTO PODE VIVER DE ALGUMAS SEMANAS ATÉ QUASE UM ANO, DEPENDENDO DA ESPÉCIE.

BORBOLETAS SÃO INSETOS QUE SOFREM METAMORFOSE, E BOA PARTE DA VIDA DESSES ANIMAIS PASSA-SE NO ESTÁGIO IMATURO, CONHECIDO COMO LAGARTA OU TATURANA.

O CICLO DE VIDA DAS BORBOLETAS PODE SER ANUAL OU MAIS CURTO.

EM REGIÕES TROPICAIS, OS ADULTOS DE MUITAS ESPÉCIES CHEGAM A VIVER SEIS MESES OU MAIS.

NOS PAÍSES TEMPERADOS, AS ESPÉCIES TÊM CICLOS DE VIDA ADAPTADOS AOS CLIMAS MAIS RIGOROSOS, E AS BORBOLETAS ADULTAS SÓ COSTUMAM APARECER NA PRIMAVERA OU NO VERÃO. MESMO ASSIM, EXISTEM ALGUMAS ESPÉCIES QUE SOBREVIVEM AO INVERNO EM ESTADO DE HIBERNAÇÃO.

SÃO PAULO, **FOLHA DE S. PAULO**, 23 ABR. 1995. FOLHINHA.

CENTO E TREZE 113

Fontes: Dados da pesquisa.

Nessa observação, após os informes iniciais, a professora propõe a leitura compartilhada do texto, conforme o ícone da atividade, porém destacamos que essa foi a única questão realizada da Aula 41, as demais não foram realizadas. Vejamos, a seguir, como ela conduzia a aula.

(...)
P: Vimos outros textos que falam de animais. Vimos poemas, fábulas... texto que mostram os animais de uma forma diferente. Lembram?!
A: Da vaca amarela.
A: Tinha outro que os bichos falavam.
P: Isso, na fábula. Hoje vamos ver outro texto abram o livro na página 113.
A: Abri.
P: Vamos ler uma reportagem, vocês sabem o que é?!
A: É que passa na TV.
P: Também. Tentem ler aí sozinhos, já já a gente ler.
(...)
P: Vamos lá, quem pode começar a ler?! Você lê (falou o nome da aluna)? Lê só o título pra tia ver.
A: (A aluna fez a leitura com algumas pausas nas sílabas mais complexas)
P:Tem um sinal de pontuação aí, então leia de novo usando ele.
A: (A aluna fez a leitura levou com uma maior fluência e tentando utilizar o sinal de pontuação)
P: (Chamou o nome do aluno) por favor continue a leitura.
A: Certo. (Fez a leitura do 1º parágrafo, com certa fluência)
(...)

P: Agora eu vou reler, tá certo? Acompanhem aí. (Fez a leitura do texto)
(...)
P: Esse texto fala sobre o que?
A: Borboletas.
P: Mas, exatamente o que sobre elas?
A: Que são insetos.
P: O que mais?
(...)

(6ª observação, professora 2)

Notamos, considerando o início do fragmento, que a escolha da leitura desse texto estava atrelada a sua temática (animais) e por ser um gênero diferente dos que educadora já havia trabalhado. Percebemos, também, a preocupação dela em enfatizar que dentro dos diferentes gêneros essa temática aparece de formas diversificadas. Diferentemente, do que propôs em outras leituras de textos, ao invés, da leitura feita pela professora fez uma leitura compartilhada. Acerca dessa questão, em entrevista, ela comenta:

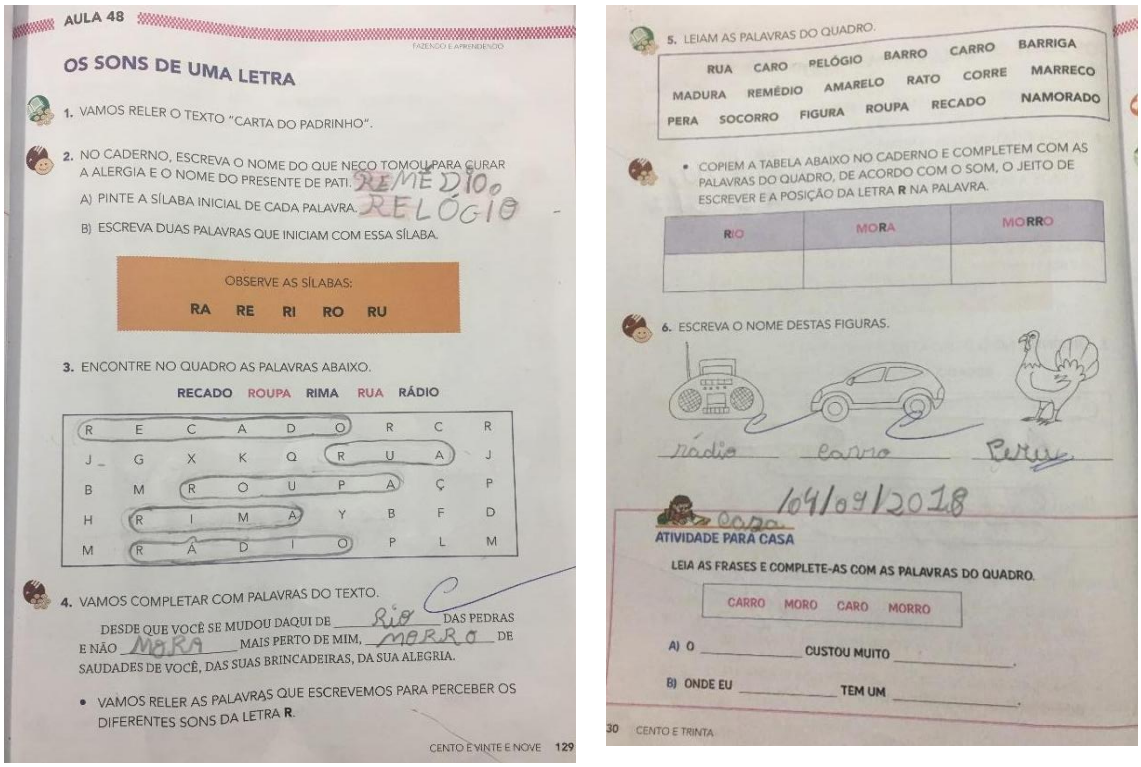
> Eu mudei, porque aproveitei essa atividade para avaliar, de saber como eles estão. Eu faço assim, aproveito esses momentos para saber como estão, como estão na leitura. Para saber o que eles já sabem ou o que precisam melhorar, para que eu possa pensar outras estratégias. (P2. entrevista)

Diante dessa fala, percebemos que a educadora compreende a importância da avaliação constante das aprendizagens (avaliação processual), vendo-a como uma valiosa aliada para sua prática, para ajuste de sua prática. Sendo assim, de acordo com Esteban (2010, p.66), "[...] a avaliação é uma das práticas pedagógicas em que permanência e mudança convivem".

Já na **8ª observação**, depois dos informes iniciais, houve tarefa no material didático de Português (Aula 48), que se estendeu até o após o lanche. Destacamos que, nesse dia, ela não deu sequência a ordem das aulas e que o caderno foi utilizado com orientação do livro; vejamos as atividades.

Figura 91 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (8ª Obs.)

Figura 92 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (6ª Obs.) - cont.



AULA 48

FAZENDO E APRENDENDO

OS SONS DE UMA LETRA

1. VAMOS RELER O TEXTO "CARTA DO PADRINHO".

2. NO CADERNO, ESCREVA O NOME DO QUE NECO TOMOU PARA CURAR A ALERGIA E O NOME DO PRESENTE DE PATI.
A) PINTE A SÍLABA INICIAL DE CADA PALAVRA. REMÉDIO RELÓGIO
B) ESCREVA DUAS PALAVRAS QUE INICIAM COM ESSA SÍLABA.

OBSERVE AS SÍLABAS:
RA RE RI RO RU

3. ENCONTRE NO QUADRO AS PALAVRAS ABAIXO.
RECADO ROUPA RIMA RUA RÁDIO

R	E	C	A	D	O	R	C	R
J	G	X	K	Q	R	U	A	J
B	M	R	O	U	P	A	Ç	P
H	R	I	M	A	Y	B	F	D
M	R	A	D	I	O	P	L	M

4. VAMOS COMPLETAR COM PALAVRAS DO TEXTO.
DESDE QUE VOCÊ SE MUDOU DAQUI DE Rio DAS PEDRAS E NÃO MORA MAIS PERTO DE MIM, MORRO DE SAUDADES DE VOCÊ, DAS SUAS BRINCADEIRAS, DA SUA ALEGRIA.

- VAMOS RELER AS PALAVRAS QUE ESCREVEMOS PARA PERCEBER OS DIFERENTES SONS DA LETRA R.

CENTO E VINTE E NOVE 129

5. LEIAM AS PALAVRAS DO QUADRO.

RUA	CARO	PELÓGIO	BARRO	CARRO	BARRIGA
MADURA	REMÉDIO	AMARELO	RATO	CORRE	MARRECO
PERA	SOCORRO	FIGURA	ROUPA	RECADO	NAMORADO

- COPIEM A TABELA ABAIXO NO CADERNO E COMPLETEM COM AS PALAVRAS DO QUADRO, DE ACORDO COM O SOM, O JEITO DE ESCREVER E A POSIÇÃO DA LETRA R NA PALAVRA.

RIO	MORA	MORRO

6. ESCREVA O NOME DESTAS FIGURAS.

rádio carro Perua

10/09/2018

ATIVIDADE PARA CASA

LEIA AS FRASES E COMPLETE-AS COM AS PALAVRAS DO QUADRO.

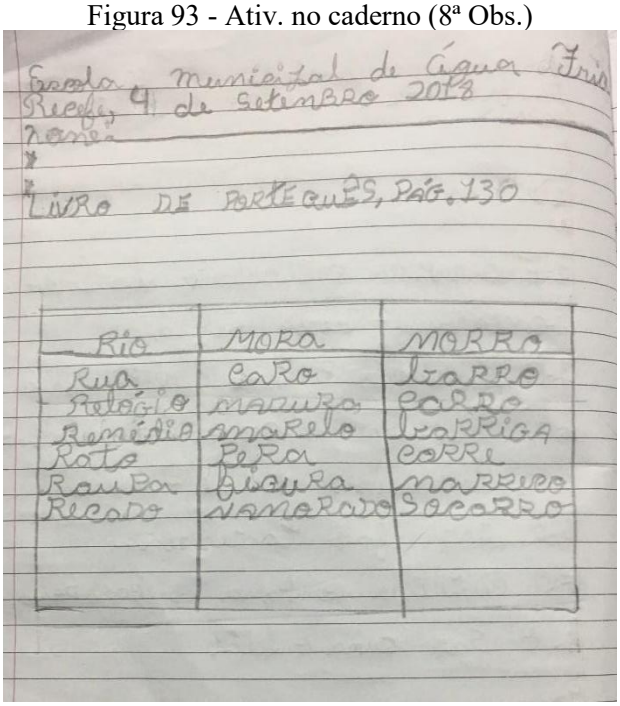
CARRO MORO CARO MORRO

A) O _____ CUSTOU MUITO _____.

B) ONDE EU _____ TEM UM _____.

30 CENTO E TRINTA

Figura 93 - Ativ. no caderno (8ª Obs.)



Escola Municipal de Água Fria
Recife, 4 de Setembro 2018
Nome:

LIVRO DE PORTUGUÊS, PÁG. 130

Rio	MORA	MORRO
Rua	Caro	Barro
Relógio	madura	carro
Remédio	amarelo	barriga
Rato	Pera	corre
Roupa	figura	marreco
Recado	namorado	socorro

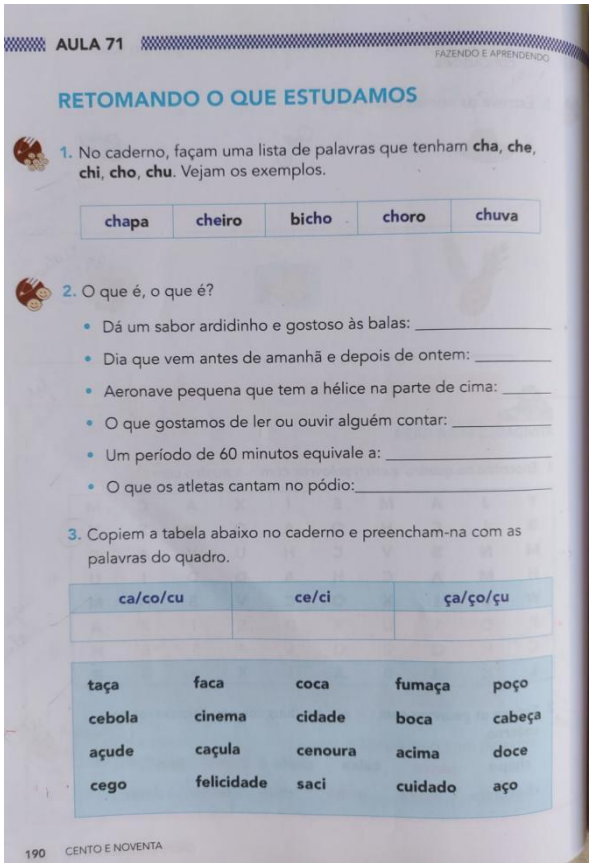
Fontes: Dados da pesquisa.

Nesse dia, percebemos que houve um equilíbrio ao seguir os comandos do material didático, sendo assim, em metade das questões, a professora fez conforme orienta o livro e a na outra, não. Nos quesitos 1, 4 e 6 ela fez conforme orienta o livro,

no entanto, nas 2 e 5 não. Na 5ª questão, diferente do que é proposto, realizou a leitura das palavras de forma coletiva, porém, para cada palavra chamou um estudante para fazer a leitura, e, ao invés, de fazer o preenchimento do quadro no caderno juntos, pediu que cada um relesse as palavras e fosse sozinho encaixando as palavras. Enquanto os discentes realizavam a tarefa, assim como em outras aulas, aproveitando esse trabalho mais individualizado, ela foi ajudando os que tinham mais dificuldades.

Por fim, na última semana de visita, o trabalho com o livro de Língua Portuguesa apareceu em apenas um dia, na **9ª observação.** Nesse dia, além do material didático, houve tarefa no caderno, contudo, destacamos que seu uso partiu do comando do livro (Ver Figuras 94 e 95).

Figura 94 - Ativ. no livro didático do *Se liga* (9ª Obs.)



AULA 71

FAZENDO E APRENDENDO

RETOMANDO O QUE ESTUDAMOS

1. No caderno, façam uma lista de palavras que tenham **cha**, **che**, **chi**, **cho**, **chu**. Vejam os exemplos.

chapa	cheiro	bicho	choro	chuva

2. O que é, o que é?

- Dá um sabor ardidinho e gostoso às balas: _____
- Dia que vem antes de amanhã e depois de ontem: _____
- Aeronave pequena que tem a hélice na parte de cima: _____
- O que gostamos de ler ou ouvir alguém contar: _____
- Um período de 60 minutos equivale a: _____
- O que os atletas cantam no pódio: _____

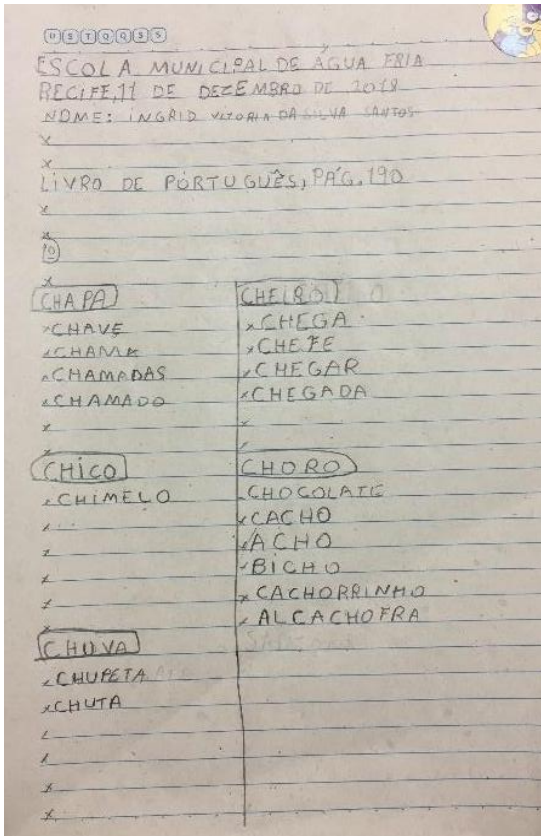
3. Copiem a tabela abaixo no caderno e preencham-na com as palavras do quadro.

ca/co/cu	ce/ci	ça/ço/çu

taça	faca	coca	fumaça	poço
cebola	cinema	cidade	boca	cabeça
açude	caçula	cenoura	acima	doce
cego	felicidade	saci	cuidado	aço

190 CENTO E NOVENTA

Figura 95 - Ativ. no caderno (9ª Obs.)



