

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Sílvia Ulisses de Jesus

**UM OLHAR SOBRE OS TEXTOS ESCOLHIDOS PELOS PROFESSORES PARA
INTERVENÇÃO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO.**

Belo Horizonte

2019

Silvia Ulisses de Jesus

**UM OLHAR SOBRE OS TEXTOS ESCOLHIDOS PELOS PROFESSORES PARA
INTERVENÇÃO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Gorete Neto.

Belo Horizonte

2019

J58o
TCC

Jesus, Sílvia Ulisses de, 1965-

Um olhar sobre os textos escolhidos pelos professores para intervenção em turmas de alfabetização [manuscrito] / Sílvia Ulisses de Jesus. - Belo Horizonte, 2019.

68 f., il.

Inclui bibliografia, apêndice e anexos.

Trabalho de Conclusão de Curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Gorete Neto.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Escrita. 5. Gêneros Textuais.

I. Neto, Maria Gorete. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD- 372.414

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO OCTOGÉSIMO SEGUNDO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Um olhar sobre os textos escolhidos pelos professores para intervenção em turmas de alfabetização”, do(a) aluno(a) **Silvia Ulisses de Jesus**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Maria Gorete Neto (orientador) e Elizabeth Guzzo de Almeida. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a)

Silvia Ulisses de Jesus
Silvia Ulisses de Jesus

Registro na UFMG: 2018750253

Maria Gorete Neto
Maria Gorete Neto

Professor(a) Orientador(a)

Elizabeth Guzzo de Almeida
Elizabeth Guzzo de Almeida

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha
Ana Maria de Castro Rocha

Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

“Entre os pecados maiores que os homens cometem, ainda que alguns digam que é a soberba, eu digo que é a falta de agradecimento”.

Sempre recorro a esta frase atribuída à Cervantes para agradecer a todos que participaram da minha jornada.

A Deus maestro da minha vida e a minha família por suportar muitos dias de porta fechada e pedido de silêncio.

Aos meus amigos pela tolerância com minha ausência.

Aos meus alunos e colegas pela cumplicidade do dia a dia, principalmente a Mary e Carolina por compartilharem comigo sua sala de aula, seu saber, suas histórias e afeto.

Aos diretores Carla, Wagner e a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte por acreditarem em nossa formação.

E por fim, aos meus professores em especial a orientadora Profa. Dra. Maria Gorete Neto pela clareza de suas orientações, competência, carinho e gentileza. A ela minha admiração e afeto sempre.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar dados de uma pesquisa cuja motivação fora compreender o porquê de certas escolhas, em relação aos gêneros textuais, que professoras alfabetizadoras fazem para alfabetizar alunos em processo inicial de aquisição de leitura e escrita. O objetivo da pesquisa é compreender as práticas destas professoras alfabetizadoras quanto à presença e uso desses textos na sala de aula, apontando as formas como os textos são disponibilizados e acessados pelos aprendizes, bem como o impacto que causam no aprendizado destes alunos. No desenvolvimento da pesquisa foi adotada a observação participativa, se embasando na pesquisa interpretativista. Como apoio teórico, recorreu-se a autores reconhecidos na área da educação, destacando-se a obra de Soares (2003; 2017); Rojo (2009), Rojo e Cordeiro (2004), Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011) e Frade, Costa Val e Bregunci (2014). A pesquisa demonstrou o grande investimento que as professoras concentram na faceta linguística da alfabetização e a tentativa de se alfabetizar letrando através, principalmente, de sequências didáticas. Os primeiros resultados apontam que as escolhas dos textos pelas professoras são baseadas na necessidade de se trabalhar no início da alfabetização a faceta linguística. Embora se tenha percebido a qualidade literária dos textos escolhidos, ficou evidenciada a dificuldade da aplicação do conceito de alfabetizar letrando proposto pelas professoras.

Palavras-chave: Alfabetização; Gêneros Textuais; Letramento.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
1. INTRODUÇÃO.....	8
2. JUSTIFICATIVA.....	11
3. OBJETIVOS.....	12
3.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	12
4. METODOLOGIA.....	14
5. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	17
6. ANÁLISE DE DADOS	22
6.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PROVAS SISTEMICAS E REGISTRO DE RESULTADOS	22
6.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	32
6.3. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
8. REFERÊNCIAS	49
9. ANEXOS	52
10. APÊNDICES.....	67

APRESENTAÇÃO

Entre rupturas e reaproximações sou professora há 18 anos, sendo os últimos oito anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Minha trajetória na educação começou aos 19 anos no fim do meu curso de magistério na década de 1984 na rede municipal de Belo Horizonte. Minha primeira experiência na Escola Municipal José Diogo não foi exitosa, uma vez que um ano depois resolvi que deveria tentar outra coisa. Era uma época onde as crianças eram retidas, os professores pouco sabiam sobre inclusão e a escola, localizada dentro da Pedreira Padre Lopes, tinha poucos recursos. Por ser jovem, sem experiência e recém chegada fiquei com a turma de alunos não alfabetizados e retidos. As dificuldades e a frustração por não conseguir trabalhar com as crianças me levaram a desistir e retornar para os meus primeiros planos: a atuação nas Artes Cênicas, o que já vinha trabalhando como amadora e mais tarde profissionalmente.

Durante doze anos, dediquei-me exclusivamente as Artes Cênicas e em 1997 fui convidada para coordenar a ONG Conselho de Pais Criança Feliz na Vila Cafezal dentro do Aglomerado da Serra. Além das atividades artísticas, a instituição tinha também uma escola de Educação Infantil e reforço escolar do 1º ao 4º ano. Desta forma indireta, a educação chegou novamente em minha vida. Logo de início me envolvi com os professores e com os alunos e senti necessidade de me capacitar, prestei vestibular na UFMG para pedagogia e iniciei o curso em 2000, ao mesmo tempo me tornei professora do curso de magistério do colégio Minas Gerais. Assim equilibrando a coordenação da ONG, os estudos, a docência e as Artes Cênicas me formei em 2005. As muitas funções acabaram se chocando e quase por acaso em 2007 realizei o concurso na rede Municipal de Belo Horizonte e na Rede Municipal de Sabará, sendo aprovada em ambos, optei definitivamente pela educação.

Minha experiência em outras áreas não formais da educação me aproximou dos alunos que aparentemente não se encaixavam na escola, por escolha e desejo, hoje sou professora alfabetizadora. Atualmente, sou coordenadora pedagógica pela manhã do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental e a tarde professora de uma turma do 2º ano Fundamental.

Acreditando que o desenvolvimento profissional dos docentes só é possível quando este atua como pesquisador crítico de sua própria prática, busco hoje compreender minha prática e de meus colegas na atuação como alfabetizadores de

crianças das camadas populares em escolas públicas. Que escolhas fazemos e o porquê de fazermos essas escolhas? Sem a pretensão de responder a todas as indagações espero melhorar minha prática e a de meus colegas com as reflexões que este trabalho me proporcionará, como afirma Freire, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p. 38).

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procurei compreender o porquê das escolhas de certos textos por cada professor, levando em consideração a proposta por eles desenvolvidas para alfabetizar as crianças. Busquei ainda identificar os gêneros textuais que os alunos têm acesso em casa e na escola, tentando identificar os pontos similares e as diferenças. A análise das escolhas das professoras para o trabalho com o gênero textual se pontuou, neste sentido, pela função dele na sociedade, buscando compreender como se dão essas escolhas e qual o impacto destas na alfabetização dos aprendizes. Dentro disso, buscou-se identificar alguns procedimentos na prática dos docentes como: uso do tempo na sala de aula, os aspectos linguísticos da língua e os usos sociais da linguagem (alfabetização e letramento), a valorização da oralidade no processo de aprendizagem da escrita, a leitura dos textos pelo professor e pelos alunos, as forma de registro do progresso das crianças.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jardim Vitória, única escola de Ensino Fundamental do bairro Vitória com 420 alunos no turno da manhã e 438 no turno da tarde. A escola foi inaugurada no mês de abril de 2015 e recebeu uma clientela oriunda de diversas escolas de diversos bairros da região. Neste sentido, podemos considerar que a comunidade escolar ainda está construindo sua identidade. As famílias têm em média quatro a seis membros, com pais que trabalham o dia todo no comércio e são moradores de conjuntos habitacionais do Programa Minha Casa. Cerca de 60% dos alunos utilizam transporte escolar e 80% participa da Escola Integrada, permanecendo na escola de 7 às 16 h.

A escola possui uma boa estrutura física com biblioteca, auditório, quadra coberta, teatro de arena, cantina, áreas verdes, sala de artes, laboratório de informática, secretaria, sala de coordenação, sala dos professores, 16 salas de aula e uma sala de apoio. No turno da manhã, estão os alunos do 1º ao 6º ano, à tarde, do 6º ao 9ºano e a noite duas turmas da EJA. Atuam nesta instituição, 75 funcionários entre concursados e terceirizados e 56 professores. Sendo uma das escolas mais bem estruturadas da região, a procura de vagas pela comunidade é muito grande.

A proposta pedagógica da escola está baseada na formação integral do aluno unindo a alfabetização e letramento com valores universais da humanidade. O corpo

docente, a coordenação e direção têm reuniões pedagógicas mensais para análise de resultados e planejamento coletivo. Embora os resultados do IDEB tenham superado em 2018 a projeção que era de 4.0, atingindo 5.8, no entender da equipe pedagógica, muitas ações ainda precisam ser efetivadas para que todos os alunos tenham assegurado o direito de uma aprendizagem real e de qualidade.

Dos alunos que finalizaram o 2º ano do 1º ciclo em 2018 e que ingressariam no 3º ano do 1º ciclo, 33% não adquiriram as capacidades previstas para o ano série, como revelaram as avaliações internas e externas. Além disso, 06 crianças foram retidas no 3º ano do 1º Ciclo fundamental e repetiriam o ano em 2019. Estes formavam, junto aos alunos que estavam finalizando o 2º ano, um grupo de 30 crianças que apresentavam uma demanda maior, com problemas educacionais, sociais e alguns casos de saúde. As professoras preocupadas com esse resultado definiram que o trabalho em 2019 seria focado no desenvolvimento destas habilidades e dentro do programa já existente na instituição o PMA (Programa de Melhoria de Aprendizagem), vários projetos foram elaborados pelos professores.

Entre esses projetos surgiram os projetos “O Carteiro Chegou” (anexo 1) e “Liberte um leitor”, que teriam como foco os alunos do 3º ano do 1º ciclo. As professoras, Mary Lucy e Carolina, se propuseram a atuar com os alunos com maior dificuldade com uma proposta diferenciada numa tentativa de atender as demandas específicas destes alunos. O foco do trabalho dessas professoras seria a literatura e os gêneros textuais. Pelo meu envolvimento com os alunos, me propus a atuar com estas professoras em aulas compartilhadas, uma vez que parte do meu tempo é dedicado a coordenação pedagógica.

As professoras definiram os livros que seriam abordados na turma e elaboraram as sequências didáticas. As aulas desta turma, diferente das demais, não teriam uma rigidez nos horários e disciplinas, buscando intervir o tempo todo nas demandas dos alunos com fins de promover a alfabetização. A princípio, a minha participação seria nas aulas de literatura e compartilhamento nas aulas onde seriam usados os jogos de alfabetização e de matemática. Ficou ainda acordado que quinzenalmente nos reuniríamos para avaliar os progressos da turma, planejarmos as ações e refletirmos sobre o que já havia sido feito.

No início de fevereiro, foi iniciada a pesquisa explicitando aos professores o que se pretendia pesquisar. Na primeira reunião, surgiu uma polêmica levantada pela

professora Mary que afirmou que os livros clássicos escolhidos para o projeto “O carteiro Chegou” não representavam as crianças, a maioria de cor negra ou parda. Apresentei então às professoras as versões afro dos contos que elas escolheram e foi definido que inseririam três destes livros, que são: Afra e os três lobos Guaras, Rapuzel e o Quibungo, Cinderela e Chico Rei.

Assim foi iniciado o trabalho com as turmas do 3º ano, entretanto a turma aqui denominada **A** seria o foco da pesquisa, as demais turmas e regentes participariam das oficinas e do projeto com foco na produção de texto.

2. JUSTIFICATIVA

Tendo em vista o resultado das avaliações diagnósticas aplicadas ao longo do ano letivo de 2018, internas e externas, bem como os resultados apresentados por turma nas provas finais, suscitou-se a necessidade de elaborar um plano de intervenção pedagógica que possibilitasse amenizar os problemas apresentados nas habilidades de leitura e produção textual nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, principalmente por ser esta etapa o fechamento do 1º ciclo e ser um ano de retenção.

O diagnóstico realizado pelos professores revelou o baixo nível de aprendizado relativo às competências necessárias para leitura com compreensão, tais como: identificar finalidades e funções da leitura, reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto, antecipar conteúdo do texto, levantar e confirmar hipóteses e realizar inferências. Do mesmo modo, foram igualmente negativos os resultados na produção escrita de um dado gênero, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação, as maiores deficiências foram: organização e disposição do texto, planejamento da escrita considerando o tema central, coerência textual, pontuação, escrever com princípios alfabéticos e as regras ortográficas, uso de recursos expressivos e segmentação. Sendo este um dado preocupante, definiu-se por um trabalho articulado (Secretária Municipal de Educação, direção, coordenadores, professores e familiares) para que seja possível reverter este quadro e garantir, dentro do esperado, os direitos de aprendizagem estipulados para o ano/ciclo.

Considerando as deficiências acima elencadas, os professores elaboraram um plano geral de ações que se estruturava sob quatro princípios norteadores: avaliação diagnóstica, planejamento, intervenção e prática docente. Assim sendo, no que diz respeito a avaliação diagnóstica considerou-se as provas realizadas pelos professores no final de 2018 e começo de 2019. Segundo Antônio Augusto Gomes Batista (2005),

...a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico, sobretudo: é ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina. (GOMES BATISTA, 2005, p.9).

Quanto ao planejamento, foi considerada a necessidade de se definir metas de aprendizagem que poderão ser realmente alcançadas pelos alunos do ciclo de alfabetização, levando em conta, as defasagens apresentadas e as competências que ainda precisam ser desenvolvidas até o final do ano letivo, apontadas nas avaliações

diagnósticas. Destaca-se, neste sentido, que o planejamento passaria por ajustes e mudanças diante das avaliações diagnósticas que seriam realizadas durante todo o processo como forma de monitoramento da aprendizagem.

Quanto à prática docente, foram acordadas algumas abordagens de ensino que possibilitassem uma maior apreensão dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, entre as quais destacava-se a sequência didática a partir dos gêneros e as atividades interdisciplinares. Para Nascimento e Vieira (2016) a prática pedagógica investigativa é o pilar fundamental para a implementação de qualquer intervenção pedagógica, afirmam as autoras:

A prática docente investigativa revelou que, no processo de avaliação com intenção de diagnosticar, podem-se planejar novas possibilidades, novos caminhos a serem trilhados no processo de ensino, enfocando a reflexão nas práticas educativas, que só pode ser obtida uma vez que sejam claros os objetivos a serem alcançados pela criança com a leitura em cada etapa de sua escolarização. (NASCIMENTO e VIEIRA, 2016, p.11).

Os docentes optaram por trabalhar com gêneros textuais influenciados por uma formação ocorrida recentemente na escola e a participação de alguns professores no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Na concepção dos docentes esta abordagem possibilitaria uma variedade de atividades tanto dentro de uma sequência didática como em atividades interdisciplinares.