ESCOLA MUNICIPAL DE ÁGUA FRIA
RECIFE, 11 DE DEZEMBRO DE 2018
NOME: INGRID VITÓRIA DA SILVA SANTOS

LIVRO DE PORTUGUÊS, PÁG. 190

10

CHAPA
CHAVE
CHAMAR
CHAMADAS
CHAMADO

CHEIRO
CHEGA
CHEFE
CHEGAR
CHEGADA

CHICO
CHIMELO

CHORO
CHOCOLATE
CACHO
ACHO
BICHO
CACHORRINHO
ALCACHOFRA

CHUVA
CHUPETA
CHUTA

Fontes: Dados da pesquisa.

Notamos que mais uma vez, nesse tipo de questão do livro (1º e 3º quesitos), a docente opta por fazer um atendimento mais individualizado, evidenciamos que tal ação faz parte de seus esquemas profissionais. Com esse atendimento, ela conseguia fornecer ajudas de acordo com a necessidade de cada um. Além disso, observamos que a professora passou a solicitar que os discentes fizessem a leitura dos enunciados, como podemos ver no início do fragmento da aula.

(...)
P: Eu pedi para que vocês abrissem nessa por causa disso (apontou no livro) "Retomando o que estudamos". Eu gostaria que (falou o nome do aluno) lesse para mim o enunciado.
A5: (Leu com algumas dificuldades)... e...
P: O X nessa palavra tem o som de Z, então como fica.
A5: Exemplo.
P: Isso! O que é para fazer na atividade então?!
A: Escrever palavras com CHA, CHE, CHI, CHO, CHU.
P: Isso! Peguem o caderno façam o cabeçalho, qual a página mesmo?! (Foi escrevendo no quadro)
A: 190.
P: Ele pra gente fazer igual no exemplo ai. Eu coloquei seis linhas aqui, copiem ai.
P: Vou fazer o seguinte com vocês, vou deixar vocês pesquisarem no livro palavrinhas com CHA e coloca aqui, com CHE e coloca aqui... Agora quando eu falo pesquisar vocês tem que ler a palavra, isso que é o mais importante! É pra ler viu.
A: Achei uma palavra.
P: Qual é a palavra? Tem que ler.
A: Chácara .
(...)
- Enquanto os alunos iam pesquisando ela passava para olhar.
- Depois de um tempo foi chamando os alunos individualmente para fazer a correção e foi fazendo as intervenções.
P: Traz o teu aqui (falou o nome do aluno).
A5: Ta aqui.
P: A palavra é MAR-cha ou MA-cha?!
***A5**: Hum...*
P: O certo é MAR-cha, então ajeite.

(9ª observação, professora 2)

O extrato, também, mostra que para além da escrita/cópia das palavras ela tinha como objetivo melhorar a leitura e enfatiza isso quando ao dá as orientações para resolução da tarefa (P: Agora quando eu falo pesquisar vocês têm que ler a palavra, isso que é o mais importante!). Diante disso, podemos pensar sobre os conceitos de tática e de estratégia elaborados por Certeau (1994), ela (re)inventam, valendo-se de táticas; e assim, as estratégias (orientações do livro do SL) foram modificadas na prática,

apresentando-se de um modo inventado taticamente, portanto, elas não apareceram no cotidiano da mesma forma como foram elaboradas.

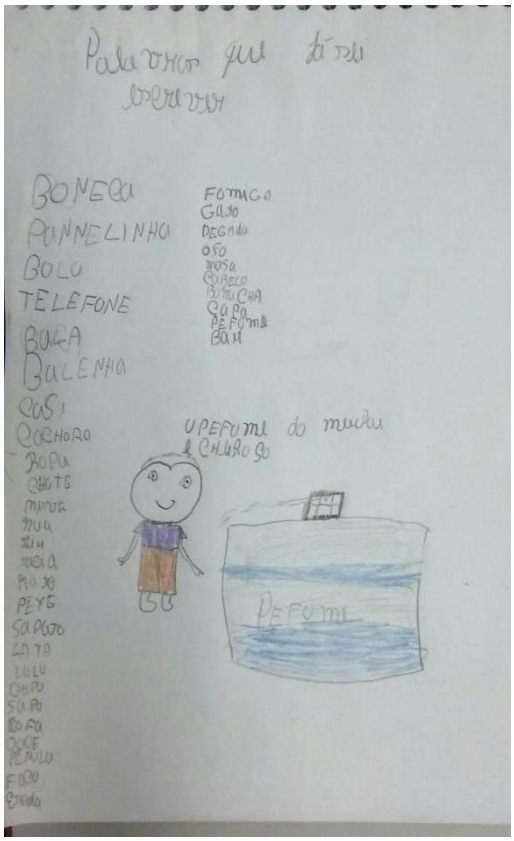
Pelo exposto, constatamos que a educadora fazendo uso dos saberes experenciais e de táticas, foi "burlando" o que era imposto no livro didático do SL, conduzindo as tarefas de formas diferentes, visando, assim, explorar da melhor forma as questões e os textos. Além disso, notamos que ela mesclava entre o trabalho individual e coletivo, sempre tentando ajudar as crianças a avançarem na aprendizagem.

- **Atividades realizadas no caderno e uso de jogos/brincadeiras**

Identificamos, ao longo das semanas observadas, que o caderno de Português foi utilizado em sete (7) dias (1ª, 3ª, 4ª, 5ª, 7ª, 8ª e 9ª visitas), porém com uma maior frequência nas duas primeiras semanas (3 dias). Desse total, vimos que em três (3ª, 4ª e 7ª observações) houve, também, atividade de Matemática (livro ou caderno). No entanto, salientamos que, na 1ª, 3ª, 4ª, 5ª e 7ª aulas ele foi usado como atividade extra, nas demais, seguia a orientação do livro didático do SL. A seguir, iremos analisar essas atividades extras que foram realizadas no caderno, tendo em vista que as outras (comandos do material didático) já foram analisadas na seção anterior.

Na **1ª observação**, após o lanche e o relaxamento, a professora propôs uma tarefa extra de escrita de palavras conhecidas e de uma frase. No entanto, com base na análise dos dados, constatamos que ela em nada tinha a ver com o conteúdo trabalhado no material (Ver Figura 96)

Figura 96 - Ativ. no caderno (1ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

Nessa atividade, a educadora solicitou que cada aluno, individualmente, fizesse a escrita do seu repertório de palavras, estipulando uma quantidade mínima. Durante a escrita, notamos que, diferentemente do que ocorreu em outras observações, nessa tarefa ela não fez intervenções ou forneceu ajudas. Vejamos o extrato, a seguir.

(...)
P: Vou entregar os cadernos de desenhos, quem for recebendo vai escrevendo o que está no quadro.
A: Tá.
P: É para escrever na posição que eu entreguei o caderno.
A: Certo, tia.
P: Vamos fazer uma lista, vocês sabem o que é uma lista?
A: Lista de compras.
A: Escreve um monte de coisa.
P: Mais ou menos isso. É um gênero textual em que a gente anota itens, como a lista de compras. Quando a gente vai ao mercado anotamos numa lista o que precisamos comprar, certo?!
A: Certo.
P: O que vamos fazer no caderno, vamos fazer uma lista com as palavras que a gente já sabe. Vocês vão escrever do jeito que sabem as palavras, eu não vou ajudar. Quero saber como vocês estão.
A: Tá

P: Não esqueçam de conferir se está certa a palavra, releiam o que escreveram. Revejam se está certa.
A: Tá, tia, são quantas palavras?
P: No mínimo umas 10.
(...)
- Enquanto os alunos escreviam, ela circulou pela sala de aula observando as escritas e relembrando que deveriam reler após a escrita da palavra.
P: Não esqueçam de ler a palavra para ver se estão certas, é importante ler.
A: Tá, tia.
(...)
P: Agora vocês vão escolher uma dessas palavras para escrever uma frase. Agora eu quero uma frase criativa, não quero "A bola é bonita", ok?!
A: Ok.

(1ª observação, professora 2)

Pelo exposto, observamos que ela intencionava verificar o repertório de palavras conhecidas dos alunos, avaliando o nível de escrita, além disso, ver se eles já conseguiam produzir frases. Notamos, também, que ela sempre tinha a preocupação de chamar a atenção para a importância da leitura das palavras escritas, estratégia que auxilia os estudantes que estão em processo de apropriação. Como afirma Morais (2012), essas tarefas são também, atividades de leitura, porque enquanto vão construindo as notações, seus autores tendem a reler o que já produziram. Sendo assim, segundo o autor, escrever também funciona como das exercício do domínio das correspondências letra-som para a leitura, devendo o estudante usufruir dessa reflexão adicional, sempre relendo o que escrevem.

Além da leitura das palavras, nesse tipo de tarefa (ditado de palavras e escrita de palavras), a docente destacava a importância de rever a escrita das palavras, com o objetivo de eles perceberem o que haviam errado, como podemos observar no extrato da entrevista, a seguir.

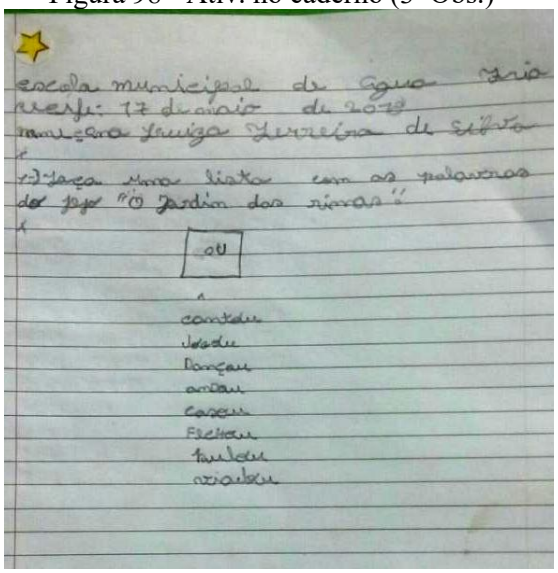
> Na escrita, eu peço para que eles revejam sempre o que eles escreveram para que possam observar onde eles estão errando... (P2. entrevista)

Na **3ª observação**, no segundo momento do dia, depois da atividade no livro didático de Língua Portuguesa (Aula 9), vendo a importância de ampliar o conhecimento sobre as rimas, conteúdo que estava presente em uma das questões do

material do SL (Ver Figura 88), a educadora propõe como tarefa complementar o jogo "O jardim das rimas" e cópia das rimas do jogo no caderno.

Figura 97 - Ativ. jogo (3ª Obs.)

Figura 98 - Ativ. no caderno (3ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

O jogo "Jardim das rimas", foi um jogo criado pela professora, sendo formado por um miolo, contendo a parte que rimava, e sete pétalas, cada uma colada num pegador, com as palavras da rima. Salientamos, ainda, que ela produziu miolos e pétalas com diferentes rimas, vejamos como essa atividade foi conduzida.

(...)
P: Vamos gente, vamos lá. Tenho exatamente 2, 4, 6, 7 alunos; exatamente a mesma quantidade de miolos aqui. Vamos aqui identificar os sons.
(Foi mostrando os miolos e os alunos falando)
A: Ela.
P: Ela.
A: Ou
P: Ou
A: Au
P: Au
A: Inho
P: Inho.
(...)
P: Vamos fazer uma brincadeira que é o seguinte... tenho aqui um miolinho com de oito (8) folhas. Vou entregar um miolo para cada e aqui estão as pétalas. (Colocou as pétalas espalhadas sobre as mesas - ela tinha feito um grande grupo).
(Passou entregando os miolos)

P: Tem várias palavrinhas, vocês vão ter que procurar as palavrinhas que terminam com o mesmo som.
A: Já pode tia.
P: Calma, deixa eu terminar de organizar. 1, 2, 3; já!
A: Achei!
A: Só falta uma pra mim.
P: Presta atenção tem que terminar com o mesmo som.
A: Ão, ão.
P: Primeiro vocês pegam as pétalas e depois fazem a leitura da palavra.
(...)
- Após grudarem as oito pétalas.
P: Agora façam as leituras das palavras. Vou dar 2 minutinhos para vocês fazerem a leitura e depois vocês vão ler pra mim.
A: PA-NE-LA. Panela.
A: Tia eu não sei ler não.
P: Primeiro você vai ler sozinho e depois vai ler pra mim. Vão tentando ler ai.
(...)
P: Vou chamando pra fazer a leitura, (falou o nome do aluno) coloque sua flor aqui. Leia aqui.
A: PA-NE-LA Panela.
P: Aqui.
A: CA-DE-LA. Cadela.
P: Essa.
A: A-MA-RE-LA. Amarela.
(...)
P: (Falou o nome do aluno) coloque sua flor aqui, pode ler.
A: EN, esse não sei.
P: G,R,A fica como?!
A: GA.
P: Tem um R no meio, fica GRA.
A: EN-GRA-ÇA-DO. Engraçado.
(...)
P: Agora (falou o nome do aluno).
A: PU-...
P: Qual é o seu som?!
A: OU.
P: Então todas as suas palavras vão terminar com OU, com o sonzinho OU. Então aqui fica como?!
A: PU- LOU. Pulou.
(...)
(- Após o aluno ler, ela refez a leitura das palavras frisando o som final.)
P: PulOU, dançOU, andOU...
(...)
P: Quem já fez a leitura para tia (falou seu nome) pega o caderno e o lápis e faz o cabeçalho.
(...)
A: É pra fazer mais o que?!
P: Pera que estou tomando a leitura (falou o nome da aluna). Digo já.
(...)
P: Coloquem ai em baixo o primeiro quesito. (Escreveu no quadro). Vocês vão fazer uma lista com os nomes que vocês leram, coloquem ai um quadradinho e escrevam o som. Depois escrevam as palavras. (O jogo ficou com os alunos)
A: Tá.
A: É pra fazer um quadradinho aqui é tia?
P: É sim, aqui você vai colocar o som que você pegou e escreve as palavras.
(...)

(3ª observação, professora 2)

Com base no fragmento, percebemos que a docente, ao propor o jogo, objetivava levar seus estudantes a refletirem sobre a sonoridade das palavras. Vimos que ela, inicialmente, fez a leitura coletiva dos sons, em seguida, distribuiu um som para cada discente e pediu que identifiquem dentro de um repertório de palavras as que terminavam igual, com o mesmo som. Além da identificação das palavras, solicitou a leitura e posteriormente, escrita/cópia das palavras no caderno. Vimos que durante a leitura, fazendo uso dos seus saberes experenciais (Tardif, 2002), ela proporcionou algumas ajudas aos alunos, fazendo um trabalho mais individualizado.

Já na **4ª observação**, depois dos informes e da leitura deleite, foi realizada a atividade no caderno. As questões envolviam: escrita/cópia da produção coletiva do bilhete e a identificação (perguntas) da estrutura do gênero (Ver Figuras 99 e 100).

Figura 99 - Ativ. no caderno (4ª Obs.)

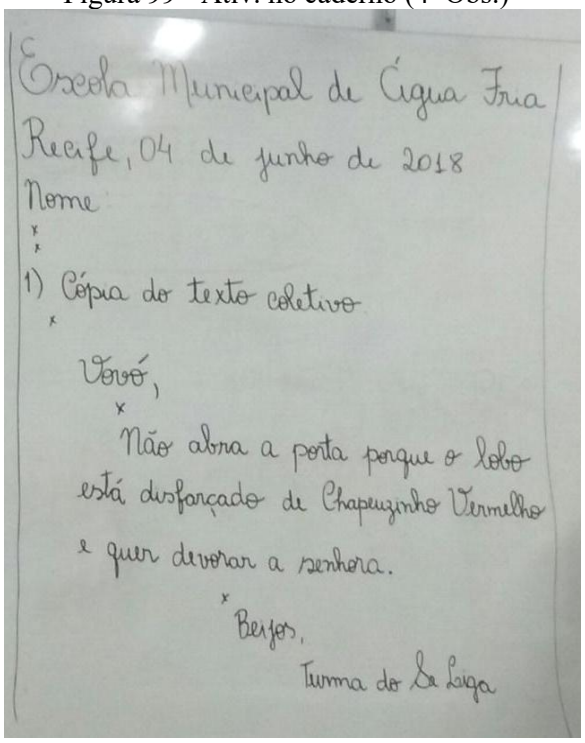
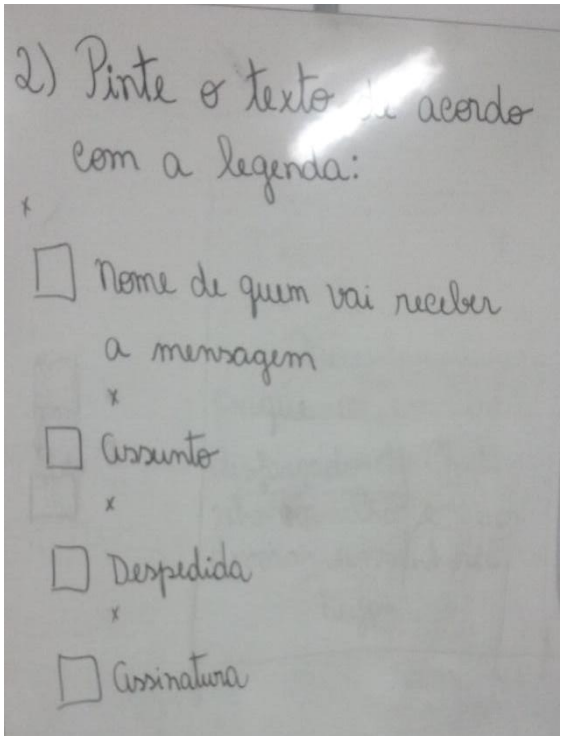


Figura 100 - Ativ. no caderno (4ª Obs.) - cont.