Junto a isso, os debates e formações levaram-nos a compreender que historicamente a língua vem sendo usada como forma de criar e organizar uma sociedade letrada, institucionalizando o aprendizado desta língua e tornando a escrita a forma oficial de comunicação. Em uma sociedade grafocêntrica, aqueles que não dominam essas as convenções para escrever e ler são discriminados. Neste sentido, os alunos das escolas públicas, a maioria oriundos das camadas populares e de cor negra ou parda, tem na escola se não a única o mais importante meio de acesso a uma educação de qualidade e eficiente como forma de amenizar as diferenças sociais e raciais presentes na sociedade.

Assim sendo, este projeto justifica-se pela necessidade de compreender como as ações direcionadas dos docentes para o processo ensino/aprendizado impactam a aprendizagem dos alunos.

3. OBJETIVO GERAL

Compreender as práticas de professores alfabetizadores quanto a presença e uso de textos na sala de aula nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

3.1. ESPECÍFICOS

- Identificar os gêneros textuais que professores e alunos têm acesso dentro e fora da escola;
- Descrever e analisar de que forma a escrita é disponibilizada e acessada pelos alunos dentro da sala de aula;
- Identificar e discutir as atividades de leitura e escrita desenvolvida pelos professores alfabetizadores;
- Verificar e discutir o desempenho desses alunos em atividades de leitura e escrita em contraste com a escala de proficiência adotada pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

4. METODOLOGIA

Autores como Erickson (1984; 1989), Gorete Neto (2009) e Moita Lopes (1994) consideram a pesquisa interpretativista como a mais aconselhável quando se trata de investigar as práticas de uma sala de aula. Consideram estes autores que este enfoque permite ir para além da quantificação, embora não desconsiderando estes dados. Nesta perspectiva os dados qualitativos são considerados e ainda tem o diferencial da participação efetiva dos sujeitos pesquisados.

Portanto, esse trabalho de pesquisa, de acordo com seu objetivo geral, procurará ter como base a observação participativa, se embasando na pesquisa interpretativista, pois:

(...) agrupa sob o termo 'interpretativista' todo o conjunto de enfoques (etnográfico, qualitativo, observação participante, estudo de casos, interacionista simbólico, fenomenológico, construtivista e interpretativista) que têm por base a observação participante. A justificativa para o uso do termo interpretativista para abarcar todos os enfoques mencionados é o fato de ele ser mais inclusivo que os outros. Ou seja, não seria possível chamar a todas estas metodologias de etnografia ou estudos de caso. Além disso, este termo evita a fixidez de definir estes enfoques como somente qualitativos, o que talvez pudesse levar a pressupor que os mesmos não aceitam aportes quantitativos. Por fim, o uso do termo interpretativista aponta para um aspecto chave de familiaridade entre todas estas diferentes metodologias de pesquisa – a saber – o interesse nos significados das ações sociais construídos pelos atores envolvidos na pesquisa. Segundo Erickson (op. cit) isto é o que caracteriza a investigação observacional participante e interpretativista de outras técnicas de observação. (GORETE NETO, 2009, p. 45)

Atendendo os objetivos específicos deste trabalho, a pesquisa interpretativista propiciará a análise de dados levantados em sala de aula pelo pesquisador com a participação dos demais professores da turma, permitindo uma mediação deste conhecimento, respeitando a opinião de cada participante. Os nomes dos alunos foram trocados para proteger sua identidade e as professoras regentes da turma autorizaram a publicação de seus nomes. Entretanto, ao longo do texto buscaremos nomear as professoras apenas quando for necessário.

Encontros mensais foram realizados para trocas de informações e impressões sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula, planejamento de ações a serem implantadas, análise dos resultados parciais da turma, orientações e trocas de saberes. Concernente a isso, instrumentos de pesquisa como diários de campo, entrevista semiestruturada com os professores, questionários e coleta de alguns documentos foram realizados para subsidiar a pesquisa, permitindo como afirma Moira Lopes (1994) “discrições/interpretações do contexto escolar” (p. 334).

A coleta dos dados foi focada em uma turma com 24 alunos do 3º ano fundamental, aqui denominada turma **A**¹, esta escolha teve como critério duas razões principais: o fato dos alunos não estarem com o processo de alfabetização concluído e o projeto proposto pelas professoras regente da turma “*O carteiro Chegou*” (anexo 1), que está centrado nos gêneros textuais. Vale ressaltar que uma das professoras com um ano de experiência na alfabetização e a outra com uma significativa experiência neste campo idealizaram o projeto especificamente para esta turma e desejavam trabalhar juntas.

A condução da pesquisa ocorreu no período compreendido entre os meses de fevereiro a setembro, iniciando com a apresentação do Plano de Ação desta pesquisadora ao corpo docente da escola e explicando a razão do convite as professoras da turma **A**. Após o cumprimento das ações legais como autorizações dos pais, professores e da escola foi elaborado por esta pesquisadora um questionário (anexo 2), com 17 itens para ser respondido pelos pais, professores e alunos. Este questionário buscava identificar os gêneros textuais que os participantes da pesquisa tinham acesso. O questionário das crianças foi preenchido em sala de aula através de uma oficina.

Foram realizados sete encontros coletivos com os professores dentro do período da pesquisa e cinco encontros individuais com cada professor. Nestes encontros foram realizados estudos coletivos de temas ligadas a alfabetização, oficinas de jogos de alfabetização e análises do rendimento da turma através de resultados de provas e atividades em sala de aula. Para registro destes encontros foi elaborado um diário de campo e mini atas.

E ainda foram observadas vinte aulas entre os meses de março a setembro. A observação, conforme Eiterer e Medeiros (2010), é algo inerente ao ser humano, e no que abrange a pesquisa científica permite ao pesquisador uma inserção ao contexto do ambiente pesquisado. Embora as autoras salientem que a mesma deva ter rigor metodológico para se tornar válida, pois “[...] para que uma observação seja considerada um instrumento válido para a coleta de dados em uma pesquisa científica, é necessário que atenda a critérios de objetividade, confiabilidade e credibilidade.” (EITERER, MEDEIROS, 2010, p.27).

¹ O nome Turma **A** é fictício.

Pontuam ainda as autoras que a influência do pesquisador no contexto pesquisado deve ser considerada, pois este altera a realidade da sala de aula pesquisada com sua presença, professores e alunos tendem a mudar o comportamento quando alguém fora do cotidiano está presente. Destacam que para amenizar esses efeitos pode-se prolongar a observação e torná-la participativa. Assim sendo, concordando com os pressupostos da pesquisa interpretativista, a observação participativa e prolongada foi adotada como procedimento metodológico nesta pesquisa. Embora esta pesquisadora faça parte do corpo docente desta escola como docente e coordenadora pedagógica, a ação como pesquisadora necessitou ser demarcada.

Neste trabalho a observação ocorreu durante a semana, inicialmente acordadas para as sextas feiras, mas devido às demandas diárias da escola estas ocorriam em dias diferentes. Para análise foram selecionadas 8 aulas, sendo quatro na primeira fase do projeto e quatro no final do projeto. A disciplina de Língua Portuguesa foi selecionada por estar focada na aquisição da leitura e escrita dos alunos. Um roteiro (anexo 3) de observação e diários de campo foram os instrumentos de registro destas observações. No mês de agosto não houve aulas compartilhadas devido a licença médica de uma das professoras da turma e de outros colegas o que demandou uma nova organização. No mês de setembro a Professora Mary assumiu a regência da turma com quinze aulas e uma outra professora, recém lotada na escola, assumiu as aulas de Matemática. Neste mês foram observadas cinco aulas de Língua Portuguesa, três com a participação desta pesquisadora e duas como observadora.

Buscando compreender a prática dos professores participantes e conseqüentemente a minha própria prática, aqui não foi objetivo o julgamento do fazer pedagógico do professor e sim a parceria na tentativa de compreender para melhorar a nossa prática reafirmando procedimentos com bons resultados e incluindo outros descobertos na troca de saberes.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola pública é uma instituição comprometida com a formação das camadas populares da sociedade, e é inaceitável que alunos tenham uma educação sem qualidade. Neste sentido, o compromisso social e pessoal assumido nesta pesquisa, centraliza -se em uma ação cidadã na formação dos sujeitos pensantes e críticos. Do mesmo modo, assumimos o pensamento de que não podemos culpabilizar os alunos pelos resultados negativos, por outro lado essa responsabilidade não pode ser atribuída unicamente aos professores. As causas do insucesso escolar são múltiplas e é preciso investigar e intervir para resolver a questão. Compartilhando com o pensamento de Soares (2017) que afirma ser seu objetivo como professora de escola pública, pesquisadora e educadora,

[...] compreender crianças de camadas populares, as características dos contextos escolares que lhes eram oferecidas, as diferenças nos usos da língua e nos significados e sentidos que os textos tinham para elas, as razões das dificuldades que enfrentavam para se alfabetizar. (SOARES, 2017. p.11).

Dessa forma, buscou-se neste trabalho uma reflexão sobre as práticas e escolhas realizadas pelos professores em sala de aula, quando o objetivo é alfabetizar dentro de uma perspectiva do letramento. Concernente ao pensamento de Paulo Freire (1991), o ato de ensinar é um ato político, pois não basta apenas ensinar a tecnologia da leitura e escrita é preciso ter consciência que nossa tarefa é possibilitar a inserção dos sujeitos aprendizes de forma crítica nas sociedades letradas.

Assim, acreditando que as ações dos professores individualmente e coletivamente devem ser analisadas e discutidas para a garantia de uma ação realmente eficaz, propõe-se neste trabalho uma ação reflexiva da prática docente em uma turma de 3º ano do 1º ciclo. Partindo do pressuposto que os gêneros textuais são um caminho para a mediação e organização do trabalho com a linguagem, inicialmente buscarei conceituar os termos alfabetização, letramento e gênero textual, uma vez que a proposta desenvolvida e analisada neste trabalho foi a alfabetização na perspectiva do letramento, o que implica necessariamente o foco nos gêneros textuais.

Embora outras questões surjam ao longo do trabalho como os métodos utilizados pelos professores e as relações étnico raciais, por exemplo, dado os limites pertinentes a este trabalho, não será focado, ainda que em alguns momentos seja

necessário relatar para esclarecer as formas de atuação e escolhas realizadas em sala de aula.

Iniciando a busca para fundamentar este trabalho, as obras da professora Magda Soares, que há mais de uma década vem pesquisando os processos de alfabetização, serão o ponto de partida buscando compreender parte de suas pesquisas e reflexões sobre o tema para conceituar os termos alfabetização e letramento.

Nas palavras de Soares (2003) os termos como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização e alfabetizado transitam há muito nos meios acadêmicos e na sociedade em geral, já o termo letramento é recente. Surgindo nos meios científicos a partir da segunda metade da década de 1980 nas obras de Mary Kato. Por outro lado, no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, por exemplo, segundo a autora, encontramos as definições dos termos acima citados que aponta analfabetismo como estado ou condição de quem é analfabeto, e analfabeto aquele que não sabe ler ou escrever, e ainda alfabetizar, segundo o mesmo dicionário, seria ensinar a ler e escrever. Destacando que o termo alfabetismo que se refere ao estado ou qualidade do alfabetizado é pouco utilizado, enquanto o contrário analfabeto está presente na fala cotidiana das pessoas. Analisando esses termos Soares (2003, p. 19), esclarece:

Conhecemos bem, e a muito o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e escrever: analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais da sociedades letradas e mais que isso grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre no foi necessário uma palavra para designa-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**” (SOARES, 2003, p.20).

O contexto das sociedades em relação a estar alfabetizado leva a necessidade de um novo termo que dê conta de explicitar este estado ou condição de que lê e escreve. Para Soares (2003) é neste momento que recorremos ao termo letramento, palavra criada “ao pé da Letra”, segundo a autora do termo em inglês *literacy*. A autora assim, define que “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2003, p. 18).

Retomando sua vasta obra, Soares (2018) considera a alfabetização e o letramento conceitos diversos, mas interligados. Para a pesquisadora a alfabetização e o letramento possuem facetas diversas que se sobrepõem e que não podem ser

consideradas em separado na prática docente. Para elucidar suas observações, Soares (2018) apresenta três facetas possíveis ao se conceituar o termo alfabetização, pontua a autora que,

Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Dessa complexidade e conseqüentemente multiplicidade de facetas decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns componentes do processo. (SOARES, 2018, p. 27).

Apresenta a autora três facetas principais que orientam as escolhas dos métodos e propostas de aprendizagem da língua escrita:

A faceta propriamente linguística da língua escrita - a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que neste livro se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas neste livro, como **letramento**. (SOARES, 2018, p. 28-29).

Essas três facetas apresentadas pela pesquisadora serão consideradas neste trabalho, por definirem bem o processo que se busca compreender na alfabetização e letramento, tendo como foco os gêneros textuais selecionados pelos professores. Assim sendo, tanto a faceta linguística, tendo como foco a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita, aqui concordando com Soares denominado como “alfabetização”, como a faceta interativa que são as habilidades para compreender e produzir um texto e finalmente a faceta sociocultural que são “os eventos sociais e culturas que envolvem a escrita”, definidas como letramento serão consideradas. Essa tríade guiou as ações dentro de sala nas aulas compartilhadas e pontua as reflexões neste trabalho.

De modo semelhante busca-se apresentar o conceito do termo gênero textual, a partir dos trabalhos organizados por Rojo e Cordeiro (2004), Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011) e Frade, Costa Val e Bregunci (2014). O termo vem sendo estudado por diversos autores dentro do campo da Linguística a partir de trabalhos como de Bakhtin (1997), Bronckart (1999) dentro outros. O trabalho destes autores foca na natureza do gênero textual com diferentes enfoques teóricos, ora por sua natureza social, ora em sua natureza discursiva e/ou escolar, além de focalizar no texto, na materialidade linguística e no sujeito, produtor, leitor, inserido nesta prática de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004) em relação aos gêneros afirmam que,

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem –se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para o aprendiz. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 64).

Portanto, a aprendizagem de uma língua, para estes autores perpassa pela prática desta língua na sociedade que se dá através dos discursos utilizados pelos sujeitos para estabelecer a comunicação. Estas práticas de linguagem estão presentes no cotidiano de todo falante e quando inseridas no ambiente escolar demanda do aprendiz tanto dimensões sociais, como cognitivas e linguísticas do funcionamento da língua. E ainda, problematizando a articulação entre as práticas de linguagem e atividade do aprendiz, partem da hipótese “de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63).

Na abordagem para o ensino da escrita e da fala, afirmam os autores que a escola sempre trabalhou com os gêneros, mas de forma artificial precedendo de sua função principal que é a comunicação. E ainda, que tal prática levou a uma tradição de gêneros escolares usados tão somente para avaliação e progressão dos aprendizes dentro de sua capacidade de escrita. Entretanto, destacam que não se pode deixar de considerar a escola como um espaço de comunicação, onde determinados gêneros só têm sentido dentro deste espaço e, referindo a Freinet, tomam a escola também como “autêntico lugar de produção e utilização de textos”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 67).

Dentro deste contexto, Marcuschi (2011), afirma que a noção nos dias atuais de gênero textual se ampliou para toda produção textual. Tendo como referência autores como Bakhtin (1979), Bazerman (1994) e Devitt (1997), o autor pontua como a categorização do termo “gênero textual” se tornou fluida atualmente. A ideia de uma categoria rígida e estanque está superada, dando lugar a uma concepção “como formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Neste sentido, propõe o autor uma análise cuidadosa para se definir o termo, dada a sua complexidade e importância. Afirma ainda que devemos considerar que os gêneros têm características marcantes, que nas produções textuais, determinam nossas escolhas com fins de atingir os objetivos de comunicação. Ressalta ainda que estas escolhas ocorrem também na oralidade e por vezes é inconsciente, entretanto nenhum falante da língua faz escolhas equivocadas quanto ao gênero adequado a comunicação. Afirma o autor que,

[...]o presente trabalho explora a dinamicidade, a situacionalidade, a historicidade e a plasticidade dos gêneros para mostrar que eles não são classificáveis como formas puras, nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. (MARCUSCHI, 2011, p.19).

Alinhando-se a esta posição, Rojo e Barbosa (2015), numa perspectiva sociointeracionista, afirmam que o eixo de ensino da língua materna é a compreensão e produção de textos. Para as autoras gêneros discursivos são, dentro do pensamento bakhtiniano, caracterizados como “[...]entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e interagir com as outras pessoas” (ROJO e BARBOSA, 2015, p.11). Certamente, um ensino comprometido com a qualidade não pode prescindir do ensino dos gêneros, além de garantir um dos direitos de aprendizagem da criança que é produzir e compreender gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa.

Por sua vez Rojo (2009, 2014) chama atenção para a diferença entre tipos de textos e gêneros de textos,

Os tipos de texto são classes, categorias de uma gramática de texto (Linguística textual) – portanto, “uma construção teórica” – que busca classificar os textos com base em suas características linguísticas e gramaticais. Estes tipos de textos mais conhecidos – descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção – vêm sendo ensinados e solicitados pela escola há pelo menos uma centena de anos, o que faz deles também gêneros escolares, que somente na escola circulam, para ensinar o “bem escrever”. (ROJO, 2014, p.128).

Para Rojo (2009) é preciso interromper a ditadura da língua única, formal e abstrata para reconhecer diferentes formas de letramento. Uma das grandes dificuldades dentro do espaço escolar, segundo a autora, é justamente reconhecer essas experiências diversificadas e, mais que isso, propor, a partir delas, um currículo que valorize e amplie tais experiências. Assim sendo, afirma, a escolha do trabalho centrado no texto como objeto de significação, comunicação e ensino, implica numa mudança de abordagem.

6. ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS.

Este capítulo apresenta a análise e as discussões dos dados coletados durante a execução do Plano de Trabalho. O capítulo se divide em 3 (três) seções que se complementam. A primeira parte contém as análises dos resultados das provas sistêmicas realizada pelas crianças no final de 2018 e os documentos de registros de resultados elaborados pelos professores ao longo de 2019. A segunda parte recai sobre os questionários realizados com os 5 professores que atuam no 3º ano, 50 alunos de duas turmas e suas famílias buscando identificar os gêneros textuais que os alunos têm acesso. A terceira e última parte referem-se a análise dos documentos e dados coletados a partir da observação das aulas de uma das turmas do 3º ano Fundamental.

6.1. Análise dos resultados das provas sistêmicas e documentos de registro de resultados.

Como o presente estudo buscou-se verificar e discutir o desempenho desses alunos em atividades de leitura e escrita em contraste com a escala de proficiência adotada pelo SAEB (Sistema Avaliação da Educação Básica), trazendo à tona os resultados das avaliações do Programa Mais Alfabetização. Os resultados sistêmicos aqui analisados são do final de 2018, pois no ano de 2019 o Programa Mais Alfabetização iniciou em setembro.

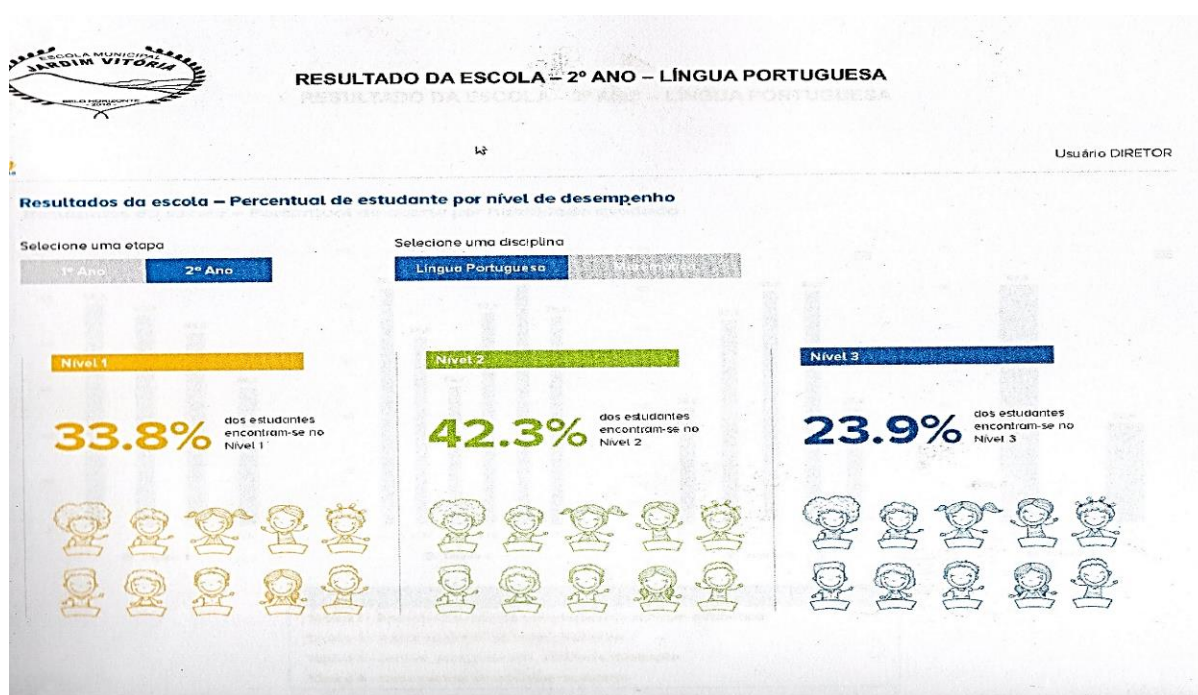
Como dito no capítulo anterior, várias são as facetas que devem ser consideradas na alfabetização de crianças nas séries iniciais na perspectiva do letramento, uma tarefa complexa que exige do professor dedicação e estudo. O presente trabalho foi desenvolvido a partir da observação do trabalho de duas professoras alfabetizadoras, tendo a participação desta pesquisadora em aulas compartilhadas. Estas professoras atuam no 3º ano do 1º ciclo, sendo que Mary professora de apoio até julho, responsável pelas aulas de Matemática e Carolina professora referência pelas demais disciplinas. Em agosto de 2019 com a saída da professora Carolina para licença maternidade, Mary assumiu a turma **A** e outra professora passou a fazer parte da equipe ministrando as aulas de Matemática, a participação desta pesquisadora se deu em aulas compartilhadas, principalmente de Língua Portuguesa.

Embora na escola existam três turmas de 3º ano do 1º ciclo fundamental, as análises aqui realizadas terão como foco principal a turma **A**. A maioria dos alunos desta turma apresentaram, na visão do coletivo da escola, dificuldades de aprendizagem. Por

esta razão as professoras que assumiram a turma resolveram realizar um trabalho focado na alfabetização através de gêneros textuais, dentro da perspectiva do letramento. E ainda, é necessário frisar o cuidado de todos os profissionais da escola, em especial destas professoras, em não taxar a turma negativamente e, ao contrário, focar na valorização destes alunos e na sua autoestima.

Destaca-se aqui a preocupação dos professores desde o primeiro momento em encontrar os fatores dentro da escola que dificultavam o aprendizado destes alunos e não na busca de justificativas externas para o aparente fracasso. A análise dos resultados das provas externas do Programa Mais Alfabetização, executado em 2018, foi um dos documentos utilizados pelos professores para diagnosticar o desempenho da turma. Em Língua Portuguesa foram obtidos os seguintes resultados:

Figura 1: Resultado Mais Alfabetização 2018.



Fonte: Arquivos Coordenação Escola Municipal Jardim Vitória.

Este gráfico demonstra que 24 alunos, ao terminar o 2º ano do 1º ciclo, não alcançaram as habilidades necessárias para o ano/idade previstos para esta etapa, 30 alunos encontravam-se no básico e 17 no nível considerado adequado para etapa. As habilidades avaliadas organizavam-se em quatro tópicos: reconhecimento de convenções do sistema alfabético; apropriação do sistema alfabético; leitura, compreensão, análise e avaliação; usos sociais da leitura e da escrita. Esses tópicos são divididos em descritores, como demonstra o gráfico abaixo:

Figura 2: gráficos resultados Programa Mais Alfabetização.



Fonte: arquivos coordenação Escola Municipal Jardim Vitória.

Este resultado sinalizou que a maior preocupação dos professores dos anos iniciais foi na aquisição da base alfabética, fato percebido pelas professoras quando analisamos os planejamentos trimestrais de Língua Portuguesa realizados pelas mesmas (anexo 4). No relato das professoras pesquisadas há uma grande preocupação com a escrita, uma das professoras no encontro mensal após uma formação sobre jogos desabafou,

“[...] obriguei Leo a copiar o nome 20 vezes durante meses e mesmo assim ele não aprendeu, agora sei que o método estava errado, pobrezinho, mas eu estava desesperada como alguém chega ao 3º ano sem escrever o nome?”. (Diário de campo, Julho 2009).

Este desabafo e os dados apresentados demonstram o grande investimento do professor para aquisição da base alfabética. Por outro lado, os resultados com os tópicos 3 e 4, que se referem a leitura com compreensão e usos sociais da leitura e escrita ficaram abaixo do desejável, marcando a pouca ênfase dada a este tópico do aprendizado. Os resultados demonstraram ainda que cerca de 33,8% dos alunos no final do 2º ano do 1º ciclo, estava abaixo do esperado nos itens de leitura e produção textual. Estes resultados coadunaram com dados oficiais do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e pesquisas que vêm apontando a deficiência do trabalho com leitura e produção de texto no Ciclo de Alfabetização.

O resultado acima foi comprovado ainda por avaliações internas e fichas de acompanhamento elaborada pela equipe pedagógica da escola fundamentando-se nas

Proposições Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Eles também foram agrupados em três níveis pelos professores desta vez baseando nas escalas de proficiência do SAEB e do Programa Mais Alfabetização. Segundo Lima (2018) em sua dissertação de mestrado as escalas de proficiência são organizadas a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização, doravante designada como ANA. Analisa a autora que esta avaliação aplicada em todo território nacional, fornece informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, organizando as habilidades adquiridas em diferentes níveis, pontua que,

A informação sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes organiza as habilidades desenvolvidas em uma escala de proficiência, compreendendo a interpretação pedagógica das aprendizagens consolidadas pelos alunos ao final do ciclo de alfabetização. A escala contempla quatro níveis de proficiência em leitura e cinco em escrita, cada nível compreende as habilidades já consolidadas pelos alunos [...]. (LIMA, 2018, p. 31).

No relatório SAEB/ANA (2016), o quadro com a descrição dos níveis por habilidade foi publicado conforme descrição abaixo,

Interpretação da escala de proficiência em leitura.	
Nível	Descrição
Nível 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível os estudantes são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, ainda que alterem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none">✓ Localizar informações explícitas em textos curtos, como piadas, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto;✓ Reconhecer a finalidade do texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem;✓ Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha;✓ Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
Nível 3 (Maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none">✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto;✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto

	<p>em textos como tirinha e poema narrativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior ou igual a 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; ✓ Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; ✓ Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Na escala de proficiência em escrita são apresentados cinco níveis, o documento esclarece que esta escala “[...] pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para o outro, muito embora se deva salientar que a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares.” (BRASIL, 2016, p. 41). E no quadro abaixo estão os níveis avaliados na Avaliação ANA.

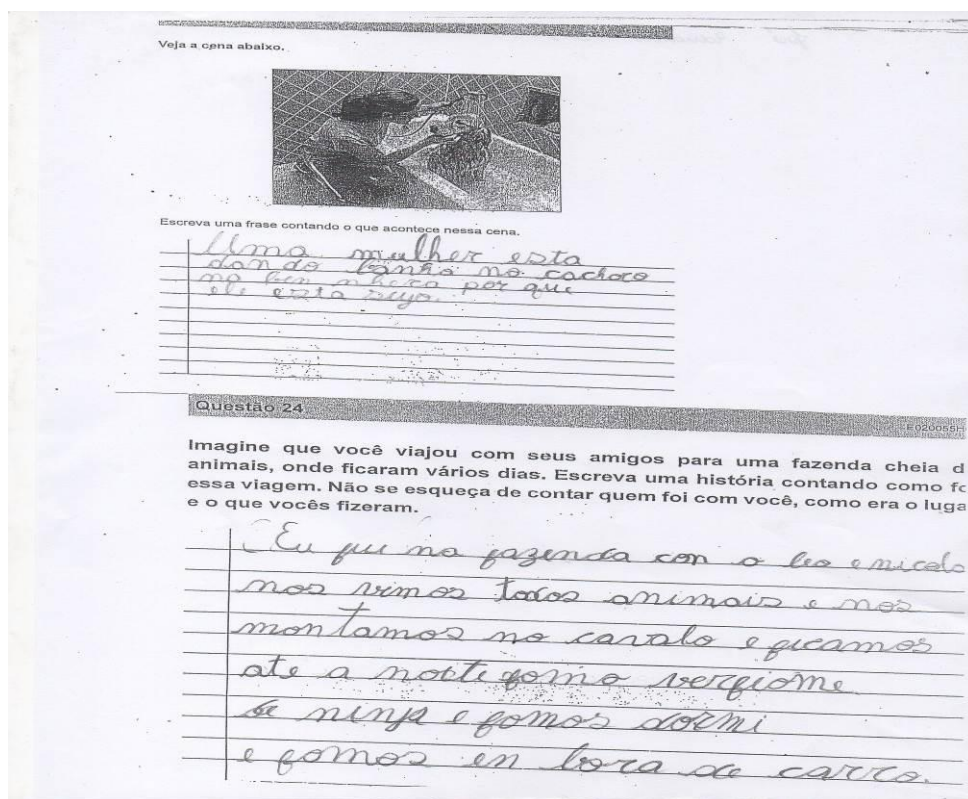
Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita.	
Nível	Descrição
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se

(maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

As avaliações externas onde a escrita da criança foi proposta e avaliada só passaram a fazer parte das provas nas avaliações ANA e nas avaliações do Programa Mais Alfabetização entre os anos de 2015 e 2019. Entretanto, essas avaliações ainda contemplam uma forma rígida de produção textual. A estrutura se organiza da seguinte forma: escrita de palavra ditada, escrita de palavra a partir de uma imagem, escrita de

uma frase a partir de uma imagem e escrita de um texto narrativo a partir de uma orientação. Nas últimas décadas pesquisadores como Fiad (2006), Vieira e Costa Val (2005) têm enfatizado a importância das condições oferecidas à criança no momento da produção de texto. Para as autoras, a escrita é um processo que se inicia na oralidade e no momento da escrita é necessário que o aprendiz saiba para quem está escrevendo e para quê, além das condições do tempo, suporte e motivação para a escrita. Estas condições, entretanto, não são contempladas nas avaliações sistêmicas das provas ANA e Mais Alfabetização. Além do tempo ser escasso, uma vez que a produção é realizada no final de uma prova com 20 questões com a recomendação de um tempo aproximado de 35 (trinta e cinco) minutos, as crianças ficam ansiosas com a quantidade de linhas demonstrando preocupação em preencher todo o campo. Quanto à orientação, é entendida pela maioria como uma sequência de perguntas e é desta forma que organizam o texto respondendo as orientações, como podemos ver na produção abaixo.

Figura 3: página da avaliação de percurso Programa Mais alfabetização



Fonte: acervo pessoal.

FRASE: Uma mulher está dando banho no cachorro porque ele está sujo.

TEXTO: Eu fui na fazenda com o Leo e o Nicolas, nós vimos todos os animais e nós montamos no cavalo e ficamos até a noite, fomos ver filme de Ninja e fomos dormir e fomos embora de carro.