Fontes: Dados da pesquisa.

Na tarefa de produção de texto, observamos que ela tentou criar uma situação real de escrita, situação essa que emergiu da leitura da história da Chapeuzinho Vermelho de Pedro Bandeira (leitura de leite). De acordo Geraldi (1997), é necessário que se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Além disso, destacamos que a escolha do gênero textual, estava atrelada ao gênero trabalhado na aula anterior (Aula 9) do livro didático do *Se liga* (Ver Figura 88). Quanto ao uso do livro didático e a criação de situações reais de escrita, em entrevista, ela relatou:

> Eu acho que o livro didático propõe algumas atividades interessantes. Mas, não acho legal pra ser utilizado como um passo a passo como o programa sugere. Primeiro porque eu prefiro fazer atividades mais significativas para o aluno. Que tragam situações reais de escrita e que eu possa contemplar também situações do dia a dia e também porque ele não está contemplando eu acredito os níveis iniciais da escrita e eu acho que ele fica difícil para quem está começando por exemplo... (P2. entrevista)

Vimos que, apesar, de a professora dizer que os livros tinham algumas atividades interessantes ela não seguia a ordem das aulas e que via a necessidade de criar situações mais reais de escrita de texto e outras tarefas de apropriação do sistema de escrita mais condizentes com os níveis dos alunos, sendo assim, pudemos notar que ela identificou as limitações do material didático. Vejamos, a seguir, como conduziu essa aula.

(...)
P: O que tem de diferente nessa história?!
A: O lobo comeu a vovó.
A: Isso não pode tia.
P: Nos contos isso pode acontecer. Vocês acham que isso poderia ter sido evitado?!
A: Sim.
P: Como vocês acham que a vovó poderia ter sido avisada dos planos do lobo?
A: Ligar por telefone.
P: E se lá não tivesse telefone? De que outro jeito podíamos avisar?
A: Era só pegar um avião e escrever, e mandar o recado.
P: Olha a sugestão do (falou o nome do aluno), poderíamos escrever um recado pra ela. Como seria esse recado, esse bilhete?! Como eu vou escrever?
A: Coloca vovó.
P: Isso... começamos escrevendo o nome da pessoa que vai receber. E depois?
A: Não abra a porta que tem um lobo mal.
A: É melhor dizer que o lobo tava na porta.
P: E esse lobo tava como?! Vestido de quê?
A: Chapeuzinho Vermelho.
P: Precisamos escrever isso, então vamos lá... Não abra a porta porque o lobo está de disfarçado, de que? (Escreveu no quadro)

A: De Chapeuzinho Vermelho.
P: Isso... de Chapeuzinho Vermelho. E ai, vamos lá...
A: Que tá correndo risco.
P: É isso, como eu coloco isso?! Vocês vão completar a frase.
A: Espere que tá vindo um avião.
A: Porque ele quê comer a senhora.
P: O avião é o que a gente vai mandar, vamos ver como vamos colocar isso. (Releu o que tinham escrito)
(...)
P: Agora ela precisa saber quem mandou?
A: Chapeuzinho.
P: Lembra que a gente combinou que iria fazer faz de conta e então que mandou?!
A: Turma do Se liga.
A: Coloca Beijos Turma do Se liga.
P: (Escreveu o que eles tinham falado) Esse texto é o que?
A: Um bilhete.
P: Isso... tem quem escreveu, o assunto e a despedida. Só olhando sem ler dá pra saber que é um bilhete?!
A: Sim.
P: To muito feliz com vocês. Agora peguem o caderno para copiar.
(...)
P: Na segunda vocês terão que pintar no texto de acordo com a legenda. Quem recebeu o bilhete?
A: A vovó.
P: Ai vocês pintam de vermelho.
(...)
- Enquanto eles faziam ela foi passando para ajudar quem tinha dúvidas.

(4ª observação, professora 2)

Durante a produção, notamos que a educadora realizou, continuamente, atividades de planejamento, escrita, revisão, escrita e novo planejamento (Brandão; Leal, 2007). Portanto, ela vai mostrando aos estudantes as ações necessárias para um produtor de texto. Já no outro quesito, fez a explicação e solicitou que os estudantes a fizessem sozinhos, porém a todo momento ela passava ajudando quem estava com dificuldades.

Na segunda semana de observação, na **5ª observação**, após o momento inicial, para introduzir a atividade do caderno a professora fez uma dinâmica/brincadeira com os alunos. A dinâmica/brincadeira consistia em fazer alguns movimentos de acordo com a música, em seguida, fez o resgate de outras brincadeiras que usavam a música e, as que davam para fazer na sala eles puderam brincar. Vejamos como ela conduziu a brincadeira.

(...)

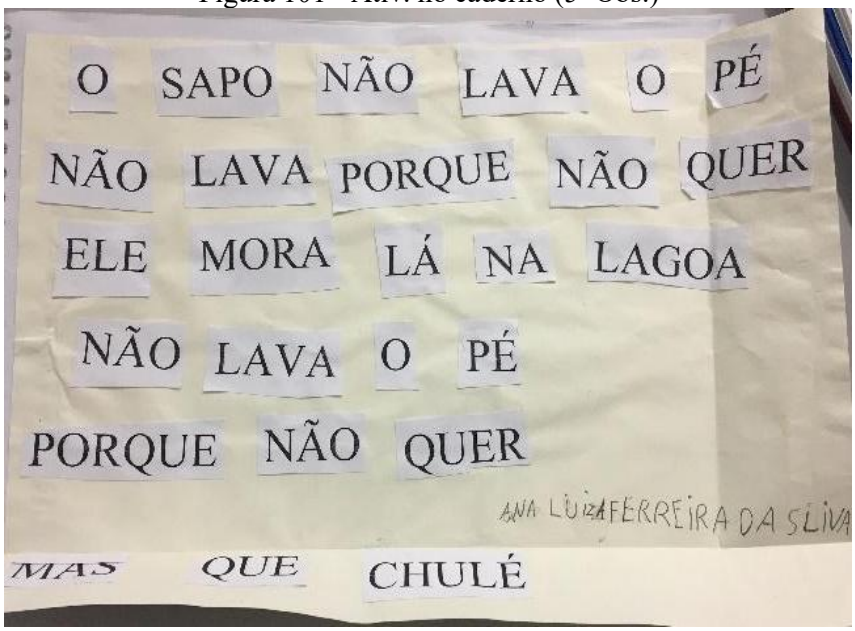
P:Vocês usam alguma música para brincar?
A: Pular corda.
P: E como é a brincadeira?
A: Gira a corda bem alto, bem alto... até não aguentar mais.
P: Qual mais?!
A: Adoleta.
P: Vamos fazer essa. Tem que bater no ritmo da música vocês sabiam?! Vê.
(...)
- Foram batendo na mão e cantando.
A: Errei tia... não sei.
P: Estamos aqui para aprender, a gente bate nas sílabas. Assim oh.
- Foi cantando/silabando e batendo nas mãos (alunos e professora)
(...)
P: Agora senta um pouquinho, imagine se eu perguntasse brincadeiras que usam músicas passariamos dias falando. Essas músicas que são usadas para as brincadeiras tem um nome se chama parlendas, vocês já ouviram?
A: Lendas.
P: Olha eu disse PAR-lendas, não lendas. As parlendas a gente usa músicas para brincar. Adoleta, fogo foguinho fogão... Foram músicas inventadas pelo povo, portanto ela sofre algumas modificações, a medida que as crianças vão brincado elas vão mudando. A gente vai trabalhar hoje uma parlenda, enquanto eu termino de organizar aqui vocês vão terminando a outra parlenda. Lembram que a gente trabalhou?!
A: Sim.
P: Vocês vão fazer agora a escrita dela. (Foi chamando os alunos e entregando o caderno)
A: É pra fazer o cabeçalho tia.
P: Isso, primeiro faz o cabeçalho e depois cópia.
(...)
P: Oh turma do Se liga copiar sem ler não tem sentido. Leiam viu. Olha como você colocou "sapo", mas é "O sapo".
P: Coloquem o material embaixo da banca, você ouviram as parlendas. Vocês já ouviram a parlenda "Corre cutia"?!
A: Não.
A: Corre com a tia.
P: Essa brincadeira faz numa roda, eu vou ensinar pra vocês. Se vocês quiserem depois podem brincar na rua, em casa. Vamos para o pátio fazer lá, a gente precisa de espaço.
(...)
- Explicou a brincadeira e a música/parlenda que deveriam cantar. Em seguida, brincaram.
P: A música é assim... (Falou pausadamente) Vamos lá, tentem repetir (Falou lentamente novamente a parlenda).
A: Corre cutia na casa da tia...
P: Pronto agora vou explicar a brincadeira. Fica na roda e uma pessoa na música vai rodando...
(...)
P: Vamos la´, agora tem que cantar. Todo mundo...
A/P: Corre cutia...
- Brincaram por um certo tempo e depois retornaram para sala de aula.
(...)

(5ª observação, professora 2)

Notamos que a docente 2 proporcionou um momento agradável e de reflexões sobre o uso de música em algumas brincadeiras. Na tarefa do caderno, inicialmente, foram concluir a atividade da aula anterior (Ver Figura 101), cópia da parlenda

trabalhada. A leitura e a escrita de textos conhecidos, que se sabe de cor – situações de ler sem saber ler convencionalmente – são consideradas situações produtivas de aprendizagem e configuram-se, conforme discute Cavalcanti (1997), como situações de pesquisa linguística por parte da criança, que tem, nesse ato, a oportunidade de relacionar a escrita à fala, partes do oral com partes da escrita, seja partes maiores que palavras ou menores, como sílabas, fonemas.

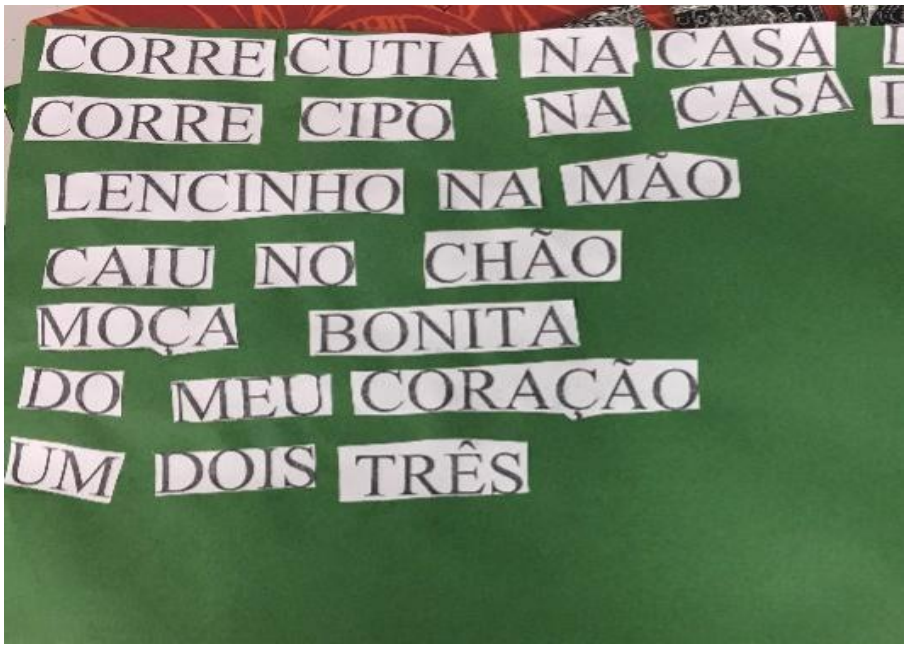
Figura 101 - Ativ. no caderno (5ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

Após retornarem do lanche, a professora explicou que iriam trabalhar a parlenda "Corre cutia". No primeiro momento, aprenderam a música, só depois de terem decorado é que foi feita a explicação da brincadeira. Eles puderam vivenciar na prática a brincadeira, e consequentemente conseguiram decorar a parlenda brincando. Ao retornarem para sala de aula da brincadeira, ela entregou a parlenda, fatiada em palavras, para que cantarolando montassem as palavras do texto na ordem correta.

Figura 102 - Ativ. no caderno (5ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

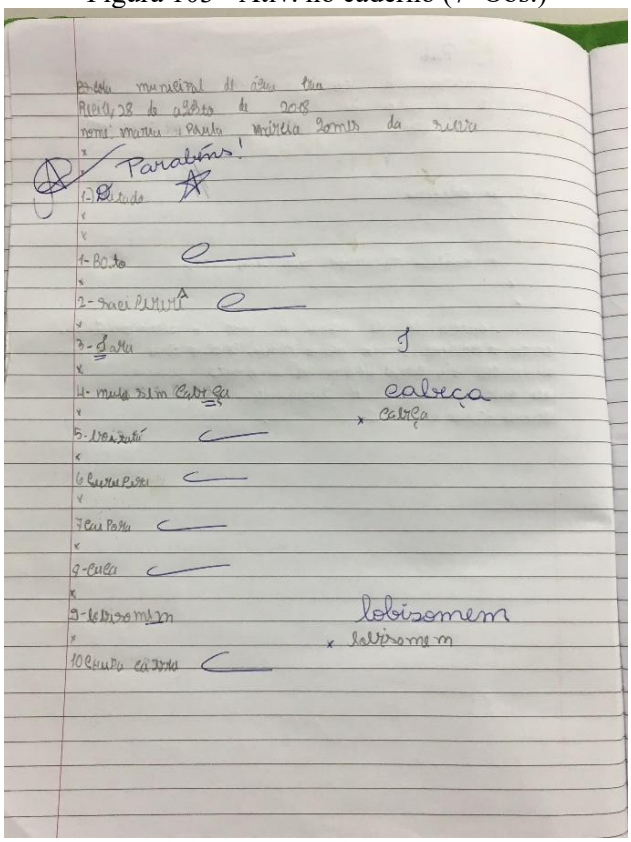
Durante a organização do texto e a correção, observamos que a educadora fez algumas intervenções para auxiliá-los na resolução correta. Além disso, percebemos que a todo momento tinha a preocupação de estimular a leitura da parlenda, de mostrar a importância da leitura para realização da tarefa. Ela aproveitou para pedir que alguns estudantes localizassem a palavra ditada e trabalhou a identificação das rimas presentes no texto. Nesse momento, principalmente na leitura, foi fazendo intervenções para aqueles discentes que apresentavam dificuldades. Pelo exposto, vimos que mais uma vez, a docente teve a preocupação não apenas de tratar de questões de apropriação do sistema de escrita, mas também de letramento, refletindo sobre o gênero textual e seu uso social.

Evidenciamos, ainda, que a escolha desse gênero, conforme relatou em entrevista, foi feita por considerar que esse tipo de texto e outros que fazem parte da tradição oral auxiliam os estudantes que estão em processo de alfabetização e que a partir deles ela desenvolve a consciência fonológica; como podemos ver no extrato a seguir.

> Pra alfabetizar gosto de utilizar textos já memorizados por eles como cantigas de roda, parlenda, cantiga... e aí a gente trabalha principalmente consciência fonológica depois uma prática de escrita e depois assim a gente vai fazendo as produções escritas.

E por fim, na **7ª observação**, depois das orientações iniciais, fizeram tarefa no caderno de Português e, após o lanche, tiveram aula de informática e atividade no caderno de Matemática. A seguir, a Figura 103 trata do exercício de Língua Portuguesa proposto nessa aula.