Contudo, a chave de correção apresentada nestas avaliações ajuda a compreender a produção escrita para além dos erros ortográficos e aponta outros saberes dos aprendizes, auxiliando o professor a organizar seu planejamento focando nestes itens. Os itens para avaliação da frase são plausibilidade com a imagem e ortografia. Neste último item, a escrita é classificada em 5 (cinco) conceitos: ortograficamente, alfabético, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico. O aprendiz com escrita silábica ou pré-silábica não tem a atividade de produção de texto avaliada. O programa não abre a chave de correção nestes casos, desconsiderando a capacidade de produção daqueles que não têm o domínio mesmo que parcial do código escrito. Na produção de uma narrativa, os itens avaliados são: adequação a proposta (coerente, pouca plausibilidade e não é coerente); domínio da estrutura narrativa, ou seja, tipologia textual (apresenta todos os elementos de uma narrativa, ausência de um ou mais; apenas enumerou e não se configura uma narrativa); ortografia (A. ortográfico, B. alfabético e C. silábico alfabético); domínio da pontuação (A. pontuou adequadamente, B. pontuou inadequadamente, C. utilizou apenas um ponto e D. não fez uso de pontuação); domínio dos mecanismos linguísticos – coesão textual (A. articulou ideias por meio do uso de conexões, substituições e/ou marcas linguísticas, B. com algumas falhas no uso dos conectivos, C. com muitas falhas comprometendo a compreensão e C. sem articulação) e o último item avaliado é a segmentação (A. segmentação adequada, B. poucos desvios na segmentação e C. desvios ao longo do texto).

Por outro lado, o Programa Mais Alfabetização, ao contrário das demais provas sistêmicas, permite ao professor verificar imediatamente os resultados dos seus alunos. Os resultados são apresentados individualmente, por turma e da escola, destacando por gráficos e tabelas as habilidades e competências que os alunos desenvolveram e as que precisam ser trabalhadas. Na opinião dos professores desta pesquisa a avaliação ajuda no diagnóstico da turma e conseqüentemente no planejamento das ações, embora não seja o suficiente, sendo necessário outras formas de avaliar.

Nas avaliações propostas pelo Programa Mais Alfabetização, sendo uma no início do ano nomeada de diagnóstica, uma no meio chamada de percurso e outra no final nomeada de saída, quando o professor alimenta o sistema com os resultados obtém-se um gráfico e escala com porcentagem de acerto de cada aluno entre 0 a 100%. As professoras participantes desta pesquisa embora cientes destas escalas e levando em consideração a avaliação diagnóstica da turma, reelaboraram essas informações por

considerarem que estas não retratavam as avaliações internas e o que os alunos adquiriram em relação ao que foi ensinado. Optando por trabalhar com o seguinte quadro,

Eixo estruturante	Nível I	Nível II	Nível III
Leitura	Diferencia letras de outros símbolos;	Nomeia todas as letras do alfabeto;	Conhece e nomeia todas as letras do alfabeto;
	Lê grupos silábicos trabalhados.	Lê sílabas com estrutura canônica simples - consoante/vogal;	Lê sílabas com estruturas não canônicas.
	Lê palavras simples com apoio de desenhos;	Lê palavras com estruturas canônicas (consoante/vogal);	Lê palavras, frases e pequenos textos com compreensão;
		Leitura silabada de frases sem compreensão;	Localiza informações explícitas
Escrita	Registra parte do primeiro nome sem apoio de ficha.	Registra o primeiro nome sem apoio de ficha.	Registra o seu nome, da professora e de colegas;
	Registra o nome completo com apoio de ficha;	Registra o nome completo sem apoio de ficha;	Registra o nome completo, reconhece nome e sobrenome, uso da maiúscula e minúscula;
	Cópia do quadro, mas sem seguir as normas (espaçamento, escrita da direita para a esquerda, grafia correta).	Cópia do quadro, mas sem seguir as normas (espaçamento, escrita da direita para a esquerda, grafia correta, letra legível).	Cópia corretamente do quadro e reproduções seguindo as normas com letra legível.
	Não produz textos com coerência mesmo com apoio de escriba;	Produz textos com muitas falhas. Reescreve com apoio de escriba.	Produz pequenos textos com coerência.

E ainda, para os professores desta instituição, o aluno com pontuação menor que 40% nas avaliações do Programa Mais Alfabetização e com hipótese de escrita na fase pré-silábica ou silábica é considerado com baixo desempenho e, portanto, no nível 1.

Na ficha apresentada a seguir de uma das crianças avaliadas pelos professores no nível 1 no final de 2018 estão as habilidades que o corpo docente julga fundamental para prosseguir os estudos. Para preencher esta ficha, a professora levou em consideração as provas externas e internas realizadas pela criança e o seu desenvolvimento em sala. Os critérios são: 'não' para a criança que não tem aquela habilidade desenvolvida, 'parcial' para aquela que está desenvolvendo e 'sim' para aquelas que dominam esta habilidade.

Figura 4: perfil pedagógico 1º ciclo.

Escola Municipal Jardim Vitória - Perfil Pedagógico: 3º ano - Prof. ...										- Ano 2108, Língua Portuguesa					
Aluno: _____										Data Nasc. 31/05/10		Inclusão: () Sim (x) Não		Relatório () sim () Não	
Capacidade/habilidade	1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre								
	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial	Sim						
1. Escreve o próprio nome completo com letra cursiva.		x			x				x						
2. Conhece a ordem alfabética e utiliza.	x			x			x								
3. Identifica sílaba inicial e final de palavras.		x			x			x							
4. Identifica número de sílabas de uma palavra oralmente.		x			x			x							
5. Realiza composição e decomposição de palavras		x			x			x							
6. Utiliza diferentes tipos de letras (impressa, cursiva, maiúscula, etc.)		x			x			x							
7. Identifica sinalização em uma frase (ponto final, vírgula, exclamação e interrogação).		x			x			x							
8. Lê palavra com sílabas canônicas (consoante/vogal).		x			x			x							
9. Lê palavras com sílabas não canônicas (CVC – CVV – CCV).		x			x			x							
10. Lê oralmente com fluência, compreensão e expressividade.	x				x			x							
11. Lê silenciosamente com autonomia.	x				x			x							
12. Produz pequenos textos de acordo com as convenções (letra legível, coerência, espaçamento, etc.)	x				x			x							
13. Participa de interações orais obedecendo turnos de fala.	x				x			x							
14. Reconhece e localiza informações explícitas em um texto.	x				x			x							
15. Produz textos considerando os objetivos, tema, leitor, etc.	x				x			x							
16. Nível de domínio do SEA.	PS	S	x	SA	AL	PS	S	x	SA	AL	PS	S	x	SA	AL
		S	C				S	C				S	C		

Observações pedagógicas sobre o aluno:
Observa-se que a criança tem apresentado dificuldades de concentração e comportamento inadequado com frequência durante as atividades em sala.

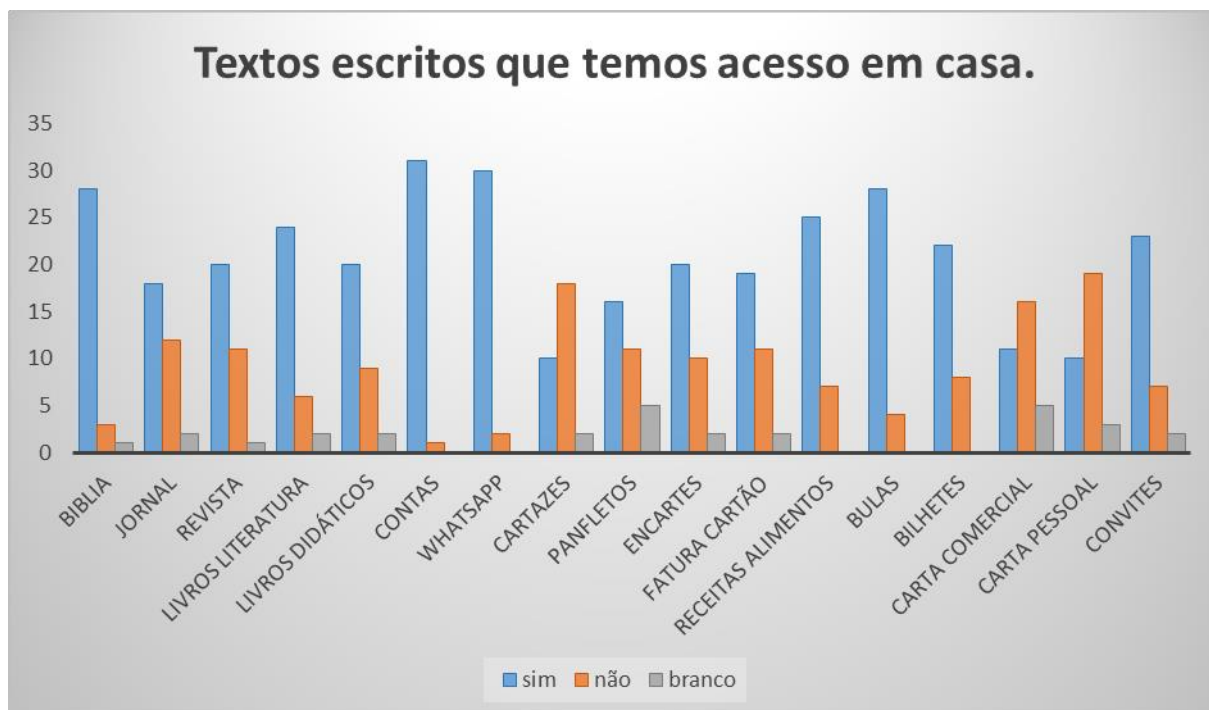
Fonte: arquivos coordenação Escola Municipal Jardim Vitória.

Dentro deste contexto, o projeto elaborado pelos professores focou no trabalho com a leitura e produção textual, sem, contudo, deixar de lado o aspecto da aquisição da base alfabética. Embora outros projetos e ações tenham sido desenvolvidos, aqui será analisado o projeto “O carteiro Chegou” (anexo 1), por este ter foco nos gêneros textuais.

6.2. Análise dos questionários.

Aliada ao acompanhamento da implantação do projeto, esta pesquisadora propôs a realização de um questionário (anexo 3) com objetivo de conhecer os gêneros textuais que os alunos têm acesso. Estes questionários foram respondidos pelas famílias dos alunos, pelos professores e pelos alunos. A pesquisa com as famílias apresentou o seguinte resultado:

Gráfico 1 – respostas dos questionários realizados com as famílias.



Fonte: acervo pessoal

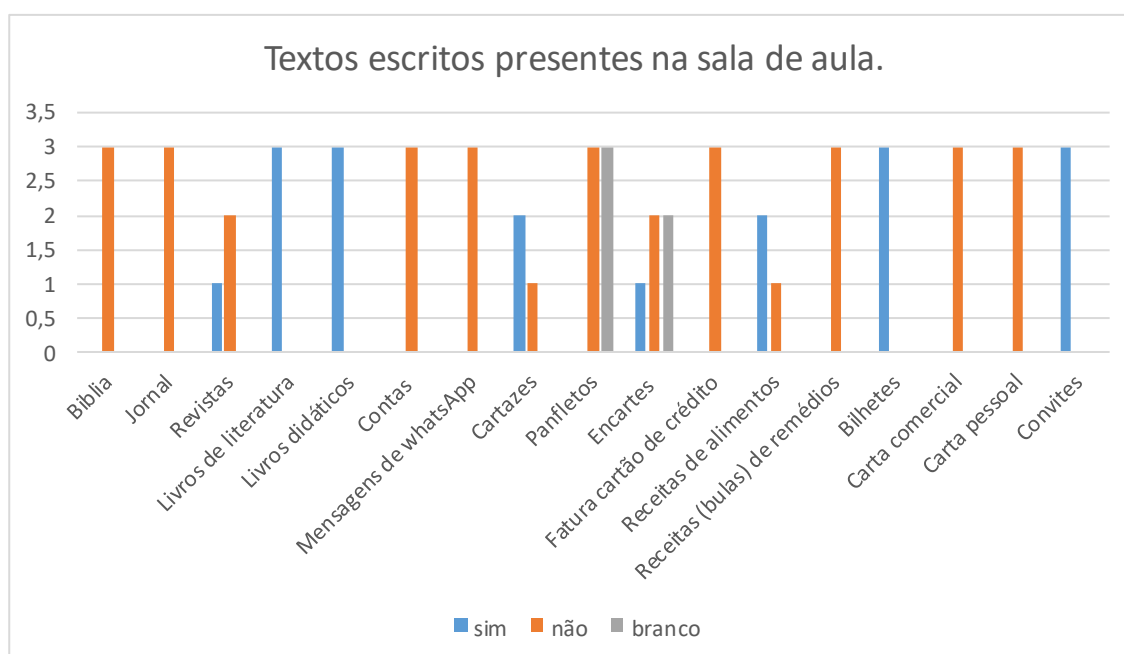
Foram distribuídos 50 questionários para as famílias dos alunos da turma **A** e a turma **B**, retornando preenchidos 38 questionários, sendo desconsiderados no gráfico três questionários, por estes terem sido preenchidos pelas crianças e não pelos pais. Desses questionários, seis famílias foram entrevistadas, sendo selecionadas as que não marcaram o item bilhete, bíblia e as que marcaram carta pessoal. Esta escolha foi pensada a partir da ideia comum entre os professores de que todas as famílias da comunidade têm uma religião de base Cristã, todos conhecem bilhetes e ainda que o gênero carta pessoal não é mais usado.

Nas entrevistas, as famílias que preencheram o item carta pessoal, contaram que têm parentes mais velhos no interior e que a única forma de comunicação é a carta, enviada pelo correio ou por um conhecido que vai até o local. Quanto ao bilhete a maioria quando perguntada por que não marcaram o item bilhete, já que a escola envia o tempo

todo esse gênero, disseram que o que a escola envia é um recado e que para elas bilhete “é quando precisa de resposta” (Diário de campo, maio 2019). Quanto à bíblia, uma família relatou pertencer a uma religião de matriz africana (candomblé) e não gostar muito de falar por temer a reação das pessoas. As demais declararam não frequentar nenhum espaço religioso e por esse motivo não têm bíblia em casa.

No segundo gráfico são analisadas as respostas que 3 (três) professoras, que atuam nas turmas do 3º ano, deram sobre os textos escritos que privilegiam em sala de aula.

Gráfico 2: respostas dos questionários realizados com as professoras.

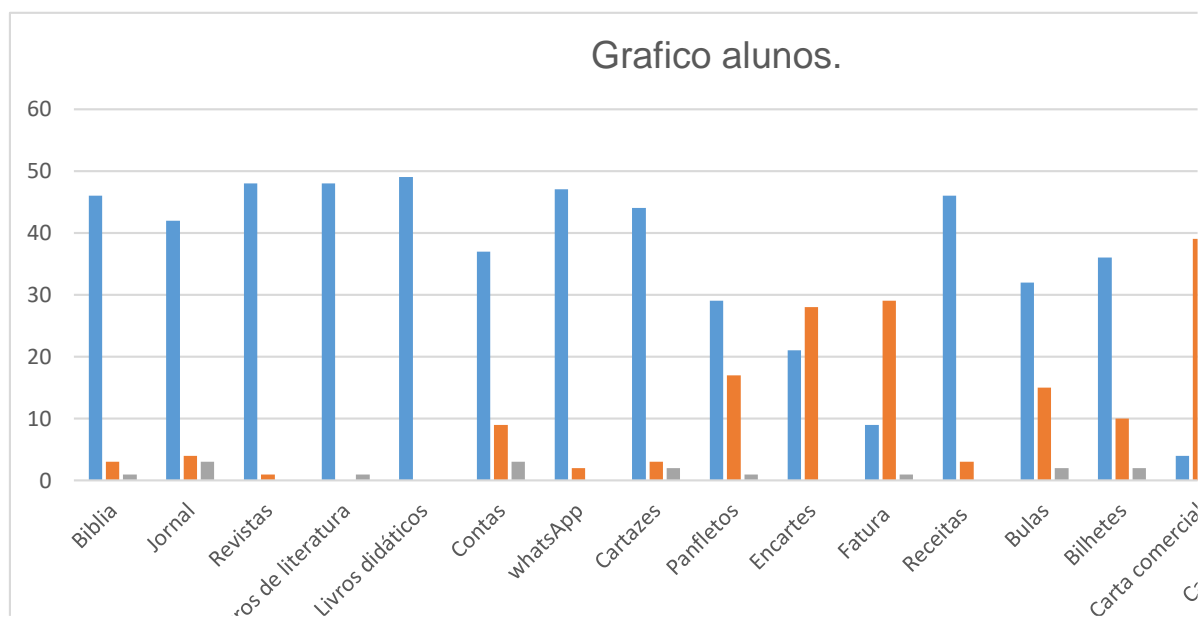


Fonte: acervo pessoal.

Neste gráfico foi solicitado aos professores que marcassem os itens de textos que levam para sala de aula, mesmo que estes não fossem objeto de trabalho direcionado com as crianças. Aqui percebe-se que o acesso das crianças está centrado nos livros didáticos e livros literários, há pouca diversidade de gêneros a disposição dos alunos. Os cartazes dentro de sala ainda são produzidos pelos professores, geralmente de textos, rotinas, conteúdos, etc. Segundo uma das professoras participante da pesquisa, há uma dificuldade de se ter uma diversidade de texto na sala, pois no contra turno as salas são usadas pelos alunos do 3º ciclo e o material é danificado. (Diário de campo, abril 2019).

Por fim, o mesmo questionário foi respondido pelos alunos das turmas **A** e **B**. Os resultados foram os seguintes,

Gráfico 3: resposta do questionário realizado com os alunos.



Fonte: acervo pessoal.

É importante esclarecer que o preenchimento foi realizado dentro de sala de aula através de uma oficina e para cada item, foi mostrado às crianças um modelo. A cada apresentação era perguntado a elas se já haviam visto aquele tipo de texto em casa ou na escola, então eram orientadas a preencher o questionário com sim se havia visto e não se não conhecia aquele item. A cada item as crianças faziam comentários e houve uma tendência de marcar o que o colega marcou como uma competição para ganhar, por isso foi necessário chamar individualmente cada aluno para confirmar, dentro do possível, as respostas. Durante a atividade um fato chamou atenção, ao mostrar os jornais Estado de Minas e Jornal Super, a maioria das crianças conhecia o jornal Super, mas afirmaram que os pais não as deixavam ler, porque, segundo algumas crianças, tem coisas que criança não poderiam ver. André com um comentário jocoso afirmou que “tem mulher pelada e muito sangue” (Diário de campo maio 2019), todos riram do comentário e continuamos a atividade. Outro fato foi que as crianças não reconheciam os termos livro “didático” e livro de “literatura”, apesar de ter contato com esse material em casa e na escola.

Os gráficos das pesquisas demonstraram que as crianças de alguma forma têm acesso a muito mais itens de textos escritos do que os pais e os professores supõem. Embora não conseguissem responder sobre a identificação do gênero, a maioria era capaz de dizer para que servia. Houve muito interesse pelos encartes de lojas, pelos convites de casamento e formatura, itens que as crianças aparentemente não conheciam

naquele formato.

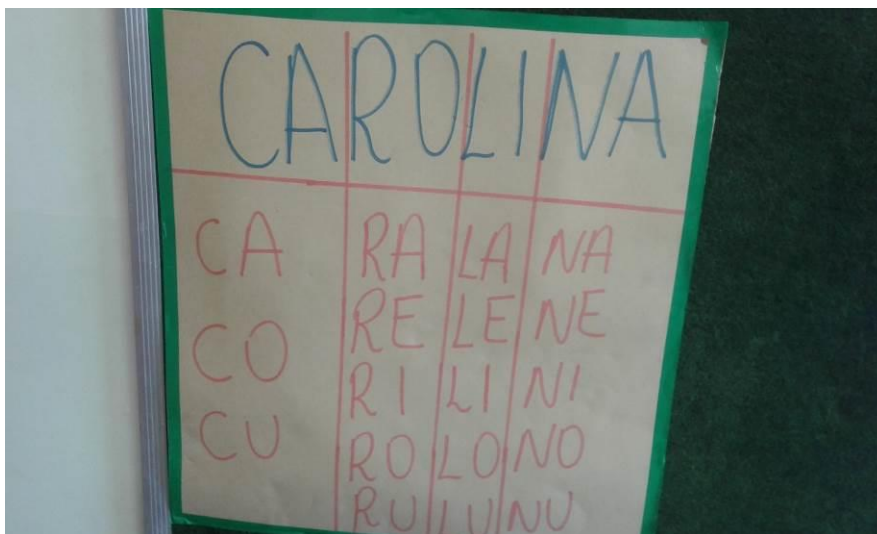
6.3. Análise dos documentos.

Dando continuidade à pesquisa alguns textos trabalhados pelos professores em sala foram selecionados na tentativa de identificar e discutir as atividades de leitura e escrita desenvolvida pelos professores. E ainda na tentativa de responder algumas questões nesta seção busquei identificar o uso do tempo na sala de aula, a valorização da oralidade no processo de aprendizagem, os aspectos linguísticos e usos sociais da linguagem dentro da sala de aula tendo como documento de pesquisa as atividades e produções textuais realizadas pelas crianças.

Percebi que nas paredes da sala de aula estão expostos alguns textos, tais como: faixa com as letras do alfabeto nos quatro tipos de letras (imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula), cartaz produzido pela professora com as famílias silábicas a partir do seu nome, dois outros cartazes com conteúdo de matemática (produzidos em conjunto com as crianças), dois mapas plastificados do Brasil e do estado de Minas Gerais e calendário anual de 2019. Nos corredores da escola há uma variedade de textos escritos expostos nas paredes entre eles: palavras em inglês e português identificando os espaços, produções dos alunos de textos e desenhos, Jornal Mural, orientações e chamadas do projeto institucional “Valores”, banners dos desenhos dos alunos sobre o mesmo projeto com pequenas produções dos alunos, placas de orientação (banheiro, escada, lixo, etc.); cardápio do dia na cantina, informações sobre a escola, campanhas e cartazes diversos de informações (olimpíadas da Matemática, orientações da saúde), recados da biblioteca, desafios, etc. Há uma diversidade de textos tanto produzidos pelos alunos e professores como de interesse social. Os mais procurados pelas crianças são os cartazes em inglês e o cardápio escrito num quadro branco na entrada da cantina.

Aqui busquei analisar dois textos expostos dentro da sala de aula em especial, pois estes demonstram parte do trabalho realizado em sala pelas professoras. O primeiro trata-se de um cartaz produzido pela professora e posteriormente proposto às crianças que fizessem o mesmo em folha A4 com o próprio nome e o dos colegas.

Figura 5: foto cartaz exposto na sala de aula.

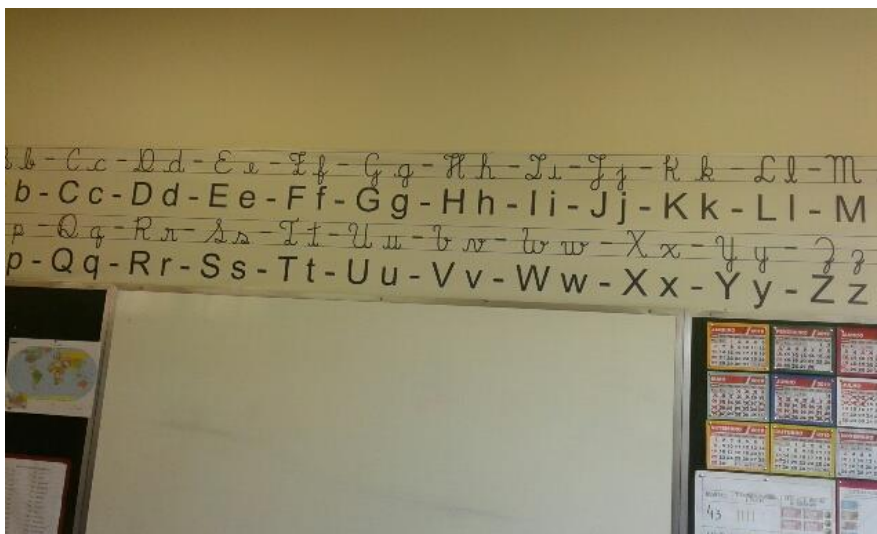


Fonte: acervo pessoal

Neste trabalho, o foco da professora era o conhecimento das famílias silábicas, partindo do nome dos alunos e do seu próprio nome. Reconhecendo este método como silábico, a intenção era de que as crianças percebessem o valor sonoro das letras e sílabas. Havia uma preocupação da professora em parecer muito tradicional, em um dos encontros fez o seguinte comentário “sei que vão dizer que sou tradicional, mas com os alunos com dificuldade é isso que funciona” (diário de campo, abril 2019). Realmente em diversos momentos a professora procurava trazer aos alunos atividades que levavam a identificação de letras e sílabas, partindo de palavras como o próprio nome, palavras dos gêneros trabalhados no projeto “O carteiro Chegou”. Recorria ainda, segundo ela, a atividades do “tipo cartilhas” para ajudar os alunos com mais dificuldade, todos, entretanto, na sala realizavam a mesma atividade. Em uma das observações foi perguntado a uma aluna que já estava mais adiantada se gostava daquelas atividades, o que ela respondeu que sim, pois “está eu sei fazer e aí ajudo os outros” (Diário de campo, abril de 2019). As crianças demonstraram especial prazer em ajudar os colegas e a realizar tarefas que dominavam.

O segundo cartaz, ou melhor definindo, faixa, muito utilizada pela professora e consultada pelos alunos era a das letras do alfabeto. Exposta logo acima do quadro na frente da sala, embora as crianças tivessem modelos menores em seus cadernos, a faixa era sempre consultada nos momentos de escrever a letra cursiva ou a ordem alfabética.

Figura 6: foto faixa exposta na sala de aula.



Fonte: acervo pessoal.

Há um especial interesse das crianças em dominar a letra cursiva, embora a professora afirme não estar preocupada com isso, mas as crianças solicitam o tempo todo aprender a letra cursiva. Frequentemente, mesmo não sendo demandado pela professora, os aprendizes tentam copiar com a letra cursiva levantando-se da carteira para ver o desenho das letras na faixa. Entretanto, não foi foco de trabalho da professora em sala, buscando o apoio neste material mais frequentemente quando trabalhava a ordem alfabética.

As crianças nas atividades de escrita não demonstravam muito interesse, entretanto a escrita era utilizada frequentemente para mandar bilhetes para a professora, para os colegas e outras pessoas de sua convivência. Nestes momentos, durante a observação percebi que um colega mais experiente era perguntado como se escrevia certa palavra. Havia uma preocupação se a pessoa iria entender o que estava escrito. Estes eram um dos poucos momentos observados de escrita com autonomia, a maior parte do tempo os alunos faziam cópia do quadro ou respondiam questões de atividades.

As professoras adotavam a sequência didática como uma estratégia de aprendizado e produção de texto com mais interesse. Durante a semana em dias previamente marcados, as atividades do projeto o “Carteiro Chegou”, eram executadas e todos participavam com interesse. O primeiro gênero trabalhado foi uma carta que as professoras elaboraram para cada criança na abertura do projeto, depois os gêneros apresentados no livro cartão e encarte também foram trabalhados dentro de uma sequência. Um dos professores se vestiu de carteiro e entregou na sala o livro e uma carta para cada criança. Esta atividade foi recebida com grande alegria pelas crianças. Outras sequências foram elaboradas a partir do livro “Afra e os três lobos Guaras”

(AGOSTINHO, COELHO, 2012), e as fábulas “A Tartaruga e o Coelho”, e “O cachorro e a Carne” adaptações das fábulas de Isopo.

Estas sequências continham atividades para alunos pré-silábico, silábicos, silábicos com valor sonoro e alfabéticos. As atividades das sequências têm foco na aquisição da escrita e leitura com reconhecimento de sílabas, letras, palavras e frases. Uma delas “O cachorro e a Fabula” - tinha como culminância a produção de texto.

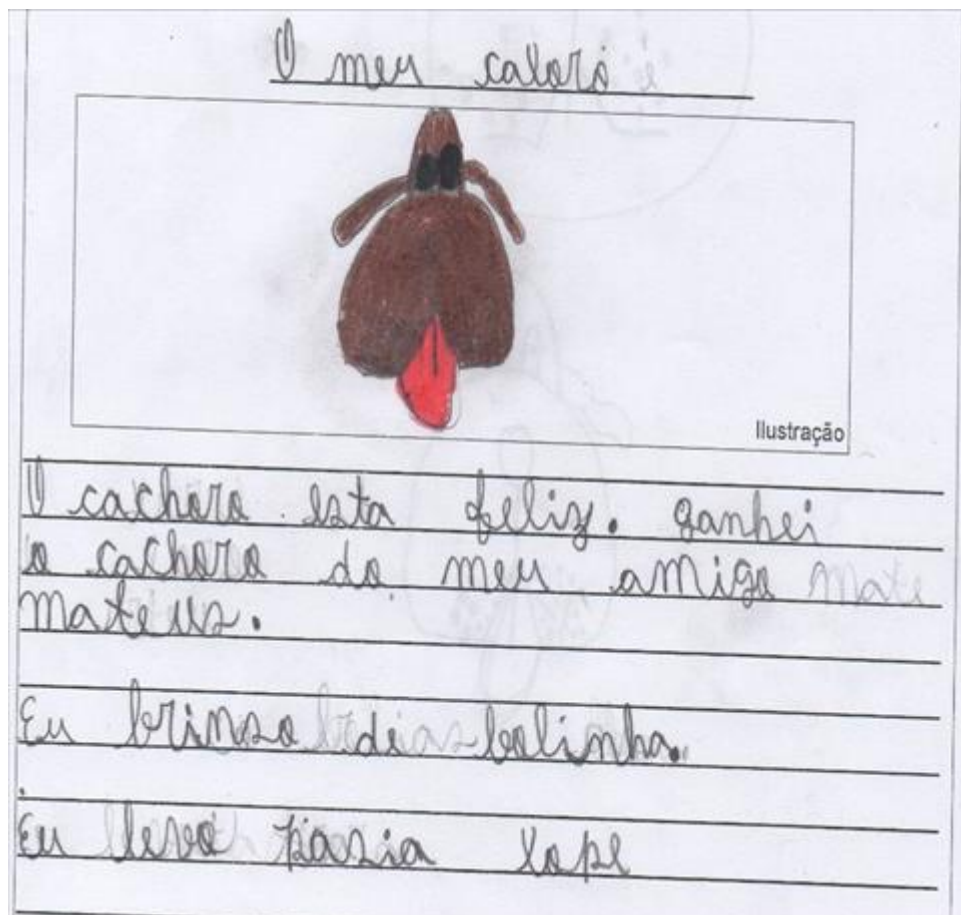
Esta sequência foi adaptada pelas professoras a partir da sugestão de um livro de produção de texto. Esta atividade foi realizada em parceria com esta pesquisadora e a professora referência da turma. As atividades foram aplicadas sem problemas nos 24 alunos da turma que as realizaram com tranquilidade.