Figura 103 - Ativ. no caderno (7ª Obs.)



Fontes: Dados da pesquisa.

A tarefa envolvia um ditado de palavras trabalhadas, pudemos perceber que todas as palavras ditadas estavam relacionadas com os personagens do folclore, trabalhados nas aulas anteriores. A correção do ditado foi feita de forma individual, vejamos como ela realizou a correção e o ditado.

(...)

P: Peguem o caderno e copiem o cabeçalho.
A: Aqui tia.
P: Isso... coloquem ai os números.
A: Pronto tia.
P: Vou começar o ditado, cada um faz do seu jeito. Primeira palavra "BO-TU". Botu. Uma dica, nessa palavra falamos bo-TU, mas esse som final não escreve com U. Prestem atenção quando forem escrever.
A: Certo tia.

P: Essa palavra tem R?! Pense direitinho nas partes da palavra e veja se tem mesmo.
A: Hum... tem não tia.
P: Então ajeite. Pronto, posso falar a próxima?!
A: Sim!
P: SA-CI-PE-RE-RE. Saci-pererê
A: Tia não sei pererê.
P: Escreva do jeito que sabe, vá falando as sílabas e fazendo como acha que é.
(...)
P: Vou entregar o caderno de desenho, enquanto eu chamo vocês para ir corrigindo o caderno vocês vão fazendo no caderno de desenho o desenho da sua lenda preferida. (Falou o nome do aluno) traga o caderno.
(...)
P: Leia aqui...
A: Hum... tá errado.
P: Ca-I-po-ra, ta faltando o que?
A: Tá faltando o I tia.
P: Vou colocar aqui a forma correta depois você cópia a forma certa.
(...)
P: (Falou o nome do aluno) como é o CHU.
A: X e U.
P: Não de que outra forma podemos escrever o CHU?
A: Hum...
P: Igual a CHU-peta, CHUva.
A: C, H tia.
(...)

(7ª observação, professora 2)

Vimos que, durante o ditado, a docente silabou as palavras como forma de fornecer ajudas para escrita correta e ainda foi dando dicas para escrita de algumas palavras ("Uma dica, nessa palavra falamos bo-TU, mas esse som final não escreve com U"). Já na correção, observamos a preocupação da mestra em levar as crianças a perceberem onde haviam errado e levá-los a chegar a forma correta.

- **Material do PRAVALER**

Além do caderno e do livro didático de Língua Portuguesa, outro recurso muito usado por essa educadora foi a ficha do PRAVALER, identificamos que ela apareceu em quatro (4) dias (2ª, 6ª, 10ª e 11ª visitas). Com base no Quadro 22, pudemos inferir que ele foi utilizado pelo menos uma vez na semana, exceto, na última que apareceu duas vezes. Nas duas primeiras semanas, percebemos seu uso logo após a leitura de um texto (HQ e reportagem) do material de didático do *Se liga*, já na última, foi o único material utilizado na aula. O material do PRAVALER, como dito anteriormente,

pertence ao PROLER e é composto por um conjunto de atividades diversificadas, que consideram os diferentes níveis de escrita das crianças.

Na **1ª observação**, depois dos informes iniciais, da marcação do cartaz de acompanhamento mensal e da correção da tarefa de casa, houve a tarefa do PRAVALER. No entanto, destacamos/relembramos que essa correção envolveu a leitura, interpretação e análise da HQ do livro didático do Programa (Ver Figura 82). As questões do material envolviam: leitura, compreensão e produção de texto, escrita de palavras e frases, e completar palavra com sílaba a partir das imagens.

Figura 104 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.)

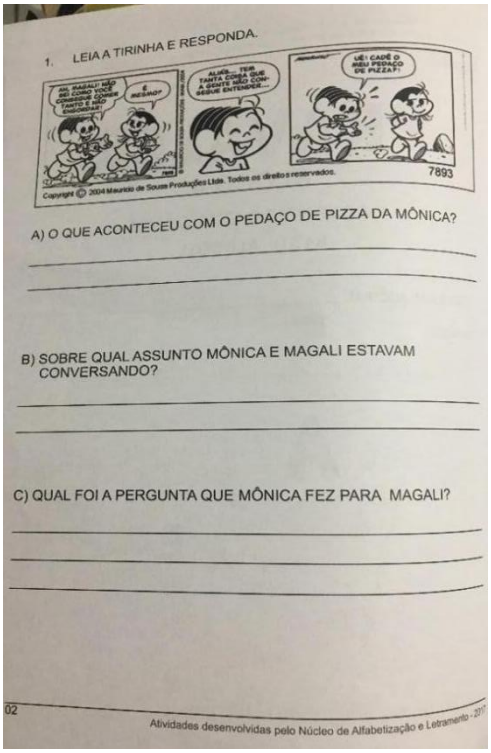


Figura 105 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.) - cont.

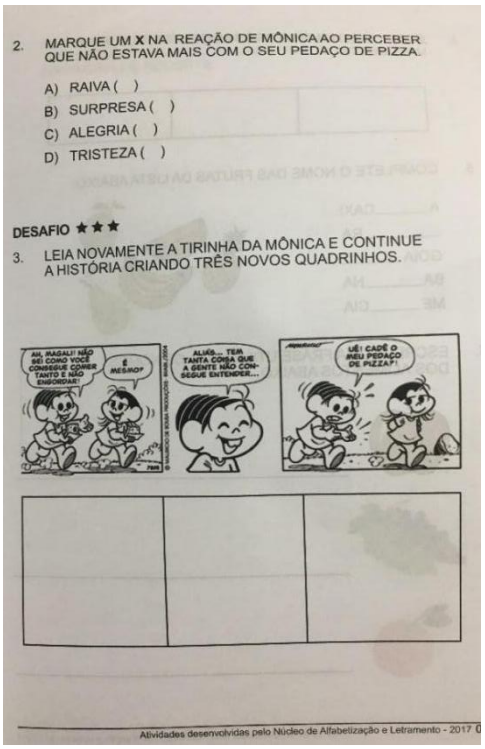
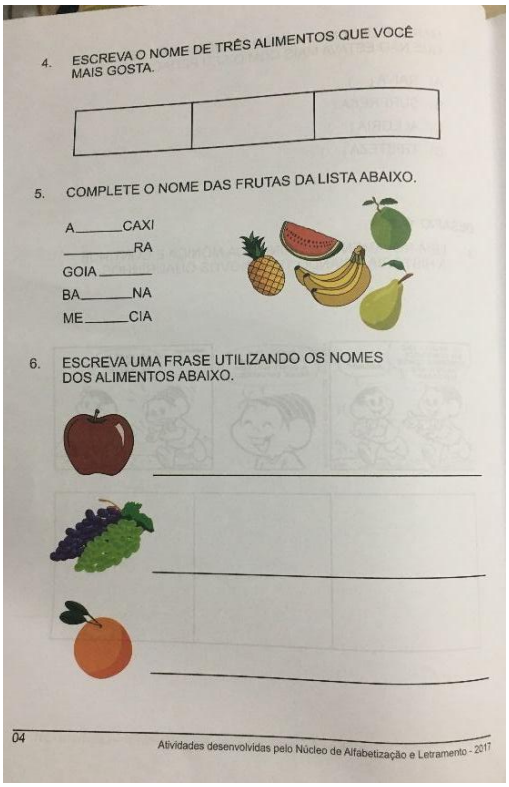


Figura 106 - Ativ. PRAVALER (2ª Obs.) - cont.



4. ESCREVA O NOME DE TRÊS ALIMENTOS QUE VOCÊ MAIS GOSTA.

5. COMPLETE O NOME DAS FRUTAS DA LISTA ABAIXO.

A_____CAXI
_____RA
GOIA_____
BA_____NA
ME_____CIA

6. ESCREVA UMA FRASE UTILIZANDO OS NOMES DOS ALIMENTOS ABAIXO.

04 Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017

Fontes: Dados da pesquisa.

Iniciou fazendo um comparativo entre a tirinha que estava na tarefa e a HQ lida no livro didático de Português, frisando questões referentes ao gênero textual. Após esse comparativo, solicitou que fizessem, como de costume, a leitura silenciosa do texto, em seguida, a docente faz a leitura, para só depois escolher duplas de alunos para realizar a leitura das falas dos personagens da tirinha; como podemos observar no fragmento.

(...)
P: A gente vai fazer uma atividade aqui, desse material. A gente já fez outras atividades. Vamos uma atividade sobre esse gênero textual que vimos. Qual é o gênero textual?
A1: Quadrinhos.
A: História em quadrinhos.
P: O gênero textual é o tipo como o texto é escrito, a gente já viu bilhete, lista, poema e agora vamos ver história em quadrinhos. Coloca o nome de vocês. (Foi entregando a ficha)
A: Nome completo tia?
P: Nome completo.
(...)
P: Vamos lá, aqui temos uma tirinha. Tem as mesmas características da HQ só que são poucos quadrinhos, é mais curtinha. Vejam só, o mais importante é que toda história que é contada é ter um começo, um meio e um fim; na tirinha a história é contada nesses quadrinhos. Nesses poucos quadrinhos. Vocês vão ler sozinhos a tirinha, leiam aí.
A: Sei não tia.
P: Sabe sim, você sabe e muito. Leia.
(...)
P: Vou ler e vocês acompanham. (Fez a leitura da tirinha). Agora vou chamar dois alunos para

fazer a fala dos personagens, agora prestem atenção. Quando um termina tem de começar o outro. (Chamou o nome dos alunos).
A: É mesmo
P: Presta atenção aqui, tem um sinal de pontuação aí? Qual é?
A: Interrogação.
P: Então na hora de ler tem de colocar a entonação de pergunta, "É mesmo?"
(...)
P: Agora depois que a gente leu e olhando para as imagens vamos responder essas perguntas. (Leu a primeira pergunta) E aí o que aconteceu?
A: A Magali comeu.
P: E como vocês sabem?
A: Porque Magali come muito.
P: Isso, mas na tirinha a gente consegue ver algo mais?! Na imagem?!
A: A boca da Magali.
P: Vou escrever a resposta no quadro copiem.
(...)

(2ª observação, professora 2)

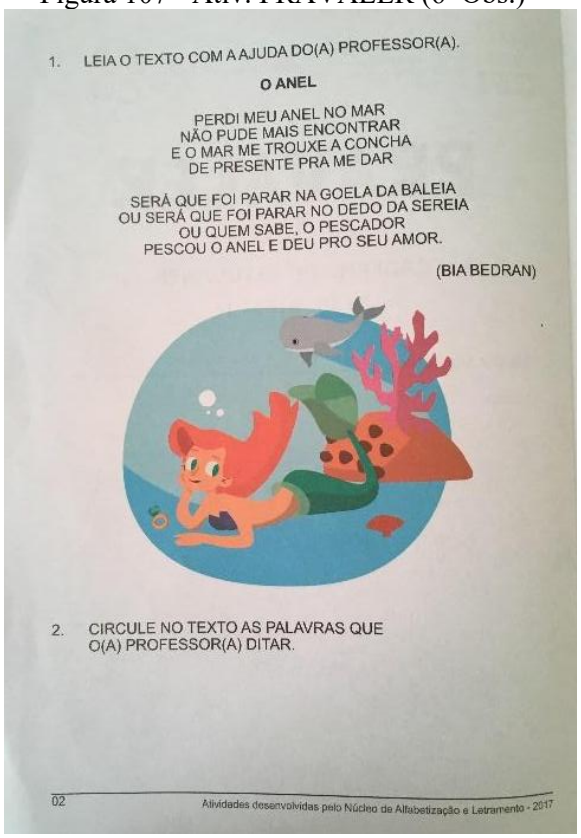
Com base nos dados, evidenciamos que ela explorou diferentes estratégias ao propor a leitura da tirinha (individual silenciosa, em dupla, pela professora). Na individual, eles puderam aprimorar a leitura silenciosa e conhecerem o texto. Já na leitura pela professora, as crianças puderam ver o "modelo" de leitura. E por fim, na leitura em dupla, aproveitou para trabalhar sobre a entonação e os usos dos sinais de pontuação; e melhorar a leitura em voz alta.

Posteriormente, a leitura do texto, a mestra foi lendo as questões de compreensão textual (a, b, c e 2ª) e eles foram respondendo no coletivo. Destacamos, ainda, que ela sempre trazia outros questionamentos, as vezes em cima da resposta e as vezes com base na tirinha. Já no quesito de produção textual, realizado depois do recreio e do relaxamento, vimos que, inicialmente, a docente fez a explicação coletiva e cada estudante produziu sua tirinha. Notamos que a todo momento, durante a produção, passava ajudando e orientando os discentes; seja relembrando a estrutura do gênero ou seja na escrita.

Nas demais questões (4, 5 e 6), a educadora ia fazendo a leitura e a explicação coletiva, e dava um tempo para que os alunos sozinhos escrevessem, destacamos que não fez a escrita da resposta no quadro. Ao concluir cada quesito ela passava olhando e fazendo as intervenções quando necessárias.

Na **6ª observação**, na primeira parte da aula, teve os informes iniciais, atividade no livro didático de Língua Portuguesa (leitura e compreensão da reportagem) e os estudantes puderam brincar no pátio da escola. Após retornarem do lanche, eles foram realizar a tarefa do material do PRAVALER e, ao final do horário, foram para biblioteca. As questões envolviam: leitura de texto, identificação de palavras no texto (ditado), contagem e separação de sílabas, leitura de palavras, contagem de letras nas sílabas e escrita de palavras de acordo com quantidade de sílabas. Vejamos, a seguir, nas Figuras.

Figura 107 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.)


1. LEIA O TEXTO COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A).

O ANEL

PERDI MEU ANEL NO MAR
NÃO PUDE MAIS ENCONTRAR
E O MAR ME TROUXE A CONCHA
DE PRESENTE PRA ME DAR

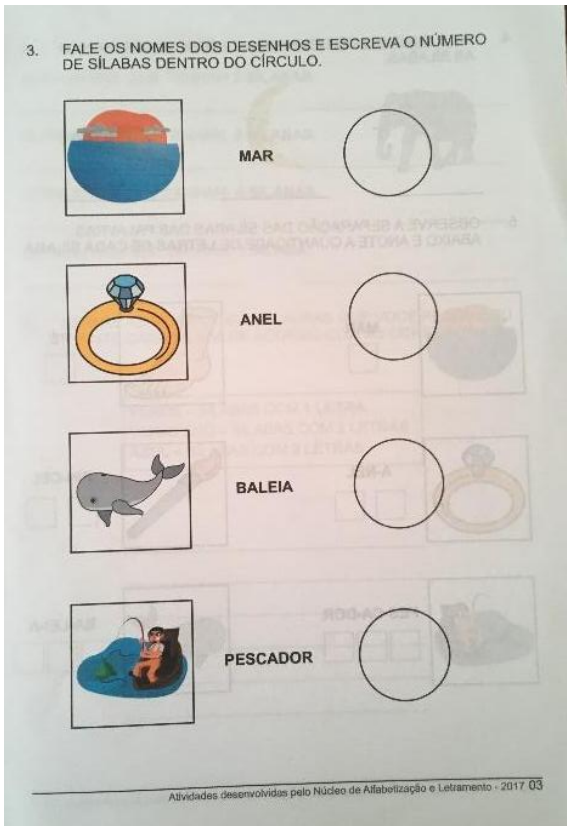
SERÁ QUE FOI PARAR NA GOELA DA BALEIA
OU SERÁ QUE FOI PARAR NO DEDO DA SEREIA
OU QUEM SABE, O PESCADOR
PESCOU O ANEL E DEU PRO SEU AMOR.

(BIA BEDRAN)

2. CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE O(A) PROFESSOR(A) DITAR.

02 Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017

Figura 108 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont.


3. FALE OS NOMES DOS DESENHOS E ESCREVA O NÚMERO DE SÍLABAS DENTRO DO CÍRCULO.

MAR

ANEL

BALEIA

PESCADOR

Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017 03

Figura 109 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont.

Figura 110 - Ativ. PRAVALER (6ª Obs.) - cont.

4. FALE O NOME DOS DESENHOS E ESCREVA SEPARANDO AS SÍLABAS.

5. OBSERVE A SEPARAÇÃO DAS SÍLABAS DAS PALAVRAS ABAIXO E ANOTE A QUANTIDADE DE **LETRAS DE CADA SÍLABA**.

MAR

PÉ

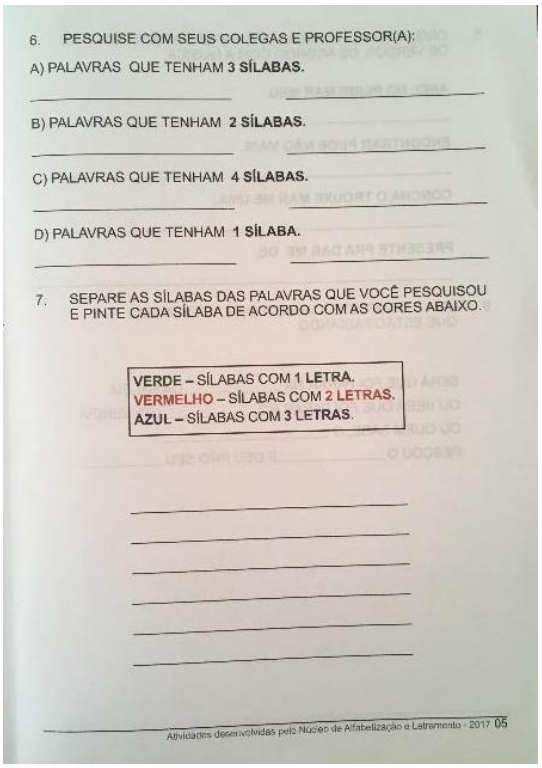
A-NEL

PIN-CEL

PES-CA-DOR

BA-LEI-A

04 Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017


6. PESQUISE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR(A):

A) PALAVRAS QUE TENHAM **3 SÍLABAS.**

B) PALAVRAS QUE TENHAM **2 SÍLABAS.**

C) PALAVRAS QUE TENHAM **4 SÍLABAS.**

D) PALAVRAS QUE TENHAM **1 SÍLABA.**

7. SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ PESQUISOU E PINTE CADA SÍLABA DE ACORDO COM AS CORES ABAIXO.

VERDE – SÍLABAS COM **1 LETRA.**
VERMELHO – SÍLABAS COM **2 LETRAS.**
AZUL – SÍLABAS COM **3 LETRAS.**

Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017 05

Fontes: Dados da pesquisa.

Para essa atividade, a docente modificou a organização da sala de aula, solicitou que os educandos colocassem as bancas uma de frente para outra de modo a formar um grande grupo. Ela escolheu um ponto estratégico para sentar-se, de modo que conseguia atender e acompanhar a maior parte dos alunos.

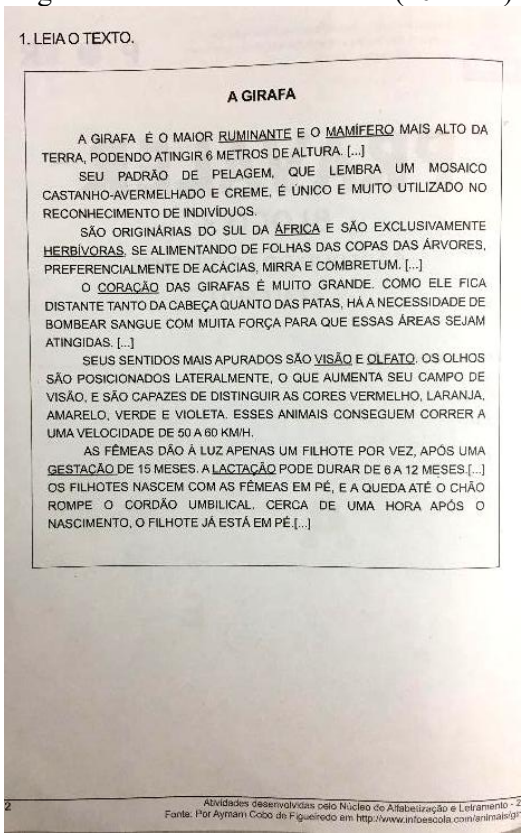
Na questão de leitura de texto, como comumente fazia, pediu que eles primeiro fizessem a leitura silenciosa, só em seguida, escolheu um estudante que já tinha uma certa fluência para fazer a leitura. Destacamos que na atividade do texto, para além do que é proposto, fazendo uso dos seus saberes experienciais, ela propõe o trabalho de identificação e marcação das rimas presentes parlenda.

Nos demais quesitos, vimos que houve a explicação da tarefa no coletivo, porém cada aluno respondeu sozinho. Salientamos que nessas tarefas em que eles foram solicitados a fazerem "sozinhos" a professora, assim como fez em outros momentos, a todo momento, ela acompanhava e fornecia ajudas, principalmente, para aqueles que tinham mais dificuldades.

Por fim, na última semana de observação, identificamos o uso desse material em dois dias (10ª e 11ª observações), sendo utilizado como a única atividade. Na **10ª observação,** ela foi realizada após os informes iniciais, já **na 11ª**, depois da correção da

tarefa de casa. Nesse primeiro dia (**10ª observação**), as tarefas envolviam: leitura e localização de informações do texto, identificação de palavras (caça-palavras), escrita/cópia de palavras, completar palavra com letra, escrita de palavras (cruzadinha) e leitura de palavras.

Figura 111 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.)



1. LEIA O TEXTO.

A GIRAFA

A GIRAFA É O MAIOR RUMINANTE E O MAMÍFERO MAIS ALTO DA TERRA, PODENDO ATINGIR 6 METROS DE ALTURA. [...]

SEU PADRÃO DE PELAGEM, QUE LEMBRA UM MOSAICO CASTANHO-AVERMELHADO E CREME, É ÚNICO E MUITO UTILIZADO NO RECONHECIMENTO DE INDIVÍDUOS.

SÃO ORIGINÁRIAS DO SUL DA ÁFRICA E SÃO EXCLUSIVAMENTE HERBÍVORAS, SE ALIMENTANDO DE FOLHAS DAS COPAS DAS ÁRVORES, PREFERENCIALMENTE DE ACÁCIAS, MIRRA E COMBRETUM. [...]

O CORAÇÃO DAS GIRAFAS É MUITO GRANDE. COMO ELE FICA DISTANTE TANTO DA CABEÇA QUANTO DAS PATAS, HÁ A NECESSIDADE DE BOMBEAR SANGUE COM MUITA FORÇA PARA QUE ESSAS ÁREAS SEJAM ATINGIDAS. [...]

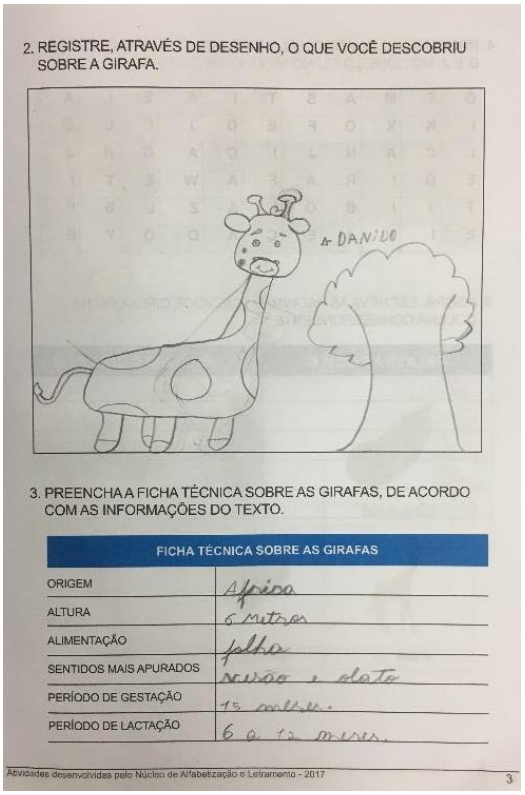
SEUS SENTIDOS MAIS APURADOS SÃO VISÃO E OLFATO. OS OLHOS SÃO POSICIONADOS LATERALMENTE, O QUE AUMENTA SEU CAMPO DE VISÃO, E SÃO CAPAZES DE DISTINGUIR AS CORES VERMELHO, LARANJA, AMARELO, VERDE E VIOLETA. ESSES ANIMAIS CONSEGUEM CORRER A UMA VELOCIDADE DE 50 A 60 KM/H.

AS FÊMEAS DÃO À LUZ APENAS UM FILHOTE POR VEZ, APÓS UMA GESTAÇÃO DE 15 MESES. A LACTAÇÃO PODE DURAR DE 6 A 12 MESES.[...] OS FILHOTES NASCEM COM AS FÊMEAS EM PÉ, E A QUEDA ATÉ O CHÃO ROMPE O CORDÃO UMBILICAL. CERCA DE UMA HORA APÓS O NASCIMENTO, O FILHOTE JÁ ESTÁ EM PÉ.[...]

2

Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2
Fonte: Por Aymam Cobo de Figueiredo em http://www.infoescola.com/animais/gir

Figura 112 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont.



2. REGISTRE, ATRAVÉS DE DESENHO, O QUE VOCÊ DESCOBRIU SOBRE A GIRAFA.

Dr DANILO

3. PREENCHA A FICHA TÉCNICA SOBRE AS GIRAFAS, DE ACORDO COM AS INFORMAÇÕES DO TEXTO.

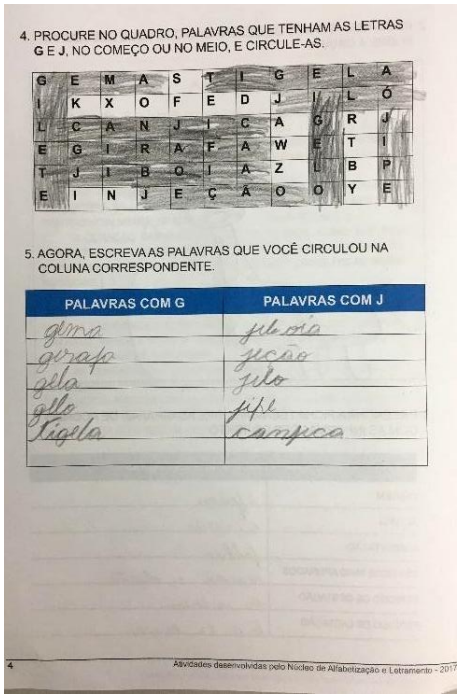
FICHA TÉCNICA SOBRE AS GIRAFAS	
ORIGEM	Africa
ALTURA	6 metros
ALIMENTAÇÃO	folha
SENTIDOS MAIS APURADOS	visão e olato
PERÍODO DE GESTAÇÃO	15 meses.
PERÍODO DE LACTAÇÃO	6 a 12 meses.

Atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento - 2017

3

Figura 113 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont.

Figura 114 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont.



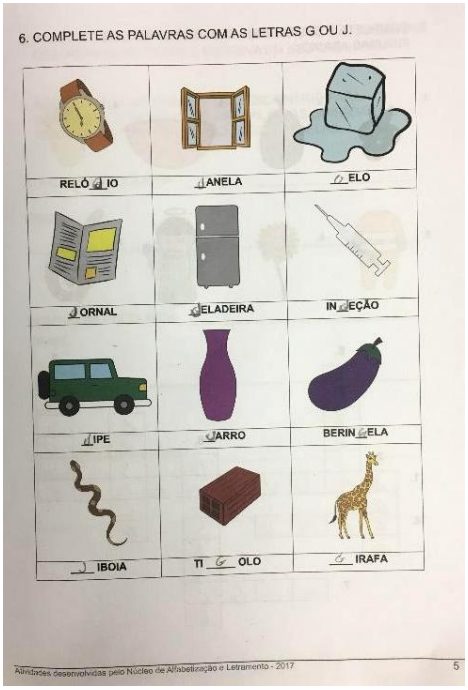
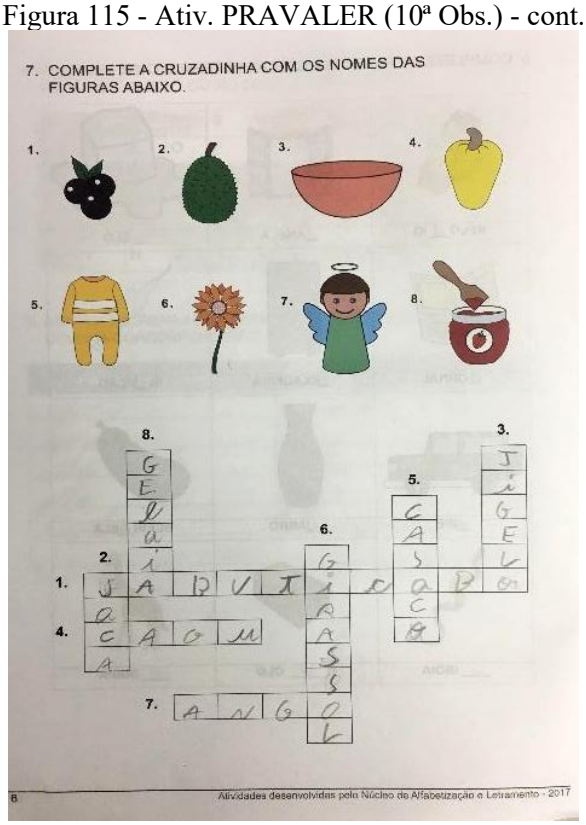


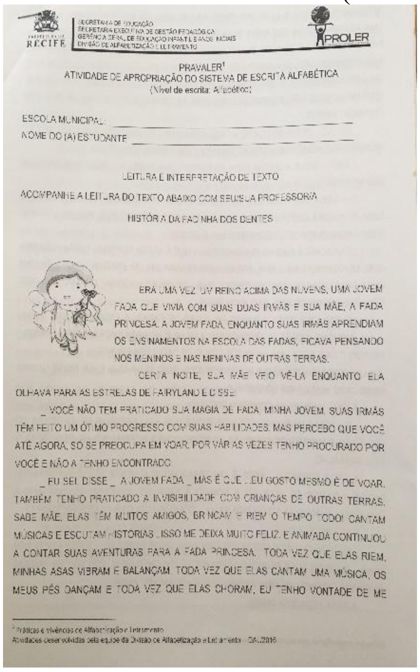
Figura 115 - Ativ. PRAVALER (10ª Obs.) - cont.



Fontes: Dados da pesquisa.

Já na **11ª observação**, os quesitos, basicamente, envolviam: leitura e compreensão de texto, longo e curto, e escrita de opinião. Vejamos, a seguir, nas Figuras.

Figura 116 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.)



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS
DIVISÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

RECIFE — PROLER

PRAVALER[1]
ATIVIDADE DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
(Nível de escrita: Alfabético)

ESCOLA MUNICIPAL: ____________________

NOME DO (A) ESTUDANTE ____________________

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO ABAIXO COM SEU/SUA PROFESSOR/A

HISTÓRIA DA FADINHA DOS DENTES

ERA UMA VEZ UM REINO ACIMA DAS NUVENS, UMA JOVEM FADA QUE VIVIA COM SUAS DUAS IRMÃS E SUA MÃE, A FADA PRINCESA. A JOVEM FADA, ENQUANTO SUAS IRMÃS APRENDIAM OS ENSINAMENTOS NA ESCOLA DAS FADAS, FICAVA PENSANDO NOS MENINOS E NAS MENINAS DE OUTRAS TERRAS.

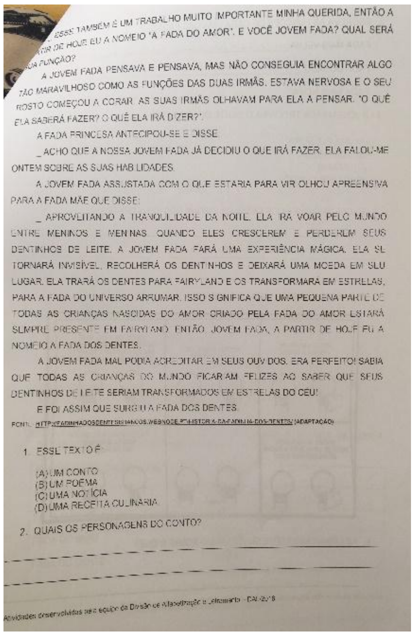
CERTA NOITE, SUA MÃE VEIO VÊ-LA ENQUANTO ELA OLHAVA PARA AS ESTRELAS DE FAIRYLAND E DISSE:

_ VOCÊ NÃO TEM PRATICADO SUA MAGIA DE FADA, MINHA JOVEM. SUAS IRMÃS TÊM FEITO UM ÓTIMO PROGRESSO COM SUAS HABILIDADES. MAS PERCEBO QUE VOCÊ ATÉ AGORA, SÓ SE PREOCUPA EM VOAR. POR VÁRIAS VEZES TENHO PROCURADO POR VOCÊ E NÃO A TENHO ENCONTRADO.