Na etapa de produção de texto realizada através de uma oficina, foi acordado entre as professoras que não seria focado os problemas de escrita das crianças num primeiro momento e sim na capacidade das crianças de produzirem um texto com coerência. O texto seria reescrito com apoio dos professores e as revisões seriam feitas com os alunos. A proposta foi apresentada as crianças solicitando que produzissem um texto contando uma história cujo tema seria sobre um cachorro, inicialmente pensado dentro do gênero fábula. O tema criou um certo alvoroço, pois todos queriam contar sua história. Por esta razão, no momento da execução da tarefa não foi exigido dos alunos que atendessem a orientação de se criar uma fábula. As crianças deveriam escrever lembrando que pessoas que não os conheciam iriam ler o texto no ponto do ônibus. Na escola existe um projeto chamado “Leitura no Ponto”, em que textos são expostos no ponto do ônibus ao lado da escola para que as pessoas possam ler enquanto aguardam.

Algumas crianças demonstraram a preocupação em não saber escrever direito, no que foram tranquilizadas, pois foi informado que elas podiam olhar no caderno, perguntar a um colega ou as professoras e ainda reescrever o texto depois fazendo as correções necessárias. Todos se envolveram bastante na atividade, a maioria queria mostrar sua atividade e contar para os colegas o que havia escrito. A atividade levou mais de uma hora e combinamos que todas as histórias seriam lidas e depois iríamos reescrever e digitar para expor no varal “Leitura no Ponto”. As produções revelaram várias histórias coerentes com a proposta. Entretanto, nenhum aluno seguiu a primeira sugestão de criar uma fábula. Na produção do aluno Daniel, que no início do ano foi avaliado no nível 1, pode se perceber que a criança faz uso da pontuação, da letra maiúscula e tenta criar um texto a partir de frases. Apresenta ainda dúvidas no uso da letra maiúscula após

a pontuação final, e em palavras com sílabas não canônicas. No título de sua produção ele registra a palavra cachorro com “x”, no texto ele corrige acrescentando o “ch” e o “r”. Durante a produção fez o seguinte comentário “tá errado, cachorro não é assim é com outro c.” (Diário de campo, Julho 2019).

Figura 6: cópia de atividade realizada em sala de aula.



Fonte: acervo pessoal.

O meu cachorro. O cachorro está feliz. Ganhei o cachorro do meu amigo Matheus. Eu brinco de bolinha. Eu levo para passear no shopping.

Com relação ao uso do tempo dentro da sala de aula observamos que as professoras Mary e Carolina, responsáveis pela turma **A**, atuaram em conjunto por diversas vezes, horários não eram seguidos com rigidez, sendo rotineiro a atuação em conjunto na sala de aula e/ou continuidade de uma atividade iniciada por uma ou outra professora. Os horários das disciplinas também não eram seguidos rigidamente, havia um combinado da rotina e, se uma atividade demandasse um maior tempo, a rotina era reorganizada.

Sobre os aspectos linguísticos, pode-se verificar que algumas atividades propostas pelas professoras, dentro do projeto “O carteiro chegou”, têm no planejamento a intenção de se trabalhar principalmente a aquisição da base alfabética como descrito no quadro.

LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Desenvolver atividades envolvendo:

- ✓ Rimas;
- ✓ Completar com palavras do texto;
- ✓ Número de palavras;
- ✓ Colorir espaços em branco.

2 – Leitura do Conto AFRA E OS TRÊS LOBOS-GUARÁS.

3 – Adaptação e leitura da carta de Afra aos lobos-guarás.

4 – Atividades de interpretação oral e escrita da obra.

5 – Trabalho com as palavras geradoras: carteiro, lobo. Famílias silábicas: ca, co, cu, cão; Ta, te, ti, to, tu, tão; la, le, li, lo, lu, lã e ba, be, bi, bo, bu, bã.

Projeto ‘O carteiro chegou’ (anexo 1).

Esta proposta de atividades com o reconhecimento dos espaços em branco, números de palavras do texto, identificação de rimas, separação das palavras, identificação do número de letras das palavras do texto, registro com letra cursiva, retomavam com outros textos extraídos dos livros trabalhados e mesmo com textos aleatórios. Analisando esta proposta com os professores pontuou-se que a escolha se deu pela necessidade de se garantir essa base para dar continuidade na alfabetização. Quanto à leitura, essa era repetida várias vezes pela professora e solicitado aos alunos que repetissem em duplas ou por filas. Durante a leitura, a professora indicava a direção da leitura e interrompia em alguns trechos para fazer questões de interpretação. Para Soares (2016), a faceta linguística, foco desta professora na atividade descrita acima, embora não se deva pensar em um aspecto isolado, deve ser trabalhada predominantemente no processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Retomando a uma das questões centrais de investigação deste trabalho, os textos escolhidos pelos professores para alfabetização, pode-se perceber que mesmos os textos selecionados dentro de um livro de literatura, em sua maioria eram pequenos. Os professores demonstraram uma preocupação em não colocar textos extensos para as crianças, pois em sua experiência os alunos que ainda não estão com o processo de

alfabetização concluído ficam desanimados com os textos grandes. Uma das professoras relatou no encontro que não trabalhava só com a palavra, que achava importante o texto, “mas quando é grande demais perde o foco e é difícil trabalhar com as crianças”. (Diário de campo, julho 2019). Os professores ainda pontuaram a necessidade de se trabalhar com textos que fizesse algum sentido para as crianças, por isso a escolha de partes do livro trabalhado em sala como demonstra o exemplo a seguir:

Figura 6: Trecho do livro “O carteiro Chegou”.



A Bruxa convida o Carteiro para entrar e descansar,
ler o jornal da noite, tomar um gole de chá.
Aceita o Carteiro o convite,
mas deixa o chá intocado,
que sua cor era sinistra e tinha um fedor danado!




Este texto permite, segundo as professoras, a realização das atividades de base alfabética descritas acima, além da interpretação de texto. A ênfase na faceta linguística centraliza as ações e escolhas realizadas pelos professores demonstrando novamente a preocupação com a aquisição da base alfabética pelos aprendizes. Na sequência didática proposta pela professora com o objetivo de as crianças

compreenderem e produzirem o gênero carta pessoal e cartão postal, é retomada a faceta linguística, como exemplifica a atividade abaixo.

Figura 7: Atividade aluna Laura – 8 anos.

ATIVIDADES:

✓ VAMOS TODOS LER:



NA MANHÃ ENSOLARADA,
PEDALANDO PELA ESTRADA,
ALGUÉM VEM VINDO DO SUL:
É O CARTEIRO DA COMARCA
EM SEU UNIFORME AZUL,

TRAZENDO UM CARTÃO PARA OS TRÊS LOBOS-GUARÁS.

1 - COLORAM OS ESPAÇOS EM BANCO NO TEXTO.

A) QUANTAS PALAVRAS TEM O TEXTO? 20

B) ESCRIVAM DO TEXTO PALAVRAS QUE RIMEM COM
ENSOLARADA estrada SUL Azul.

C) QUAL A COR DO UNIFORME DO CARTEIRO? Azul.

D) PARA QUEM ELE VAI ENTREGAR A CARTA? Três lobos-guarás.

2 - AGORA VOCÊS VÃO LER O ENVELOPE E A CARTA QUE AFRA ENVIOU PARA A FAMÍLIA DOS LOBOS-GUARÁS.

Fonte: acervo pessoal.

Outros textos dentro da mesma sequência retomam as atividades de aquisição da base alfabética; a leitura e compreensão do texto eram trabalhados essencialmente na oralidade. Entretanto, as crianças passaram a demandar mais informações, nas interações orais, muitas questões eram levantadas e respondidas pela professora, principalmente quanto à grafia de palavras desconhecidas. Nestas atividades as respostas não eram dadas imediatamente, as professoras retomavam a questão para turma solicitando ajuda na resposta ao colega. As questões levantadas eram: quantos pedaços/ sílabas tem esta palavra? Qual é a primeira letra? Está certo? Vamos ler? (Diário de campo, abril 2019).

Nas atividades, geralmente na quinta aula destinada à sequência, a professora passava a solicitar respostas de interpretação escrita, anteriormente trabalhadas na

oralidade. Nos encontros individuais, foram analisadas estas atividades e proposto um enfoque maior na leitura e interpretação do texto com as respostas registradas por escrito. A partir daí outras atividades de interpretação foram incluídas, como o exemplo abaixo,

Figura 8: atividade aluno Pedro 8 anos.

OBSERVE O CARTÃO ENVIADO AO GIGANTE E FAÇA O QUE SE PEDE.

1 - Todos os dados abaixo abaixo são encontrados em cartão-postal, **EXCETO**:

A) envelope B) () CEP C) () destinatário
D) () remetente E) () selo F) () mensagem

2 - Quem é o destinatário do cartão postal? o gigante

3 - Quem é o remetente? João

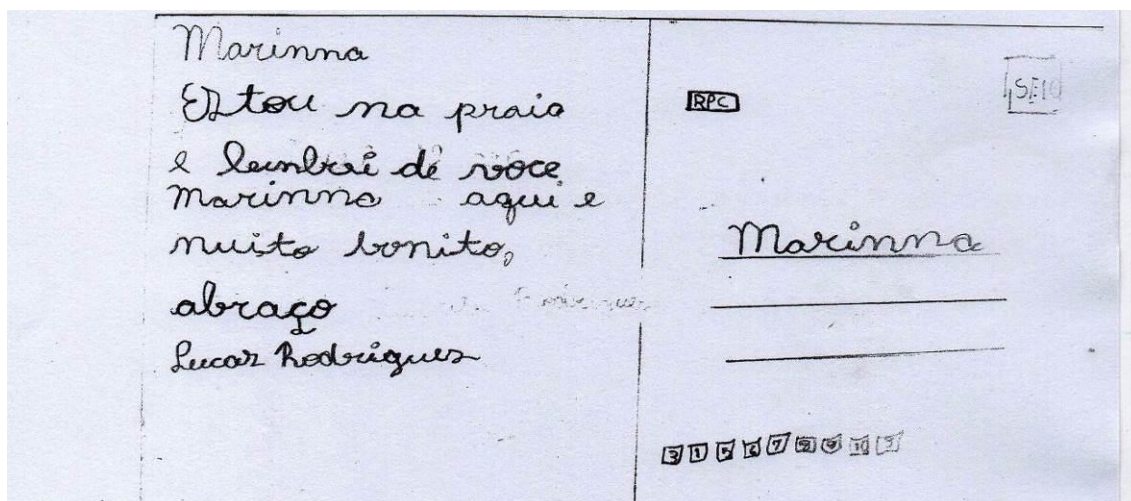
4 - Em qual cidade estava Joãozinho quando enviou o cartão postal? rio de janeiro

5 - Observando as imagens do cartão-postal, quais as atrações do lugar onde se encontram Joãozinho e sua mãe?
hotéis, circo, estrelas, música, e, danças, diversão, e, gastronomia, praias, maravilhosas

Fonte: acervo pessoal.

Observa-se, nas atividades e ações propostas pelas professoras, um avanço significativo na aprendizagem dos alunos, como pode ser percebido na produção do gênero cartão postal solicitado as crianças após uma sequência de atividades que durou três semanas.

Figura 8: atividade alunos em sala de aula.



Fonte: acervo pessoal.

Nesta atividade a professora certificou-se que as crianças compreendiam a função e a estrutura do cartão postal. Além disso, nas orientações foi combinado para quem seria a mensagem, entregou-se um suporte adequado, esclarecendo que antes de entregar ao colega verificaríamos e poderíamos consertar o que fosse necessário. E ainda, antes desta atividade, as crianças realizaram uma excursão nos pontos turísticos de Belo Horizonte e, portanto, todos tinham informações para realizar a tarefa. Além das orientações verbais, as crianças receberam a orientação abaixo,

7 - PRODUÇÃO DE TEXTO:

Aprendemos muito sobre o gênero textual cartão - postal. Agora vocês irão produzir um cartão postal. Na folha que receberem, vocês farão o desenho de um lugar inesquecível que tenham conhecido, ou de um ponto turístico de BH.

A seguir faremos um sorteio e cada um irá escrever o cartão para o colega cujo nome você sorteou.

Capriche!

Percebe-se no relato das professoras que há muitas dúvidas em como se trabalhar a produção de textos com alunos que ainda não estão com o processo de alfabetização concluído. Entretanto, os resultados das produções elaboradas pelas crianças demonstraram que elas não só podem produzir textos desde o início da alfabetização como podem produzir com competência. De acordo com Fiad (2006) “o

trabalho com a linguagem existe sempre que o sujeito fala, ouve, escreve, lê, enfim em todas as interações” (FIAD, 2006, p. 27). As professoras quando trabalhavam os textos com os alunos lendo para eles, analisando oralmente os textos, omitindo opinião estava possibilitando a construção de estruturas que auxiliaram no momento da produção textual.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste capítulo busco retomar as questões principais que nortearam esse estudo, buscando apresentar as principais deduções. Ciente de que o apresentado aqui é apenas uma das inúmeras possibilidades que uma sala de aula pode oferecer, aqui buscou-se apresentar apenas uma pequena parte deste complexo universo. Início revendo todo o processo na tentativa de compendiar o que foi observado apresentando as principais conclusões. Em seguida aponto as possíveis contribuições deste estudo, retomando os objetivos que o inspiraram, finalizando com as limitações encontradas no percurso, bem como as possibilidades de outros estudos.

Embora o contexto da sala de aula seja complexo e revelem bem mais nas relações entre os participantes do que a relação ensino e aprendizagem, a reflexão sobre a prática em parceria auxilia na condução do trabalho, por vezes exaustivo, de alfabetizar. O desenvolvimento deste estudo só foi possível graças a disponibilidade das professoras parceiras que permitiram a entrada em sua sala de aula, compartilhando suas angústias, descobertas e realizações. Além disso, as crianças, verdadeiros protagonistas desta ação, envolveram-se com todas as atividades e, como Leo, uma das crianças da turma em certa ocasião afirmou com toda convicção “Sabia Sílvia que amanhã eu vou aprender a ler?” (Diário de campo, março de 2019). Esta certeza do pequeno Leo se dava porque ele sentia-se participante de algo, estava recebendo atenção e as atividades faziam sentido para ele. O cuidado que as professoras tiveram com a turma e cada aluno em particular não só nos aspectos cognitivos, mas também emocionais ficou evidenciado em todo o processo. As dimensões afetivas interferem no processo de aprendizagem e não podem ser ignoradas. Quando uma criança não acredita em sua própria capacidade de aprender, seu caminho fica muito mais difícil. Por outro lado, o professor que enfrenta as dificuldades de uma sala de aula sozinho se angustia, fica desmotivado e sofre por não conseguir atingir o objetivo de alfabetizar todos os alunos.

Durante o período de observação com o olhar voltado para os diferentes textos que circulavam na sala de aula, não foi possível deixar de perceber o envolvimento emocional de professores e alunos. A relação forte de respeito e amizade entre as professoras refletia nos alunos, não havia diferença entre a regente e a professora de apoio, todos estavam envolvidos em um projeto. Inúmeras vezes presenciei as lágrimas de alegria das duas professoras com cada avanço de seus alunos, como também as lágrimas de frustração com as dificuldades do dia a dia.

Ademais, a opção de trabalhar com Sequências Didáticas a partir de gêneros textuais, sem abandonar a faceta linguística da alfabetização provocou na turma uma boa aceitação. As propostas eram recebidas pelos alunos com interesse e as professoras demonstravam mais segurança com a condução destas, pois elas eram planejadas em parceria e analisadas antes da aplicação. Nos encontros entre os docentes levantavam-se dúvidas, buscava-se informações, sugestões eram dadas e propostas eram planejadas. Percebeu-se que falta espaço na rotina da escola para que o professor pense a sua prática, fale especificamente da sua turma e encontre interlocutores que compreendam e se interesse por sua prática. Embora seja prática da escola os encontros mensais coletivos para formação e troca de saberes, as professoras participantes destacaram a importância de se ter alguém para conversar especificamente sobre a turma durante o processo.

Por outro lado, as atividades consagradas na tradição escolar ainda permeavam a rotina da sala de aula, e por vezes as professoras retomavam tais atividades como uma ação segura e conhecida para atingir o ponto delicado da construção da base alfabética. Atividades que demandavam mais tempo de negociação, saídas da sala de aula, diálogo, escuta geravam uma certa insegurança em relação a cobrança das famílias e dos pares. Apesar de não ser uma novidade, as sequências didáticas, para os professores, ainda são pensadas como uma atividade extra e não como uma prática rotineira. Durante as aulas observadas as que mais envolviam as crianças e amenizavam até mesmo as questões disciplinares eram as propostas nas sequências, nas outras havia pouco interesse por parte dos aprendizes. Ainda há na tradição escolar a convicção de que a realização de tarefas rotineiras contribui para aquisição da base alfabética. A cópia da ficha, o registro da data, cidade, nome próprio, nome da professora, a separação de sílabas, a construção de frases, a escrita para a professora corrigir ainda são frequentes e mesmo nesta turma, em diversos momentos, foi realizada. Os próprios alunos quando essas atividades não eram realizadas perguntavam “hoje a gente não vai fazer nada?”.

A pesquisa realizada teve como ponto de partida a investigação dos textos escritos escolhidos pelos professores para alfabetizar e constatou-se durante o estudo que a presença dos textos paradigmáticos não fez parte dos textos utilizados pelas professoras participantes. Os gêneros textuais se fizeram presentes tanto na diversidade quanto na qualidade dos textos, embora os questionários apontassem que as crianças

tinham acesso a muito mais opções do que se imaginava. Os textos escolhidos pelos professores tinham como foco a aquisição da base alfabética, por isso a preocupação com o tamanho do texto, o conteúdo e a presença de rimas e aliterações.

Não obstante o foco deste estudo não seja a produção textual, ficou evidenciado que as produções dos alunos retratavam os avanços e caminhos que ainda precisavam ser trilhados com mais detalhes do que o ditado de palavras, por exemplo. E ainda, quando esta produção tinha um objetivo claro para os alunos a qualidade e envolvimento ficaram evidenciados. Escrever para alguém foi fundamental para que os aprendizes se esforçassem para realizar a tarefa com interesse e dedicação. Durante os encontros entre professores e pesquisadora, foi apresentada a proposta da reescrita das produções infantis tendo como ponto de partida para as análises destas produções. O resultado desta prática foi muito positivo e passou a fazer parte do planejamento desta e outras turmas da escola, graças a socialização dos resultados pelas professoras colaboradoras desta pesquisa a seus pares.

O objetivo principal deste estudo que consiste em compreender as práticas de professores alfabetizadores quanto à presença e uso de textos na sala de aula nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental foi cumprido, pois, dado os limites de tempo não foi possível analisar todos os textos, mas realizar um recorte dos mais recorrentes na sala de aula. Como exposto acima, a qualidade dos textos ficou evidenciada, mas ainda não se percebeu uma real aplicação do conceito de alfabetizar letrando. Os textos expostos na sala de aula ou produzidos pelos alunos têm como foco o ensino e o aprendizado com poucas aplicações na esfera social. As demandas escolares sobrecarregam o professor e os alunos, há pouco espaço para se pensar nos usos sociais da escrita num contexto mais real e próximo dos alunos.

Acredito, em primeiro lugar, que esta pesquisa contribui para repensar as práticas que vivenciamos em sala de aula com foco no aluno real e não nas expectativas/metasp para cada ano escolar. Em segundo lugar, o debate com os pares foi fundamental para o aprender e reaprender a ensinar. Nos encontros foi possível repensar, descobrir, debater e aplicar propostas que possibilitaram o avanço dos alunos. A pesquisa interpretativista permitiu uma ação real do pesquisador no contexto pesquisado. E por fim, a ação desenvolvida atingiu sua proposta maior, ajudou os alunos a superarem suas dificuldades, pois, todos os alunos da turma **A** avançaram.

Vale dizer ainda que, diante das limitações contextuais deste estudo, especialmente em relação ao tempo, é possível considerar que o letramento é uma preocupação no fazer pedagógico dos professores. Entretanto, é necessário um investimento maior na compreensão desta proposta nas salas de aula. Ficou evidenciado nesta pesquisa que os professores têm como prática a verificação do que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender, mas ainda é uma dificuldade definir claramente quando e como ensinar. Alguns pontos ultrapassam os limites de atuação do professor como questões de saúde, organização familiar, tempos escolares e demandas externas de avaliação. No entanto, tornou-se claro para esta pesquisadora a necessidade de haver um professor reflexivo protagonista de sua atuação.

Este estudo possibilitou olhar de uma forma diferente para o dia da escola, encontrando algumas respostas e apontando muitas outras perguntas. Durante a execução desta pesquisa muitas questões foram surgindo e devido a necessidade de se manter o foco não foi possível respondê-las ainda. A relação entre professor e aprendiz, por exemplo, qual é o impacto na aprendizagem de crianças na fase da alfabetização? A organização dos diversos conteúdos auxilia ou dificulta a alfabetização? A organização dos tempos pedagógicos favorece o ensino aprendizagem?

Em suma, pode-se inferir a partir destes estudos que é fundamental a análise constante do fazer pedagógico e a mediação do conhecimento mútuo entre aprendiz e mestre. Os resultados positivos alcançados pela turma **A** em escrita e leitura confirmaram que as sequências didáticas aliadas aos gêneros textuais abrem possibilidades diversas de aprendizagem, ainda que não se possa deixar de pontuar os limites desta atividade, tanto que os professores colaboradores desta pesquisa sentiam necessidade de complementar as atividades tanto no aspecto da compreensão do gênero como na aquisição da base alfabética.

Por fim, tornou-se evidente para esta pesquisadora que toda ação de melhoria na educação deve estar centrada na sala de aula real, tendo o professor e os alunos como protagonistas. As diversas ações pensadas em esferas macros tendem a perder força ou desaparecer na realidade do dia a dia escolar. Quando o professor tem acesso real ao conhecimento é possível reelaborar a sua prática e torná-la mais eficaz. Afinal todo professor alfabetizador só tem uma meta: alfabetizar todos os seus alunos.

8. REFERÊNCIAS

AHLBERG, Janet e Alan. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Planejamento da alfabetização**: capacidades e habilidades/ Antônio Augusto Gomes et al. – Belo horizonte: Ceale, 2006. 232 p. (Coleção Instrumentos da alfabetização;3).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **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>. Acesso em 09 de setembro de 2019.

COELHO, Ronaldo Coelho Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Adaptações: Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho. Mazza, Belo Horizonte, 2012.

CAGLIANE, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo. Scipione, 1995.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca I. Pereira; MARTINS, Raquel M. Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. (Organizadoras). Belo Horizonte: autentica Editora: Ceale, 2008.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: leitura como processo**: caderno do formador. Belo horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

DELAINE, Cafieiro. **Leitura como processo**: caderno do formador. Belo horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

EITERER, Carmen Lúcia. **Metodologia de pesquisa em educação**. Organização de Zumira Medeiros Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima

Costa. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**. Caderno do formador. Belo horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Larim Siebeneicher (organização); MARCUSCHI, Luiz Antônio...[et al]. **Gêneros textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Nágila Rabelo de. **Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do E.F. em uma escola do Município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Ceara, fortaleza. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30766>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. Delta, Vol. 10, N°2, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/payments/preview>. Acessado em 01 de setembro de 2019.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; VIEIRA, Martha Lourenço. **Os processos de ensino e aprendizagem de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: relatos de um estudo investigativo. ____In: Práticas de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, P. Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo, Parábola Editora, 2015. 152 p. (Serie Estratégias

de Ensino 51)

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Mercado das Letras, Campinas, S.P. 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola. São Paulo, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales cordeiro. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004. 239 p. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos Métodos**. São Paulo. Contexto, 2017. 384 p.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. E ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2003. 128 p.

9. ANEXOS

Anexo 1: PROJETO: O CARTEIRO CHEGOU!

Trata-se de um Projeto Interdisciplinar que será desenvolvido numa turma de 3º ano do 1º ciclo da Escola Municipal Jardim Vitória. Será um trabalho de intervenção devido ao fato de que 100% dos alunos não se encontram alfabetizados.

Avaliação diagnóstica aplicada evidenciou que os alunos se encontram nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético do processo de alfabetização.

Tal projeto será desenvolvido pelas professoras Carolina e Mary Lucy com assessoria da coordenadora pedagógica Silvia Ulisses.

Duração: 1º, 2º e 3º trimestres de 2019.

Público alvo: Alunos do 3º ano não alfabetizados e com dificuldades na aprendizagem.

Objetivo: Desenvolver o Processo de Alfabetização e Letramento a partir de uma obra literária, mantendo a atenção para os caminhos que os alunos percorrem e orientando-os nesse caminhar.

Capacidades a serem desenvolvidas

- Leitura com compreensão de diferentes gêneros textuais considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura, suas características linguístico-discursivas.
- Interpretação oral e escrita de diferentes gêneros textuais.
- Produção de textos variados, orais e escritos, adequados aos objetivos comunicativos, ao interlocutor, ao contexto e ao suporte de circulação.
- Desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, a partir da exploração dos conteúdos de forma interdisciplinar e lúdica.
- Desenvolver as disciplinas de Ciências, Geografia e História de maneira interdisciplinar e articuladas.

Detonador : Livro de literatura “ O CARTEIRO CHEGOU”.

Trata-se de uma obra que foi traduzida por Eduardo Brandão e que ao longo do enredo aborda alguns gêneros textuais: carta, cartão postal, folheto de propaganda, cartão de aniversário.

Com o objetivo de contemplar diferentes etnias e à diversidade fizemos algumas adaptações ao conteúdo da obra. No lugar do conto “Cachinhos dourados”, trabalharemos o conto “Afra e os três lobos-guarás (adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho); e no lugar do conto de fadas “Cinderela”, Trabalharemos “Cinderela e Chico Rei “ dos mesmos autores já citados.

Cronograma: 12/03/19 a 31/03/19

Desenvolvimento:

- ✓ No dia do início do Projeto, os alunos serão surpreendidos com a chegada de um carteiro (Prof. Valdeci), na sala de aula para entregar uma encomenda às professoras e uma carta aos alunos.
- ✓ Após a entrega a professora Carolina abrirá o pacote e mostrará aos alunos o livro “O carteiro chegou”. Num clima de suspense, lerá a carta que foi endereçada aos alunos.
- ✓ Perguntar aos alunos se conhecem aquele livro;

- ✓ Explorar a capa
- ✓ Vocês sabem o que, ou quem é um carteiro?
- ✓ O que ele faz?
- ✓ Por que ele é chamado de carteiro?
- ✓ Como você identifica o carteiro na rua?
- ✓ Em que empresa ele trabalha?
- ✓ Será que o carteiro hoje em dia entrega só cartas?
- ✓ O que são cartas?
- ✓ Como o carteiro fica sabendo onde entregar correspondência?
- ✓ Cada um de vocês sabe o endereço completo de casa?

Os alunos receberão cópia da introdução da História.



NA MANHÃ ENSOLARADA,
 PEDALANDO PELA ESTRADA,
 ALGUÉM VEM VINDO DO SUL:
 É O CARTEIRO DA COMARCA
 EM SEU UNIFORME AZUL,
 TRAZENDO UM CARTÃO PARA OS TRÊS LOBOS-GUARÁS.

LÍNGUA PORTUGUESA

1 – Desenvolver atividades envolvendo:

- ✓ Rimas;
- ✓ Completar com palavras do texto;
- ✓ Número de palavras;
- ✓ Colorir espaços em branco.

2 – Leitura do Conto AFRA E OS TRÊS LOBOS-GUARÁS.

3 – Adaptação e leitura da carta de Afra aos lobos-guarás.

4 – Atividades de interpretação oral e escrita da obra.

5 – Trabalho com as palavras geradoras: carteiro, lobo. Famílias silábicas: ca, co, cu, cão; Ta, te, ti, to, tu, tão; la, le, lí, lo, lu, lã e ba, be, bi, bo, bu, bã.

Matemática

- ✓ Conceito de maior, menor, largo, estreito;
- ✓ Calendário;
- ✓ Escrita de numerais até 10;
- ✓ Formas geométricas planas.

Geografia

- ✓ Desenho do entorno da residência do aluno;
- ✓ Ponto de referência;
- ✓ Mapa do caminho da casa até a escola;
- ✓ Mapa de Minas Gerais;
- ✓ Município de Santa Bárbara;
- ✓ Localização do Santuário do Caraça (Informática);
- ✓ Vegetação característica.
- ✓ Turismo

História

- ✓ Fundação do Santuário do Caraça;

Ciências

- ✓ Fauna e flora do cerrado

01/04/2019 A 30/04/2019

Distribuir ad

A FAMÍLIA LEU A CARTA (MENOS, É CLARO, O LOBINHO),
SERVIU UM CHÁ AO CARTEIRO,
QUE TOMOU O BULE INTEIRO
E SEGUIU O SEU CAMINHO.



EMPURRANDO A BICICLETA,
O CARTEIRO A PÉ PENETRA NO CORAÇÃO DA FLORESTA
- DE TÃO FECHADA QUE ERA, NEM DAVA PRA VER O CÉU! –
E FINALMENTE ELE CHEGA A UMA CASINHA MODESTA,
MAS COM CARRO NA GARAGEM E FEITA DE PÃO DE MEL,

TRAZENDO UMA CARTA PARA A BRUXA MALVADA.

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 - Leitura dos textos para os alunos.
- 2 - Pedir que copiem os textos com letra cursiva.
- 3 - ATIVIDADES QUE ENVOLVAM:
 - Ilustração do texto;
 - Colorir os espaços em branco;

- Número de palavras do texto;
- Identificar palavras que rimam;
- Separar em sílabas as palavras que rimam e identificar número de letras cada uma;
- Identificar palavras com uma, duas e três sílabas.
- Interpretação oral e escrita do texto.

A SEGUIR DISTRIBUIR PARA OS ALUNOS A CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA PELA BRUXA E O ENVELOPE DA MESMA.



- 4 – Identificar gênero textual.
- 5 – Exploração oral do texto;
- 6 – Atividades escritas de interpretação;
- 7 – Produção textual:
 - Produção de anúncios. Exposição no mural da sala.



A Bruxa convida o Carteiro para entrar e descansar, ler o jornal da noite, tomar um gole de chá. Aceita o Carteiro o convite, mas deixa o chá intocado, que sua cor era sinistra e tinha um fedor danado!



LÍNGUA PORTUGUESA

Atividades envolvendo

- ✓ Cópia do texto com letra cursiva;
- ✓ Número de palavras do texto;
- ✓ Palavras que rimam;
- ✓ Uso do dicionário;
- ✓ Frase exclamativa; ponto de exclamação.
- ✓ Interpretação escrita.

ESCRITA

Famílias silábicas: Encontro consonantal BR/ xa, xe, xi, xo, xu, xão/ ma, me, mi, mo, um, mão/va, ve, vi, vo, vu, vão/ da, de, di, do, du, dão/

Palavras com L no final de sílaba com som de u.