_ EU SEI, DISSE _ A JOVEM FADA _ MAS É QUE ...EU GOSTO MESMO É DE VOAR. TAMBÉM TENHO PRATICADO A INVISIBILIDADE COM CRIANÇAS DE OUTRAS TERRAS. SABE MÃE, ELAS TÊM MUITOS AMIGOS, BRINCAM E RIEM O TEMPO TODO! CANTAM MÚSICAS E ESCUTAM HISTÓRIAS ...ISSO ME DEIXA MUITO FELIZ. E ANIMADA CONTINUOU A CONTAR SUAS AVENTURAS PARA A FADA PRINCESA. TODA VEZ QUE ELAS RIEM, MINHAS ASAS VIBRAM E BALANÇAM. TODA VEZ QUE ELAS CANTAM UMA MÚSICA, OS MEUS PÉS DANÇAM E TODA VEZ QUE ELAS CHORAM, EU TENHO VONTADE DE ME

[1] Práticas e vivências de Alfabetização e Letramento
Atividades desenvolvidas pela equipe da Divisão de Alfabetização e Letramento - DAL/2016

Figura 117 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



... ESSE TAMBÉM É UM TRABALHO MUITO IMPORTANTE MINHA QUERIDA, ENTÃO A PARTIR DE HOJE EU A NOMEIO "A FADA DO AMOR". E VOCÊ JOVEM FADA? QUAL SERÁ SUA FUNÇÃO?

A JOVEM FADA PENSAVA E PENSAVA, MAS NÃO CONSEGUIA ENCONTRAR ALGO TÃO MARAVILHOSO COMO AS FUNÇÕES DAS DUAS IRMÃS. ESTAVA NERVOSA E O SEU ROSTO COMEÇOU A CORAR. AS SUAS IRMÃS OLHAVAM PARA ELA A PENSAR: "O QUÊ ELA SABERÁ FAZER? O QUÊ ELA IRÁ DIZER?".

A FADA PRINCESA ANTECIPOU-SE E DISSE:

_ ACHO QUE A NOSSA JOVEM FADA JÁ DECIDIU O QUE IRÁ FAZER. ELA FALOU-ME ONTEM SOBRE AS SUAS HABILIDADES.

A JOVEM FADA ASSUSTADA COM O QUE ESTARIA PARA VIR OLHOU APREENSIVA PARA A FADA MÃE QUE DISSE:

_ APROVEITANDO A TRANQUILIDADE DA NOITE, ELA IRÁ VOAR PELO MUNDO ENTRE MENINOS E MENINAS. QUANDO ELES CRESCEREM E PERDEREM SEUS DENTINHOS DE LEITE, A JOVEM FADA FARÁ UMA EXPERIÊNCIA MÁGICA. ELA SE TORNARÁ INVISÍVEL, RECOLHERÁ OS DENTINHOS E DEIXARÁ UMA MOEDA EM SEU LUGAR. ELA TRARÁ OS DENTES PARA FAIRYLAND E OS TRANSFORMARÁ EM ESTRELAS, PARA A FADA DO UNIVERSO ARRUMAR. ISSO SIGNIFICA QUE UMA PEQUENA PARTE DE TODAS AS CRIANÇAS NASCIDAS DO AMOR CRIADO PELA FADA DO AMOR ESTARÁ SEMPRE PRESENTE EM FAIRYLAND. ENTÃO, JOVEM FADA, A PARTIR DE HOJE EU A NOMEIO A FADA DOS DENTES.

A JOVEM FADA MAL PODIA ACREDITAR EM SEUS OUVIDOS. ERA PERFEITO! SABIA QUE TODAS AS CRIANÇAS DO MUNDO FICARIAM FELIZES AO SABER QUE SEUS DENTINHOS DE LEITE SERIAM TRANSFORMADOS EM ESTRELAS DO CÉU!

E FOI ASSIM QUE SURGIU A FADA DOS DENTES.

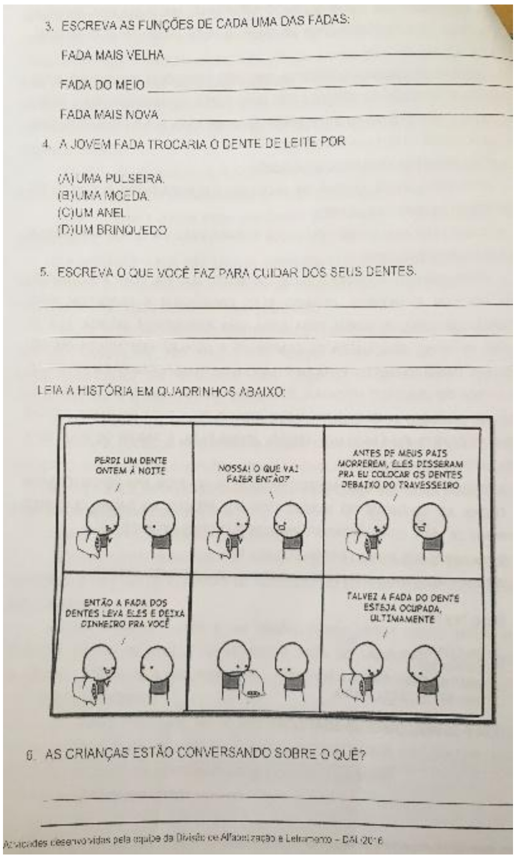
FONTE: HTTP://FADINHADOSDENTES[illegible].WEBNODE.PT/HISTORIA-DA-FADINHA-DOS-DENTES/ (ADAPTAÇÃO)

1. ESSE TEXTO É
(A) UM CONTO
(B) UM POEMA
(C) UMA NOTÍCIA
(D) UMA RECEITA CULINÁRIA

2. QUAIS OS PERSONAGENS DO CONTO?

Atividades desenvolvidas pela equipe da Divisão de Alfabetização e Letramento - DAL/2016

Figura 118 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



3. ESCREVA AS FUNÇÕES DE CADA UMA DAS FADAS:

FADA MAIS VELHA ____________________

FADA DO MEIO ____________________

FADA MAIS NOVA ____________________

4. A JOVEM FADA TROCARIA O DENTE DE LEITE POR
(A) UMA PULSEIRA
(B) UMA MOEDA
(C) UM ANEL
(D) UM BRINQUEDO

5. ESCREVA O QUE VOCÊ FAZ PARA CUIDAR DOS SEUS DENTES.

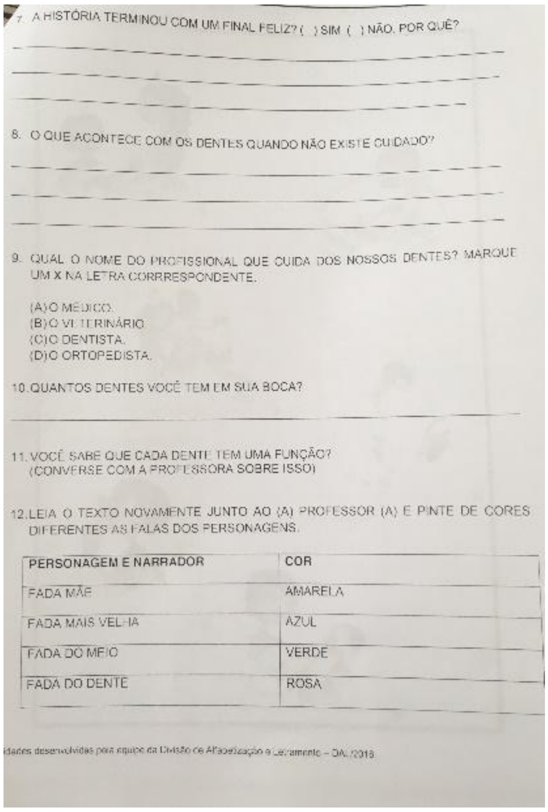
LEIA A HISTÓRIA EM QUADRINHOS ABAIXO:

PERDI UM DENTE ONTEM À NOITE
NOSSA! O QUE VAI FAZER ENTÃO?
ANTES DE MEUS PAIS MORREREM, ELES DISSERAM PRA EU COLOCAR OS DENTES DEBAIXO DO TRAVESSEIRO
ENTÃO A FADA DOS DENTES LEVA ELES E DEIXA DINHEIRO PRA VOCÊ
TALVEZ A FADA DO DENTE ESTEJA OCUPADA, ULTIMAMENTE

6. AS CRIANÇAS ESTÃO CONVERSANDO SOBRE O QUÊ?

Atividades desenvolvidas pela equipe da Divisão de Alfabetização e Letramento - DAL/2016

Figura 119 - Ativ. PRAVALER (11ª Obs.) - cont.



7. A HISTÓRIA TERMINOU COM UM FINAL FELIZ? ( ) SIM ( ) NÃO. POR QUÊ?

8. O QUE ACONTECE COM OS DENTES QUANDO NÃO EXISTE CUIDADO?

9. QUAL O NOME DO PROFISSIONAL QUE CUIDA DOS NOSSOS DENTES? MARQUE UM X NA LETRA CORRESPONDENTE.
(A) O MÉDICO
(B) O VETERINÁRIO
(C) O DENTISTA
(D) O ORTOPEDISTA

10. QUANTOS DENTES VOCÊ TEM EM SUA BOCA?

11. VOCÊ SABE QUE CADA DENTE TEM UMA FUNÇÃO? (CONVERSE COM A PROFESSORA SOBRE ISSO)

12. LEIA O TEXTO NOVAMENTE JUNTO AO (A) PROFESSOR (A) E PINTE DE CORES DIFERENTES AS FALAS DOS PERSONAGENS.

PERSONAGEM E NARRADOR	COR
FADA MÃE	AMARELA
FADA MAIS VELHA	AZUL
FADA DO MEIO	VERDE
FADA DO DENTE	ROSA

Atividades desenvolvidas pela equipe da Divisão de Alfabetização e Letramento - DAL/2016

Fontes: Dados da pesquisa.

Salientamos que, nesses dois dias, houve algumas modificações na condução das questões, visto que a maior parte dos estudantes já conseguiam ler e escrever com certa autonomia. Na leitura coletiva dos quesitos, essa atribuição passou a ser dos alunos e

não mais, exclusivamente, da docente. Outro ponto, que percebemos, foi na resolução e explicação, na metade da tarefa os eles foram "desafiados" tentarem fazer sozinhos (a partir do 4º e 6º quesitos, respectivamente), sem a explicação da educadora. Quanto a correção, nas questões de leitura e compreensão de texto, elas foram realizadas de forma coletiva; já nas que envolviam apropriação do SEA, permaneceu um trabalho mais individualizado. E por fim, na leitura dos textos, visando dar uma maior autonomia aos discentes, ela passou enfatizar a leitura coletiva e partilhada, onde, durante a leitura, ia chamando vários alunos para lerem.

Diante do exposto, ao analisarmos a condução das atividades no PRAVALER, de modo geral, nas questões de leitura de texto a docente propunha, inicialmente, a leitura silenciosa pelos alunos e depois conjunta. Vimos, também, que ela oportunizou tanto um trabalho mais individualizado quanto o coletivo. No trabalho mais individual, percebemos que enquanto os discentes faziam a leitura a educadora aproveitava para fazer o atendimento aos que tinham mais dificuldades. Já nas demais questões, notamos que havia um equilíbrio na proposta de resolução dos quesitos, havendo alguns momentos em que ela explicava a questão e pedia que fizessem sozinhos e em outras, eles respondiam juntos.

Ainda, ressaltamos, com base nos materiais, que as duas (2) primeiras (2ª e 6ª observações) fichas do PRAVALER pertenciam ao bloco dos silábicos alfabéticos; e as outras (9ª e 10ª visitas), ao dos alfabéticos. Nota-se, portanto, que ela percebia os avanços apresentamos por seus alunos e sabia da necessidade de propor outras atividades mais desafiadores para o novo nível. A seguir, iremos analisar como essas práticas refletiram no perfil final dos estudantes.

4.3.1.4 Um olhar sobre o perfil de saída dos alunos da professora P2

Após analisarmos o perfil de entrada dos estudantes no início do ano letivo (2018), de discutirmos um pouco sobre a rotina da docente e sobre suas práticas e as atividades de apropriação do SEA, apresentamos, a seguir, os níveis de escrita evidenciados pelos alunos ao final do ano letivo. Com o objetivo de identificarmos as evoluções de cada aprendiz, elaboramos o Quadro 23, que além do perfil final, também contempla os dados do perfil inicial, já apresentados anteriormente.

Quadro 23 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos da professora 2

	Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Pré – Silábico (PI)	-	-	-	-	-	-
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	-	-	-	-	-	-
Silábico (S)	A2	-	1	12,5%	-	-
Silábico – Alfabético (SA)	-	-	-	-	-	-
Alfabético inicial (AI)	A3	**A2**	1	12,5%	1	12, 5%
Alfabético intermediário (AII)	A1, A4, A5, A6, A7, A8	**A3**	6	75%	1	12,5%
Alfabético consolidado (AIII)	-	**A1**, **A5**	-	-	2	25%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	-	**A4**, **A6**, **A7**, **A8**	-	-	4	50%
Total	8	8	8	100%	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com base nos dados do quadro, podemos evidenciar o quanto e como os alunos avançaram em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Ao final do ano letivo, todos os estudantes já apresentavam uma hipótese alfabética de escrita. A criança que estava no nível silábico avançou para o alfabético inicial, já a que estava no nível alfabético inicial progrediu para o alfabético intermediário. E as que iniciaram no alfabético intermediário, avançaram para alfabético consolidado (A1 e A5) e escrita convencional (A4, A6, A7 e A8).

Com relação à atividade de leitura de palavras, notamos que os discentes que iniciaram o ano sem ler ou lendo com dificuldades evoluíram nessa habilidade, como demonstra o Quadro 24.

Quadro 24 – Perfil inicial e final de leitura de palavras dos alunos da professora 2

Níveis de apropriação do SEA	**Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Lê com fluência	A1, A4, A5, A6, A7, A8	A1, **A3,** A4, A5. A6, A7, A8	6	75%	7	87,5%
Lê com dificuldade	A3	**A2**	1	12,5%	1	12,5%
Não lê	A2	-	1	12,5%	-	-
Total	8	8	8	100%	8	100%

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir do quadro, identificamos que a maior parte dos estudantes (75%) já iniciaram o ano letivo lendo com fluência. Já no perfil final, notamos que a criança que não sabia ler (A2) avançou para o nível lê com dificuldade e a que lia com dificuldade (A3) evoluiu para lê com dificuldade.

Diante dos dados, tanto da prática quanto da atividade diagnóstica, consideramos que houve avanços na leitura e interpretação de textos, consideramos que isso ocorreu por causa do trabalho realizado pela educadora que não ficou restrito ao Livro Didático do SL. Vale salientar, que nessa atividade apenas um discente não realizou; pois ele não compareceu na semana que a diagnose foi realizada.

Quadro 25 – Perfil inicial e final de leitura e interpretação de texto dos alunos da professora 2

Categorias	**Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -**	**Identificação dos Alunos - Perfil Final -**	**Qtd. Inicial**		**Qtd. Final**	
Não leu e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas	A1	**A3**	1	16,7%	1	14,4%

Leu e compreendeu apenas 1 questão	A7, A8	-	2	33,3%	-	-
Leu e compreendeu apenas 2 questões	A5, A6	A6, A7, A8	2	33,3%	3	42,8%
Leu e compreendeu 3 questões	A4	A1, A4, A5	1	16,7%	3	42,8%
Total	6	7		100%		10%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Destacamos que o aluno em negrito, não tinham participado da diagnose inicial, por não ter conseguido realizar a leitura das palavras de forma satisfatória. A partir da análise da atividade final deles, constatamos que três (3) estudantes conseguiram ler e compreender as 3 questões. Quanto aos avanços, que realizaram nas duas diagnoses, pudemos notar que uma criança não avançou (A6), sendo assim, permaneceu lendo e compreendendo 2 questões. Já a criança (A1), que iniciou sem ler e/ou não acertou nenhuma das atividades propostas evoluiu para leu e compreendeu 3 questões, outra que avançou para essa categoria foram o aluno A5. E, por fim, dois (A7 e A8) estudantes, que havia conseguido ler e compreender apenas 1 questões, no final do ano letivo conseguiu progredir para categoria leu e compreendeu apenas 2 questões.

Baseado no que foi apontado no perfil final no que diz respeito a permanência e evoluções dos níveis de escrita, que acabem, de certo modo, tendo influência nas produções textuais das crianças, consideramos, a seguir, as produções dos 8 (oito) estudantes que se encontravam no nível alfabético de escrita. A Tabela 2 apresenta as categorias que foram contempladas para análise das produções em ambos os perfis.

Tabela 2 – Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos da P2

	Perfil Inicial							***Perfil Final***						
C	**NA**		**PA**		**PL**		**TOTAL** ≈100%	**NA**		**PA**		**PL**		**TOTAL** ≈100%
PT1	1	16,7%	3	50%	2	33,3%	6	2	25%	-	-	6	75%	8
PT2	-	-	6	100%	-	-	6	2	25%	3	37,5%	3	37,5%	8

PT3	4	66,7%	2	33,3%	-	-	6	2	25%	3	37,5%	3	37,5%	8
PT4	3	50%	3	50%	-	-	6	2	25%	3	37,5%	3	37,5%	8
PT5	3	50%	3	50%	-	-	6	2	25%	3	37,5%	3	37,5%	8

Fonte: Dados da pesquisa. C: Categorias; NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

Conforme os dados da tabela pudemos perceber que o total de alunos, que tiveram suas produções analisadas no início e ao final do ano, houve um aumento no quantitativo no perfil final. No início do ano, 7 (sete) discentes participaram da produção, porém 1 (um) não teve seu texto incluído na amostragem acima por ter realizado uma produção ilegível. Já ao final do ano, os 8 (oito) estudantes, que compunham a turma, fizeram a diagnose e todos foram incluídos na amostragem.

Considerando a divergência no quantitativo de produções, inicial e final, focaremos, num primeiro momento, na análise geral das categorias de ambos os perfis, para, em seguida, detalhar quem são esses aprendizes e quais os avanços foram, ou não, conseguidos.

No que diz respeito à escrita de texto com segmentação (PT1), observamos que, no perfil inicial, a maior parte dos alunos (50%) fazia a segmentação de forma parcial. No entanto, no perfil final, identificamos que 75% dos estudantes conseguiam segmentar plenamente as palavras em suas produções. Esse avanço da correta segmentação dos textos está relacionado aos níveis de apropriação do sistema de escrita, visto que a consciência de separar as palavras uma das outras também é adquirida no processo de consolidação do princípio alfabético.

Com relação ao uso da escrita com correção ortográfica (PT2), na diagnose inicial, todos os discentes realizaram a escrita de forma parcial. Já na diagnose final, 3(três) crianças evoluíram da parcial para plenamente. Salientamos que os alunos que não atenderam foram os que não entraram na amostra inicial.

Na adequação aos propósitos de situação de escrita (PT3), notamos, assim como na professora 1, que as crianças apresentaram certa dificuldade; sendo alta a incidência de aprendizes que não atendiam esse aspecto, no início do ano (66,7%). No perfil final, foi possível observar um avanço, tendo em vista que boa parte da turma (37,5%) conseguiu fazer de forma parcial e plenamente. Inferimos que esse avanço está

relacionado ao fato de a docente ter criado situações e propósitos reais de uso da escrita, conforme orienta Soares (2006) e Geraldi (1997).

Já na categoria coesão do texto (PT4), identificamos que, na diagnose inicial, metade dos aprendizes não atendeu a essa categoria (50%) e a outra metade (50%) à realizou de forma parcial em suas produções. Na diagnose final, 3 (três) crianças evoluíram da parcial para plenamente e, assim como nas categorias PT 2 e PT3, os alunos que não atenderam foram os que não entraram na amostra inicial.

E, por fim, quanto à completude dos períodos e à concordância entre as palavras, percebemos, na diagnose inicial, metade dos aprendizes não atendeu a essa categoria (50%) e a outra metade (50%) à realizou de forma parcial. Já no perfil final, houve um avanço de 3 (três) discentes da subcategoria parcial para plenamente.

Diante disso, evidenciamos que apesar de alguns alunos terem avançado em suas produções, outros, mesmo estando com uma hipótese alfabética de escrita, não conseguiram desenvolver textos com boa estruturação entre os períodos, mantendo a coesão e a coerência. Esse dado mostra que é preciso um trabalho mais sistemático envolvendo a análise e reflexão sobre o texto, para além do ensino da apropriação do sistema de escrita.

Considerando o exposto, vimos que o quantitativo de crianças que participaram de ambas as diagnoses não foi o mesmo, portanto, essa visão geral não possibilita uma análise individual e mais detalhada acerca das progressões de cada um dos aprendizes. Para isso, elaboramos o Quadro 26, que identifica quais são os alunos que, na tabela anterior, são quantificados em cada subcategoria de análise. Destacamos, ainda, que a partir disso, conseguimos visualizar quem são os estudantes que participaram de ambas as diagnoses, que no quadro estão destacadas em negrito, suas possíveis evoluções e quais as que participaram apenas da diagnose final.

Quadro 26 – Perfil inicial e final de produção de texto dos alunos da professora 2

Categorias	**Identificação dos alunos - Perfil Inicial -**			**Identificação dos alunos - Perfil Final -**		
	NA	**PA**	**PL**	**NA**	**PA**	**PL**
PT 1 - Escrita de texto com segmentação	**A7**	**A1, A4,**	**A5,**	A2, A3		**A1, A4, A5, A6,**

correta		**A8**	**A6**		-	**A7, A8**
PT 2 - Escrita com correção ortográfica	-	**A1, A4, A5, A6, A7, A8**	-	A2, A3	**A1, A5, A6**	**A4, A7, A8**
PT 3 - Adequação do texto aos propósitos de situação de escrita	**A1, A5, A7, A8**	**A4, A6**	-	A2, A3	**A1, A5, A7**	**A4, A6, A8**
PT 4 - Coesão	**A1, A5, A7**	**A4, A6, A8**	-	A2, A3	**A1, A5, A7**	**A4, A6, A8**
PT 5 - Completude dos períodos e concordância entre as palavras	**A1, A5, A7**	**A4, A6, A8**	-	A2, A3	**A1, A5, A7**	**A4, A6, A8**

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no quadro, identificamos na categoria PT1, em relação à segmentação correta do texto, todos os aprendizes (A1, A4, A5, A6, A7 e A8) que no perfil inicial segmentavam de forma parcial seus textos, ao final do ano letivo, apresentaram uma segmentação plena. Já os estudantes que não participaram da diagnose inicial (2) evidenciaram produções que não contemplavam esse aspecto.

Quanto à categoria referente ao uso da escrita com correção ortográfica (PT2), dos alunos que se encontravam na subcategoria “atende parcialmente” (A1, A4, A5, A6, A7 e A8) na diagnose inicial, apenas três evoluíram na diagnose final para “atende plenamente” (A4, A7 e A8); os demais permaneceram na subcategoria “atende parcialmente”. Além disso, os discentes (A2 e A3) que não entraram na diagnose inicial, na final, concluíram na subcategoria não atende.

No que diz respeito à adequação aos propósitos de situação de escrita (PT3), das crianças (A1, A5, A7 e A8) que iniciaram na subcategoria “não atende”, três (A1, A5 e A7) avançaram para “atende de forma parcial”; e uma (A8) evoluiu para “atende plenamente”.

Por fim, com relação à coesão (PT4) e à estruturação dos períodos do texto e concordância (PT5); analisamos que os estudantes ainda apresentavam certa dificuldade nessas categorias. Vimos que, inicialmente, os discentes (A1, A5 e A8) que não atendiam a esse quesito e passaram, na diagnose final, a atender de forma parcial. E três

(A4, A5 e A8) que passaram da subcategoria PA, no perfil final, para PL. Ainda vale ressaltar que das crianças que tiveram suas produções analisadas apenas no perfil final, elas não atenderam ao quesito referente à coesão (PT4), bem como ao referente à concordância (PT5).

Diante disso, ressaltamos a maior quantidade de aprendizes que participaram da diagnose final, fruto dos avanços ocorridos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também as progressões dos alunos que realizaram ambas as diagnoses e a atividade final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo no presente estudo foi o de analisar as práticas de alfabetização desenvolvidas em turmas do Programa de Correção de Fluxo - *Se liga*, evidenciando como elas contribuem para a progressão dos alunos em leitura e escrita. Buscamos analisar e comparar a rotina desenvolvida pelas docentes investigadas frente a rotina proposta pelo Programa SL, analisar os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas docentes no desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, analisar os avanços das turmas no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em leitura e escrita, e as possíveis relações com a prática da professora e/ou com a metodologia do Programa, e analisar as atividades presentes no material didático do *Se liga*, bem como as atividades utilizadas pelas professoras.

Apresentaremos a seguir as principais evidências que obtivemos com a realização desse trabalho no que concerne ao material didático do *Se liga* e a rotina do Programa, às práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas docentes do SL e às aprendizagens dos estudantes sobre a apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de texto.

Em relação ao livro didático do *Se liga*, vimos que ele tem como proposta metodológica alfabetizar na perspectiva do letramento, com foco no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. E, também, tem como opção o trabalho com gêneros textuais e sequência didática. Quando comparamos com versão anterior do material, analisado por Dourado e Morais (2010), notamos que houve mudanças nessas concepções, porém, apesar dessas mudanças percebemos que o ensino continua pautado no método silábico de alfabetização.

Quanto as atividades do livro do Programa, observamos que houve ampliação do repertório de gêneros textuais e a melhora na qualidade dos textos escolhidos. No entanto, salientamos que a nova versão apresenta alguns problemas com a transposição do texto original para o livro didático, bem como em algumas atividades propostas a partir deles.

No que se refere as questões de produção textual, ao analisarmos a edição mais recente, identificamos que houve um aumento significativo nas propostas de produção, no entanto; são poucas as situações de produção que consideram um destinatário real. De modo geral, elas tinham ligação com o gênero principal trabalhado em cada unidade e envolvia produções coletivas e individuais. Percebemos, portanto, uma mudança significativa de concepção, saindo da crença de que os alunos só estariam preparados para produzir textos escritos depois que aprendessem a codificar e decodificar a escrita, para uma proposta que possibilita que eles possam desenvolver atividades de produção textual antes mesmo de terem se apropriado do sistema de escrita alfabético.

As atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, encontradas envolviam letras (28), sílabas (128), palavras (298) e diferentes unidades fonológicas (43). Nota-se que, assim como a versão anterior, analisada por Dourado e Morais (2010), a edição atual, prioriza o trabalho com sílabas e palavras. Destacamos, ainda, um quantitativo reduzido de tarefas envolvendo a consciência fonológica, atividades essas, conforme afirmam Morais (2012) e Soares (2016), são importantes para a alfabetização.

Para controle da ação docente, além do material didático, o Programa apresenta uma rotina pré-estabelecida que envolve: acolhida, curtindo as leituras, revendo o para casa, desenvolvimento das atividades (Português e Matemática), revisão da aula e atividades para casa. Assim como no material didático, a rotina deve ser seguida tal qual vem estruturada para obtenção do sucesso.

Quanto ao trabalho das docentes, constatamos que, de modo geral, ambas as professoras não seguiam à risca à rotina pré-estabelecida pelo Programa, identificamos poucos elementos dessa rotina presentes na prática delas (correção e explicação da tarefa de casa e marcação do cartaz de acompanhamento mensal) e eles não foram seguidos na ordem.

Salientamos, ainda, que a professora 1, foi a que mais tentou seguir as orientações do material do SL, fazendo poucas modificações/ajustes aos comandos dados nas questões. Notamos, também, que ela propôs tarefas extras na ficha, no caderno e quadro, sempre tentando ajustar as atividades a proposta do Programa. E quanto a trabalho com os diferentes eixos de Língua Portuguesa, nos dias observados, vimos que não houve o trabalho com produção de texto.

Já a educadora 2 aproveitou melhor o tempo pedagógico acrescentando um grande número de atividades advindas da sua experiência, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita. Os dados evidenciaram que ela pouco seguiu os comandos dados pelo livro do *Se liga*, a todo momento ela vai fazendo uso de ações táticas para "burlar" o que é "imposto", fazendo uso dos seus saberes experienciais para isso. Além disso, vimos que ela propôs tarefas na ficha, no caderno, jogos e roda de leitura. Nos diferentes eixos de Português, verificamos que houve o trabalho com todos eles, com uma ênfase menor na oralidade, destacamos que houve situações de produção textual com função social real ou mais próxima do real.

Em relação às aprendizagens das crianças, a análise dos perfis inicial e final apontou que boa parte dos discentes, em ambas as turmas, já iniciaram o ano letivo no nível alfabético de escrita e lendo palavras, o que se tratando de uma turma do SL não deveria acontecer. Acreditamos que eles foram colocados nessa turma devido as diagnoses de leitura e compreensão de texto e produção textual, nas quais percebemos que os alunos apresentaram, no início do ano, bastante dificuldade.

Notamos que nas diagnoses de escrita de palavras, de leitura de palavras e de leitura e interpretação de texto houve avanços significativos em ambas as turmas. Na classe da docente 1, ao final do ano letivo, na diagnose de escrita de palavras, do percentual de alunos que não estavam alfabéticos, apenas, um (5%) aluno concluiu no nível pré-silábico com início de fonetização.

Quanto as de leitura, vimos que, ao final do ano, 76% dos estudantes conseguiram ler palavras com fluência, acreditamos que o aumento desse percentual está relacionado a prática da educadora, principalmente, no "treino" que ela fazia com o caderno de leitura. No entanto, quando analisamos o desempenho, na de leitura e compreensão de texto, vimos que apenas 21% dos alunos leram e compreenderam as 3 questões, atrelamos isso a pouca atenção dada a essas habilidades.

E com relação a produção de texto, os dados mostraram que houve um aumento significativo de produções legíveis, saindo de 8, no início do ano, para 18, ao final. Contudo, a maior parte das categorias os discentes atenderam de forma parcial ao comando, exceto, em PT1 (à escrita de texto com segmentação) que metade da turma (50%) fazia de forma parcial e a outra plenamente.

Já nas diagnoses da docente 2, na escrita de palavras, observou-se que a maior parte dos estudantes já iniciaram o ano letivo no nível alfabético de escrita, e no perfil final, esses alunos avançaram para o nível alfabético consolidado e com escrita convencional. E o único discente que iniciou silábico evoluiu para o nível alfabético inicial.

Nas atividades de leitura, ao final do ano, notamos que a criança que não sabia ler palavras avançou para o nível lê com dificuldade e a que lia com dificuldade evoluiu para lê com dificuldade, salientamos que as demais já iniciaram o ano fazendo a leitura com fluência. Quanto ao desempenho na leitura e interpretação de texto, vimos que 42,8% dos alunos leram e compreenderam as 3 questões, atrelamos isso ao trabalho desenvolvido pela educadora.

E por fim, na produção de texto, pudemos perceber que o total de estudantes, que tiveram suas produções analisadas no início e ao final do ano, houve um aumento no quantitativo no perfil final. E na maior parte das categorias os discentes atenderam de forma parcial (37,5%) ou plenamente (37,5%) ao comando, exceto, em PT1 (à escrita de texto com segmentação) que a maior parte da turma (75%) conseguiu realizar plenamente.

Ainda evidenciamos, na de produção textual, que a turma da professora 2 teve um melhor desempenho na produção final, bem como a qualidade das escritas. Esse resultado certamente teve influência da prática diferenciada da educadora, que não se limitou ao do Programa e acrescentou outras atividades de produção, com situações reais de escrita.

Acreditamos que, os dados levantados por essa pesquisa, contribuíram para refletirmos sobre a necessidade de as escolas avaliarem melhor as aprendizagens dos nossos estudantes e oferecer um ensino de qualidade, adequado às necessidades individuais dos educandos para que eles possam se alfabetizar no tempo destinado para tal fim, e isto é possível como demonstrou a pesquisa de Cruz (2008), para que não promova a repetência e a existência de um Programa de Correção de Fluxo que, desconsidera a heterogeneidade dos aprendizagens, limita suas aprendizagens; estimular uma maior análise na implementação de programas de correção de fluxo para que, na existência desses programas, os docentes possam ter mais autonomia para ajustar o currículo às necessidades de diferentes grupos de alunos que deles venham a participar, sem ter que serem submetidos a executar propostas muitas vezes incoerentes com as

necessidades deles e com as práticas construídas pelos professores ao longo de suas experiências com o ensino de alfabetização.

Além disso, ressaltamos a importância de trabalhar na perspectiva da heterogeneidade, no sentido de fazer todos os alunos avançarem, é preciso que os professores saibam avaliar os conhecimentos dos alunos e que esse trabalho avaliativo seja feito constantemente. Notamos que ambas as professoras parecem ter a consciência de que possui uma turma heterogeneia, ajustando os comandos das atividades para atende-la, no entanto, evidenciamos que esse trabalho precisa ser mais sistemático.

Diante desses resultados é possível afirmar que o *Se liga* pertence a uma política de remediação, e não de enfrentamento/prevenção, do fracasso escolar em nossas redes públicas de ensino. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental importância que a partir desses estudos, outros possa surgir, analisando, por exemplo, se há e como acontece o acompanhamento da aprendizagem, a interação desses estudantes ao retornarem às salas de aula regulares e analisar com profundidade os documentos do Programa *Se liga* (fichas de leitura e escrita e a matriz de habilidades de língua portuguesa).

Acreditamos, também, ser interessante a existência de estudos que investiguem programas de prevenção, programas que tratam das dificuldades das crianças em se alfabetizar conjuntamente ao período destinado à alfabetização a fim de evitar problemas de distorção idade/ano.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; GARCIA, Teise; BORGUI, Raquel; ARELARO, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out, 2009.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza de Brito. **LIVROS DIDÁTICOS, CARTILHAS, MANUAIS, APOSTILAS: são eles que alfabetizam?.** In: Práticas de alfabetização o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Editora CRV. Curitiba, 2021.

ALCÂNTARA, Mônica; FILHO, José Pereira Peixoto. **PROJETO ENTRELAÇANDO: uma análise da prática educativa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APPLE, Michael. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médica, 1995

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: **um pesadelo que perturba nossos sonhos**. Em Aberto: programa de correção de fluxo escolar. Brasília: MEC/Inep, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BARONI, Maria Regina M. B.; SCATTOLINI, Solange. **Língua portuguesa, matemática: livro do professor**. São Paulo: Global, 2012 – (Programa Se liga).

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINK, K. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956).** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002.

BEGO, A. M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. 334p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitative em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF, Senado, 1998.

BRASLAVSKY, B. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

_____. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BRITO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados.** Texto para discussão 92. Centro de Estudos de Consultoria do Senado, jun, 2011.

CAVALCANTI, Zélia. (coord). **Alfabetizando**. (Série Escola da Vila, 4). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRAHER, T. N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In.: KRAMER, S. (Org.) **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1992.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 19.

CHARTIER, A. M. **L' expertise enseignate entre savoirs pratiques et savoirs théoriques.** Recherche et Formation, INRP, nº 27, p. 67 – 82, 1998.

_____. **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

_____. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

_____. **L'école et la lecture obligatoire:** Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris: Retz, 2015. p. 51-73.

CHIMELLO, J. Z.; BUNZEN, C. **Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2° ano nos municípios paulistas.** Revista Contemporânea de Educação, V. 6, N. 12 (2011).

COUTINHO, Marília. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** Tese de doutorado. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRUZ, M. C. S; ALBUQUERQUE, E.B. C. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**.** 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

DELZIN, N.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da** FERNANDES, D. C. Race, Socioeconomic Development and the Education Stratification Process in Brazil. Research in Social Stratification and Mobility, v. 22, p. 365-422, 2006.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda; MORAIS, Artur Gomes de. **O atendimento a criança com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa "Se liga".** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In.: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FERREIRA, A. T. B. **A "Fabricação" do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula.** Recife, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A escrita antes das letras. In: SINCLAR, H. (org.). **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 191-245.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, G. **Analisis de las perturbaciones en el processo de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. México: Dirección General de Educación Especial, SEP, 1982. p. 11-63.

FILHO, L. M. F.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

_____. **Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial : héritages et innovations (1840-1960).** Histoire de l'éducation. 2013. Disponível em: http://journals.openedition.org/histoire-education/2656.. Acesso em: 10 setembro 2020.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. de. **Trabalho docente no ensino fundamental: um exame a partir das transformações geradas por programas de intervenção pedagógica**. 36a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:< http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 18 out. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Ruben e RIBEIRO, Sérgio C. O censo educacional e o modelo de fluxo: **o problema da repetência**. In: Revista Brasileira de Estatística, v.52, n.197/198, 1991, p.5-45.

LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEITE, Tânia Maria Soares; MORAIS, Artur Gomes de. **O conhecimento do nome das letras e sua relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Atos de pesquisa em educação, v. 6, n. 1, 2011.

LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. de. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 89 – 98. LUKDE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6 ed. São Paulo: EPU, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas.** São Paulo: Editora Pioneira, 2004 (4ª reimpressão).

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYIO, C. S**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO, da Educação. **Relatório SAEB/ANA 2016 - Panorama do Brasil e dos Estados.** Brasília, 2018. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0 >. Acesso em: 10 outubro 2010.

MISKALO, I. K. **Sistemática de acompanhamento Se liga e Acelera Brasil.** São Paulo: Global, 2008.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?** 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf >. Acesso em: 12 abr. 2019.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Novos livros de alfabetização-novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética.** In: 14o InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada. São Paulo, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. 2. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Disponível em www.mec.gov.br, maio de 2006.

_____. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, 2008.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marília V. de. Algumas concepções sobre o fracasso escolar no Brasil: **bases para a construção de uma nova escola**. In: Avaliação Educacional, n.18, SP:FCC, 1998.

PATTO, Ma Helana Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

POJO, Oneide Campos; SANTOS, Teresinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a prefeitura municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade.**

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

PRADO, I. G. A. **LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência.** Estudos Avançados. São Paulo, v.5, n.12, 1991. p.7-21.

SAMPAIO, M. das M. F. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica**. Em Aberto (Programa de Correção de Fluxo), Brasília, v.17, janeiro de 2000, p.57-73.

SILVA, Nayanne Nayara Torres. **Estudos de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimento sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos.** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Karoline Rosa da; DANTAS, Jeferson Silveira. **A implementação dos programas se liga e acelera brasil do instituto Ayrton Senna na proposta pedagógica da rede municipal de educação de Paulo Lopes/sc**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOARES, M. Linguagem e escola: **Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectiva, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, pp.53-60.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Jeane Cristina S. Oliveira de; GARCIA, Edelir Salomão. **Trajetória escolar de estudantes egressos de programas de correção de fluxo.** Revista Brasileira de Educação Cultura e Linguagem – RBECL/UEMS, V. 1, n.1, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 9-55.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS PROFESSORAS DO *SE LIGA*

Nome: _____

Data do Nascimento: _____

- <u>FORMAÇÃO:</u>

1. **Magistério**

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. **Ensino Superior**

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3. **Ensino Pós-Graduação**

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

- <u>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</u>

Tempo de experiência:

- 1º ano do ensino fundamental I (alfabetização): _____

- Se Liga: _____

Trabalha em outra escola? ( ) sim ( ) não

(caso sim) Outra Rede de ensino que leciona: ( ) particular ( ) municipal ( ) estadual

Turma:_____

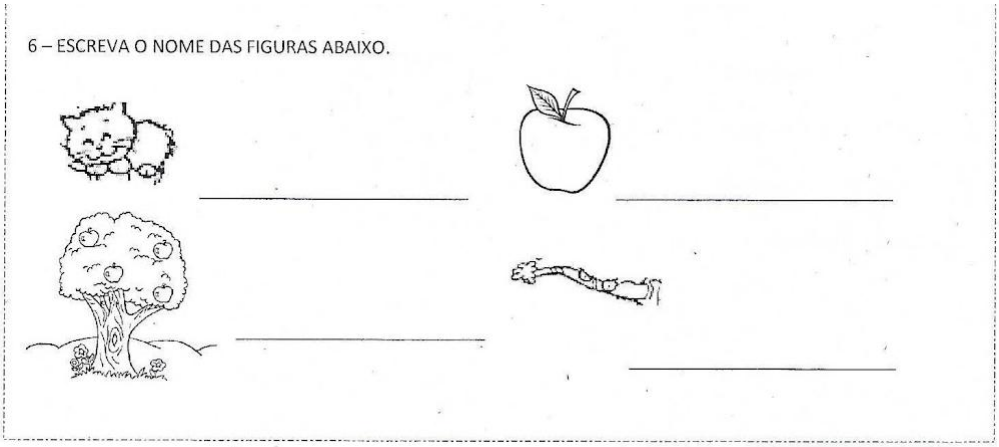
Exerce outra atividade profissional?_____ Qual? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PRODESSORA DO *SE LIGA*

Roteiro de entrevista

1. Porque resolveu lecionar numa turma de correção de fluxo?
2. O que acha do programa? Por quê?
3. O que acha do livro didático do programa? Por quê?
4. O que faz para alfabetizar?
5. Como avalia os alunos?
6. Como acompanha a evolução dos alunos?
7. Porque tem alunos que avançaram mais que outros na aprendizagem? A que atribui isso? (mostrar o quadro dos avanços)

APÊNDICE C – DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS DO PROGRAMA *SE LIGA* REALIZADA NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO

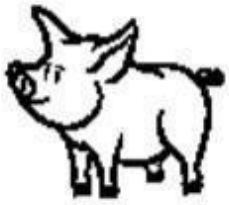


APÊNDICE D – DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO FINAL DO ANO

NOME: _____

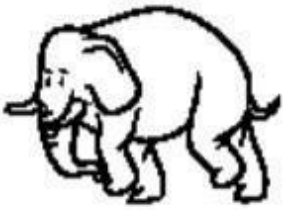
IDADE:_____

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



....

....



....

APÊNDICE D – DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO FINAL DO ANO

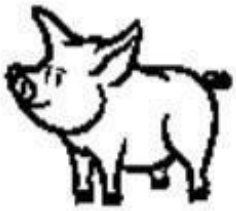
NOME: _____

IDADE:_____

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

.....

.....



.....

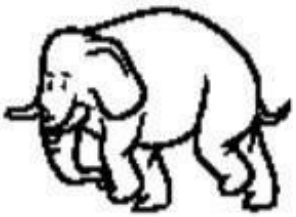
.....

.....

.....

.....

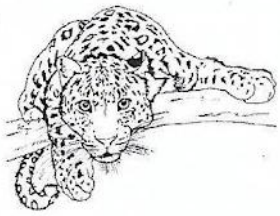
.....



.....

APÊNDICE E – DIAGNOSE DE LEITURA DE PALAVRAS DO PROGRAMA *SE LIGA* REALIZADA NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO

1 – MARQUE UM X NO QUADRADINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO ANIMAL ABAIXO.



☐ RATO

☐ ONÇA

☐ COBRA

☐ ZEBRA

APÊNDICE F – DIAGNOSE DE LEITURA DE PALAVRAS REALIZADA NO FINAL DO ANO

NOME: _____

IDADE:_____

1. MARQUE UM X NO QUADRINHO AO LADO DE ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA:

A ☐ PANELA
B ☐ POMADA
C ☐ PARADA
D ☐ POLIDA

A ☐ MALA
B ☐ COLA
C ☐ MOLA
D ☐ BALA

A ☐ DRAGÃO
B ☐ DROGAS
C ☐ DOIDÕES
D ☐ DARDOS

A ☐ BANDEIRA
B ☐ BANDOLIM
C ☐ BANDEJA
D ☐ BANANAS

A ☐ PERIGO
B ☐ PERFEITO
C ☐ PERFUME
D ☐ PETECA

A ☐ ESTRELA
B ☐ ESCADA
C ☐ ESCAMA
D ☐ ESCOLA

APÊNDICE G – DIAGNOSE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DO PROGRAMA *SE LIGA* REALIZADA NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO

LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES **3, 4 E 5**, MARCANDO UM **X** NA RESPOSTA CORRETA.

A GALINHA DOS OVOS DE OURO

UM CAMPONÊS E SUA ESPOSA TINHAM UMA GALINHA QUE TODO DIA, SEM FALTA, BOTAVA UM OVO DE OURO.

SUPONDO QUE DENTRO DELA DEVERIA HAVER UMA GRANDE QUANTIDADE DE OURO, ELES ENTÃO A SACRIFICARAM PARA PEGAR TUDO DE UMA VEZ SÓ.

ENTÃO, PARA A SURPRESA DOS DOIS, VIRAM QUE A AVE EM NADA ERA DIFERENTE DAS OUTRAS GALINHAS.

ASSIM, O CASAL DE TOLOS, DESEJANDO ENRIQUECER DE UMA VEZ SÓ, ACABOU POR PERDER O GANHO DIÁRIO QUE JÁ TINHA ASSEGURADO.

MORAL DA HISTÓRIA: QUEM TUDO QUER TUDO PERDE.

FONTE: HTTP://SITEDEDICAS.NE10.UOL.COM.BR/FABULA13A.HTM

3 – O QUE A GALINHA FAZIA TODOS OS DIAS?

( ) BOTAVA UM OVO COMUM.
( ) BOTAVA MUITOS OVOS.
( ) BOTAVA UM OVO DE OURO.
( ) BOTAVA UM OVO PEQUENO.

4 – O CAMPONÊS E SUA ESPOSA ERAM PESSOAS

( ) INTERESSEIRAS.
( ) BONDOSAS.
( ) AMIGÁVEIS.
( ) SENSÍVEIS.

5 – O CASAL RESOLVEU MATAR A GALINHA PORQUE PENSOU QUE

( ) AQUELA ERA UMA GALINHA COMUM.
( ) PRECISAVA DA GALINHA COMO ALIMENTO.
( ) DENTRO DELA HAVIA MAIS OVOS DE OURO.
( ) IA COMPRAR MUITAS OUTRAS GALINHAS.

APÊNDICE H – DIAGNOSE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO REALIZADA NO FINAL DO ANO

NOME: _____

IDADE:_____

- Leia o texto e marque um **X** nos quadrinhos que têm a resposta certa para cada pergunta.

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO À SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU EMBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUIA SE SOLTAR E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO. COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

Retirado do site: http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=10, em 29/10/2012

a. Onde o leão ficou preso?

☐ NA ÁRVORE.

☐ NO BURACO.

☐ NA REDE.

☐ NA PEDRA.

APÊNDICE H – DIAGNOSE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO REALIZADA NO FINAL DO ANO (cont.)

b. Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou?

☐ PORQUE OS RATINHOS NÃO GOSTAVAM DO LEÃO.

☐ PORQUE OS RATINHOS BRINCAVAM COM O LEÃO.

☐ PORQUE OS RATINHOS BATERAM NO LEÃO.

☐ PORQUE OS RATINHOS TINHAM MEDO DO LEÃO.

c. O que os ratinhos faziam em cima do leão?

☐ OS RATINHOS ESTAVAM BRINCANDO EM CIMA DO LEÃO.

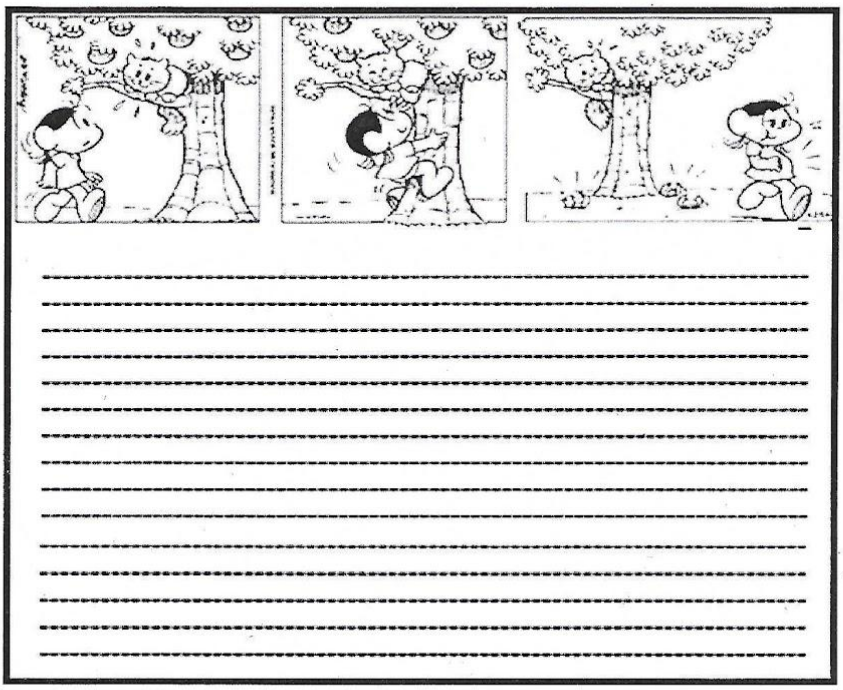
☐ OS RATINHOS ESTAVAM PASSEANDO EM CIMA DO LEÃO.

☐ OS RATINHOS ESTAVAM DANÇANDO EM CIMA DO LEÃO.

☐ OS RATINHOS ESTAVAM CORRENDO EM CIMA DO LEÃO.

APÊNDICE I – DIAGNOSE DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO PROGRAMA *SE LIGA* REALIZADA NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO

7 - VEJA A TIRINHA ABAIXO E ESCREVA UM TEXTO CONTANDO O QUE ACONTECE NELA.



BOA PROVA!

APÊNDICE J – DIAGNOSE DE PRODUÇÃO DE TEXTO REALIZADA NO FINAL DO ANO

NOME: _____

IDADE:_____

- VEJA A TIRINHA ABAIXO E ESCREVA UM TEXTO CONTANDO O QUE ACONTECE NELA.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____