Matemática

- 1 – Formas geométrica planas;
- 2 – Sistema de numeração;
- 3 - Funções dos números (quantidade, ordem e código)
- 4 – Passeio pela escola e quarteirão para identificar escrita de números e o que eles significam;
- 5 – Trabalhar Sistema monetário;
- 6 – Desenvolver a ideia de desconto;
- 7 – Trabalhar situações problemáticas envolvendo adição e subtração;

Geografia

- Vegetação de florestas, mata Atlântica.

História

- Lendas da cidade de Belo Horizonte.
- História dos meios de transporte;
- Meios de transportes público mais utilizados em BH.

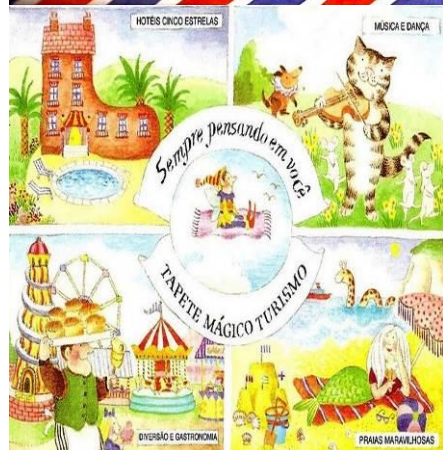
Ciências

- Plantas e chás medicinais;
- Exposição de plantas medicinais.

CRONOGRAMA: 15/05/2019 A 16/06/2019 - 01/08/2019 a 15/09/2019



Pedalou o bom Carteiro, pedalou, pedalou bastante, até chegar a uma casa, a uma casa gigante. Tão alta era a campainha, a campainha gigante, que o Carteiro precisou trepar numa escada (gigante) pra tocar, dim-dom dim-dom, avisando que ele vinha trazendo um cartão-postal para... adivinha!



CARTÃO-POSTAL

COLAR SELO AQUI

CARO SR. G.G.
 Eu, MINHA MÃE E A SUA GALINHA DOS OVOS DE OURO ESTAMOS NOS DIVERTINDO MUITO. ALIÁS, OS OVOS DE OURO SÃO ACEITOS EM TUDO QUE É LUGAR: MAMÃE NEM USA O CARTÃO DE CRÉDITO! QUANDO O AVIÃO ESTAVA DESCENDO NO RIO DE JANEIRO, VIMOS UM CARA MAIOR QUE O SENHOR! ELE FICA O TEMPO TODO DE BRASOS ABERTOS NO ALTO DO MORRO, SEI LÁ POR QUÊ. VAI VER É O CALOR. UM DIA DESSES, QUANDO EU VOLTAR, PASSO PARA FAZER UMA VISITINHA AO SENHOR E À SUA HARPA FALANTE.

ATÉ LOGO. SEU AMIGUINHO,
 JOÃOZINHO



Nossos guias estão sempre à sua disposição. TAPETE MÁGICO TURISMO



Enquanto o Gigante lia o minúsculo postal, o Carteiro matava a sede tomando chá num dedal.



LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 – Interpretação escrita dos textos;
- 2 – Leitura do conto “João e o pé de feijão”
- 3 – Interpretação oral do conto.
- 4 – substantivo/ grau do substantivo

GÊNERO TEXTUAL: CARTÃO POSTAL

Explicar que não é um tipo de texto muito usado hoje. Levar para sala, se possível, cartões postais. Falar sobre as características desse gênero textual. Registrar no quadro.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Pedir que os alunos produzam um cartão postal. Eles devem desenhar em um quarto de folha de papel 60kg, um lugar ao qual tenha visitado. Ou podem desenhar um ponto turístico de BH e enviar para um colega da sala depois de um sorteio.

ESCRITA

Palavras geradoras: João – galinha – feijão - gigante Famílias silábicas: já, je, ji, jo ,ju ,jão/ ga, go, gu, gão/ ge/gi/ fa, fe, fi, fo, fu, fã / an , en, in, on, um/ am,em,im,om,um/h

Conteúdo a ser trabalhado de forma interdisciplinar dentro do projeto “O carteiro chegou”.

LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 – Interpretação oral dos textos;
- 2 – Leitura do conto “João e o pé de feijão”
- 3 – Interpretação oral e escrita do conto.
- 4 – Ortografia: famílias J/G/F/VOGAL +N/M; M ANTES DE P E B
- 5 – Conhecimentos Linguísticos: pontuação; substantivo/ grau do substantivo
- 6 – Produção de texto: Frases; cartão – postal.

MATEMÁTICA (01/08 a 15/09/2019

- 1 – Fixar o conceito de dúzia;
- 2 – Escrita de numerais até 900;
- 3 – Sistema posicional; (conceito de valor relativo e absoluto);
- 4 – Situações problemáticas envolvendo adição/subtração
- 5 – Sistema de medida de tempo;
- 6 – Sistema monetário (fixação) – estabelecer trocas de moedas por moedas e cédulas.
- 7 – Operações de adição e subtração até 3 ordens envolvendo reagrupamento.
- 8 – Figuras planas (RETOMAR) – formato do envelope do cartão-postal..

GEOGRAFIA

- 1 – Mapa do Brasil
- 2 – Localização do Estado do RJ; capital deste Estado;
- 3 – Estados que fazem limite com MG.
- 4 – Pontos turísticos mais conhecidos em BH/MG

HISTÓRIA

- 1 – História de BH

CIÊNCIAS

- 1 – Geminação de semente
- 2 – Estudo das plantas

ANEXO 2: PLANEJAMENTO DOS PROFESSORES.

PLANEJAMENTO GERAL. 3º ANO DO 1º CICLO.

EIXO	CAPACIDADE/ HABILIDADE	FORMA DE ABORD AGEM (I,T,R,C)	CONTEÚDO	METODOLOGIA
<u>COMPREENSÃO O E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS</u>	<p>- Identificar vários gêneros orais informais, compreendendo suas funções sócio-comunicativas nas seqüências conversacional, instrucional, descritiva e narrativa. Diferentes gêneros orais, tais como, conversas informais canções tradicionais, histórias contadas, anúncio publicitário, entrevistas, clips e filmes, dramatizações .</p> <p>- Reconhecer e usar recursos discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais. .</p> <p>- Reconhecer e usar recursos lingüístico-</p>	R/T	<p>*Leitura, reflexão, discussão, planejadas e orientadas.</p> <p>*Planejamento oral de um texto.</p> <p>* A qualidade dos textos produzidos.</p> <p>*Paródias e refações de textos trabalhados.</p> <p>*Produções de textos orais em duplas, coletivas e individuais.</p> <p>* Finalidade de cada gênero textual trabalhado no trimestre ((notícias, reportagem, anúncios de encartes e anúncios classificados, letras de músicas(MPB e MPB Infantil), lendas, lendas de origem africana e indígena</p>	<p>-Conversas informais ; estimular debates , etc</p> <p>_Oficinas de leitores.</p> <p>-Projeto: PEQUENOS CONTADORES DE HISTÓRIAS</p> <p>-Discussão dos textos trabalhados para inferências.</p> <p>- Livros de Contos Africanos. (Série A COR DA CULTURA)</p> <p>-Estratégias de compreensão oral.</p> <p>-Características básicas da estrutura dos gêneros (organização textual).</p> <p>Mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, marcadores do discurso), seleção vocabular pertinente ao gênero e elos lexicais (sinônimos e antônimos, palavras relacionadas), estruturas gramaticais pertinentes ao gênero.</p> <p>Atividades contextualizadas em notícias, reportagem, anúncios de encartes e anúncios</p>

<p style="text-align: center;"> <u>“COMPREENSÃO O E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA/APRO PRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA</u> </p> <p style="text-align: center;"><u>LEITURA</u></p>	<p>discursivos que constituem os textos de gêneros orais informais.</p> <p>- Expressar-se oralmente em diferentes situações sócio-comunicativas, empregando a variedade lingüística adequada.</p> <p>Produção de diferentes gêneros orais, tais como, conversa informal, histórias contadas etc., tendo em vista suas condições de produção, seus aspectos discursivos e lingüístico-discursivos.</p> <p>- Falar empregando pronúncia, ritmo e entonação adequados à situação discursiva nas diversas situações sócio-comunicativas.</p> <p>-Participar de conversas informais.</p> <p>-Compreender textos orais de diferentes gêneros (notícias, reportagem, anúncios de</p>	<p style="text-align: center;">R/ T</p>	<p>*Alfabetos (minúsculos, maiúsculos, imprensa, cursivo)</p> <p>*Uso da letra maiúscula.</p> <p>Ordem alfabética e uso do dicionário.</p> <p>*A translineação no texto.</p> <p>*Linguagem oral</p>	<p>classificados, letras de músicas, lendas, lendas de origem africana e indígena, com enfoque em pronúncia, ritmo e entonação.</p> <p>Interações em sala de aula, conversa telefônica, conversa entre amigos.</p> <p>*Transcrição dos alfabetos. Cuidados com a caligrafia.</p> <p>*Listas de palavras observando campos</p>
--	--	---	---	---

	<p>na produção de textos orais e na oralização de textos escritos.</p> <p>-Ouvir e respeitar opiniões alheias, concordando ou discordando delas</p> <p>.-. Posicionar-se criticamente diante de textos orais, formulando apreciações estéticas, éticas.étnicas.</p> <p>- Recontar oralmente, textos contemplados no trimestre ,lidos ou ouvidos.</p> <p>-Relacionar os diferentes gêneros orais à situação em que são usados.</p> <p>- Conhecer e valorizar práticas sociais,usos e funções sociais da escrita , próprias dos gêneros trabalhados .</p> <p>-Utilizar diferentes formas de acesso à informação e ao conhecimento em língua</p>		<p>s,contos de origem indígena e africana,textos informativos,jornalísticos, históricos e científicos.</p> <p>-Leitura, priorizando a compreensão , de diferentes tipos e gêneros textuais(poesias, anedotas e contos africanos e indígenas) , considerando sua função social , seu suporte , suas características; identificação do autor ; características do gênero, da ideia central , das características de personagens</p> <p>-Exploração e - interpretação dos textos trabalhados = antecipar o conteúdo a partir do título , de conhecimentos prévios sobre o tema , da observação de imagens ;relacionar o texto que está sendo lido a outros textos; reconhecer e localizar informações contidas nestes textos e</p>	<p>social , seu suporte , suas características ; identificar autor ; características do gênero , ideia central , características de personagens ; etc)</p> <p>*Exploração dos textos contidos no livro didático ;</p> <p>*- Leitura de textos e obras literárias adequadas à sua faixa etária, (feitas pelo professor e pelos colegas)</p> <p>* Leitura de textos informativos,jornalísticos,históricos e científicos sobre a História da África e dos indígenas brasileiros.</p> <p>*-Visita semanal à Biblioteca para leitura e empréstimo de obras literárias .</p> <p>* Livros animados- A Cor da Cultura</p> <p>Atividades de leitura de portadores para apropriação da linguagem dos gêneros trabalhados no trimestre.</p> <p>Produção coletiva de textos.</p> <p>Construção de Pauta de Correção</p>
--	---	--	--	--

	<p>escrita e saber utilizá-las. - Compreender a natureza alfabética-ortográfica da escrita da Língua Portuguesa.</p> <p>. Ler e escrever palavras e textos em letra cursiva, utilizando adequadamente maiúsculas e minúsculas e observando a caligrafia e a legibilidade (“fazer letra legível”).</p> <p>-Compreender que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, entendendo que se fala de uma maneira e se escreve de outra</p> <p>- Aplicar, na grafia, a compreensão que a segmentação da cadeia sonora é diferente da segmentação na escrita, delimitando corretamente as palavras</p>		<p>compreendê-los globalmente ;posicionar-se diante do que está lendo , apreciando/ analisando / criticando seu conteúdo</p> <p>-Inferências.</p> <p>- intertextualidade</p> <p>-Palavras e expressões africanas e indígenas.</p> <p>- Assunto principal de textos lidos.</p> <p><u>Produção de textos de diferentes gêneros textuais priorizados no trimestre</u></p> <p>Produção de textos a partir de estratégias diversificadas; organização dos textos em parágrafos e acordo com princípios ortográficos , com sequência lógica e coerência;segmentação adequada dos textos escritos ; utilização da pontuação de forma adequada ;uso da variedade linguística</p>	<p>Atividades de produção e revisão (coletiva e individual) de textos</p> <p>*Oficina de Produção e Revisão de Textos</p> <p>*Aula expositiva=>reflexão sobre as características de determinados gêneros textuais</p> <p>Gêneros a serem priorizados : poesias,anedotas,contos de origem indígena e africana,textos informativos,jornalísticos, históricos e científicos.</p>
--	---	--	--	---

	<p>- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.</p> <p>-. Ler obras literárias, adequadas à faixa etária, com gosto e compreensão.</p> <p>- Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais .</p> <p>-Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do suporte, do gênero, do contexto de circulação, de conhecimentos prévios sobre o tema ou do título.</p> <p>-Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo de passagens diversas do texto que está sendo lido.</p> <p>- Ler e compreender textos expressos em linguagem visual (histórias, quadrinhos, tirinhas,</p>		<p>adequada à situação e tipo de texto; trabalho com a revisão (individual/coletiva) de textos.</p> <p>- Pauta de correção.</p> <p>-Reescrita e reestruturação de textos produzidos</p>	
--	--	--	---	--

	<p>pinturas, fotografias, mapas, placas ,etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, orais ou escritos, reconhecendo e promovendo relações intertextuais pertinentes . - Reconhecer e localizar informações explícitas em textos lidos e ouvidos. -Ler silenciosamente com compreensão e autonomia -Ler oralmente com compreensão, fluência e expressividade. -Posicionar-se criticamente diante dos materiais lidos . -Inferir, pelo contexto de uso, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas. Compreender a presença e o uso da escrita na sociedade contemporânea. - Escrever 			
--	--	--	--	--

	<p>textos grafando as palavras de acordo com o princípio ortográfico (o que não significa dominar todas as regras ortográficas e a grafia arbitrária de palavras cuja escrita precisa ser memorizada).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos utilizando a pontuação de final de frase e de sinalização de diálogos -Escrever textos usando as convenções de abertura de parágrafos. -Produzir textos, considerando adequações de estrutura , nos gêneros escritos mais formais(concordância verbal/nominal ,etc). 			
--	---	--	--	--

10. APÊNDICES

1. QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA PESQUISA

**ESCOLA MUNICIPAL JARDIM VITÓRIA.
PESQUISA: TEXTOS ESCRITOS QUE TEMOS ACESSO.**

Pessoal de casa,

Estamos fazendo uma pesquisa dos textos que as crianças tem acesso na escola e em casa. Pedimos a sua colaboração para marcar os textos escritos que vocês tem em casa, mesmo que as crianças não leiam. Agradecemos a colaboração de todos.

Questionário deve ser preenchido por um adulto da família.

Texto	Sim	Não
1. Bíblia		
2. Jornal		
3. Revistas		
4. Livros de literatura		
5. Livros didáticos		
6. Contas (luz, água, telefone)		
7. Mensagens de whatsapp		
8. Cartazes		
9. Panfletos		
10. Encartes (lojas, supermercado, etc.).		
11. Fatura do cartão de crédito		
12. Receitas de alimentos		
13. Receitas (bulas) de remédios		
14. Bilhetes		
15. Carta comercial		
16. Carta pessoal		
17. Convites		

Aluno: _____

Turma: _____

Data: ____/____/2019.

Agradeço a colaboração,

Professora Sílvia Ulisses de Jesus
Coordenadora Pedagógica

2. Roteiro de observação.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.

ESCOLA:

DATA: _____ HORA: _____

AULA/DISCIPLINA:

PROFESSOR REGENTE: _____

LOCAL: _____

Aula: _____

Texto: _____

Autor: _____

Atividade desenvolvida:

Observações:

