



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDREIA APARECIDA MATTOSINHO

**A SONDAÇÃO DA HIPÓTESE DE ESCRITA DOS ALUNOS EM
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA
PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO**

SANTOS

2018

ANDREIA APARECIDA MATTOSINHO

**A SONDAÇÃO DA HIPÓTESE DE ESCRITA DOS ALUNOS EM
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA
PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Práticas Docentes no Ensino Fundamental
da Universidade Metropolitana de Santos.

Orientador: Prof.^a Dr^a Abigail Malavasi.

**SANTOS
2018**

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação intitulada **A SONDAÇÃO DA HIPÓTESE DE ESCRITA DOS ALUNOS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COLETIVO**, de autoria de **ANDREIA APARECIDA MATTOSINHO**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi
Orientadora da Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Valéria Batista

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

Santos, 03 de dezembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, com momentos de muito estudo e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que acompanharam e foram essenciais na realização desse sonho. Agradeço a Deus pela divindade da vida, por me conduzir em todos os momentos da minha existência. Expresso aqui a importância da minha saudosa avó, que zelava por meus estudos, incentivando com carinho que prosseguisse no caminho da fé e da esperança. A minha gratidão a minha família, em especial a minha querida mãe que sempre esteve presente comigo, torcendo para que eu prosseguisse nos estudos. Aos meus filhos, fontes de inspiração, que me tornaram mais forte e perseverante, pela compreensão, ao serem privados de momentos de atenção, mas vocês fizeram-me chegar aqui, obrigada pelo amor imenso com que sempre me estimulam nos momentos mais difíceis da minha vida. À Prefeitura Municipal de Santos, por ter possibilitado a bolsa-mestrado e oportunizar a pesquisa. Aos professores entrevistados que colaboraram com a pesquisa, compartilhando preciosos momentos de saberes, pois seus esforços e contribuição tornaram possível a concretização desse estudo. Aos professores de toda a minha trajetória de formação e, principalmente do mestrado, que me fizeram enxergar o ensino com novas lentes, nas lentes de pesquisador, que revisita a própria prática e se transforma a cada dia. Aos membros da banca de qualificação, pelos conselhos, sugestões e importante contribuição nesse processo. Por fim, a minha gratidão a orientadora, Prof.^a Dr^a Abigail Malavasi, com quem compartilhei momentos de preocupação, aflições, de muito trabalho e de descobertas durante essa caminhada. Obrigada a todos por seus ensinamentos, conselhos, confiança e incentivos que me deram força e fé, fazendo com que eu não desistisse e tornando essa conquista possível.

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2008 p. 47)

RESUMO

O presente trabalho tem por tema central a alfabetização, sobretudo o papel da sondagem da escrita no processo alfabetizador, reconhecendo a importância de refletir sobre propostas e intervenções que contribuam para o avanço da aquisição da língua escrita. A história da alfabetização vem sendo marcada pela exclusão e submissão. Atualmente, o cenário educativo mostra uma grande preocupação quanto ao atendimento dos alunos com defasagens de aprendizagem, destacando a importância da formação, a necessidade da reflexão sobre a prática e funcionalidade das condutas pedagógicas que promovam a aprendizagem. Propõe-se neste mestrado enfatizar a necessidade de oportunizar outro espaço e tempo de aprender, valorizando todo o contexto social embutido na prática da alfabetização, a qual não se caracteriza de forma isolada, considerando que todo o avanço é significativo e contribui para que o educador estabeleça ações que resultem em conhecimento, educação integral e de qualidade. O ato de alfabetizar requer um diagnóstico e a sondagem de escrita é esse diagnóstico, que vem atender à necessidade de identificação das hipóteses de escrita dos alunos. Os resultados apresentados sinalizaram que a realização do instrumento da sondagem vem sendo realizado de forma burocrática. Os aportes para a pesquisa foram a revisão bibliográfica, entrevista e análise das respostas com o grupo focal no contexto da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Aprendizagem. Sondagem de escrita.

ABSTRACT

This paper focuses on literacy, especially the role of writing in the literacy process, recognizing the importance of reflecting on proposals and interventions that contribute to the advancement of the acquisition of written language. The history of literacy has been marked by exclusion and submission. Currently, the educational scenario shows a great concern regarding the attendance of students with learning lags, highlighting the importance of training, the need for reflection on the practice and functionality of pedagogic behaviors that promotes learning. It is proposed in this master's degree to emphasize the need to provide another space and time to learn, valuing the whole social context embedded in the practice of literacy, which is not characterized in isolation, considers that all progress is significant and contributes to the educator establish actions that result in knowledge, integral education and quality. The act of alphabetizing requires a diagnosis and the writing survey is this diagnosis, which comes to meet the need to identify students' hypotheses of writing. The results presented indicate that the instrument of the survey has been carried out in a bureaucratic way. The contributions for the research were bibliographic review, interview and analysis of responses with the focus group in the context of literacy.

KEY WORDS: Literacy. Learning. Writing survey.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO.....	18
1.1 Observações sobre o Processo de Escrita.....	23
1.2 Análise de Práticas Propostas para Apropriações do Sistema de Escrita.....	34
1.3 Atividades Desenvolvidas na Construção da Escrita.....	37
2 Contexto histórico da alfabetização no Brasil.....	43
2.1 Análise do analfabetismo no Brasil.....	51
3 SONDAAGEM DE ESCRITA.....	58
3.1 Para que Serve a Sondagem de Hipótese de Escrita?.....	61
3.2 Finalidades Educativas da Sondagem de Escrita.....	66
4 DIDÁTICA DOS NÍVEIS DE ESCRITA.....	75
4.1 Didática do Nível Pré-Silábico.....	75
4.2 Didática do nível silábico.....	77
4.3 Didática do Nível Alfabético.....	82
5 METODOLOGIA.....	84
5.1 A Escola e a Turma Pesquisada.....	86
5.2 Grupo Focal.....	87
5.3 Descrição das Etapas da Pesquisa.....	89
6 Análise e Discussão dos Dados.....	90
6.1 O Instrumento Didático da Sondagem.....	90
6.2 As Dificuldades Encontradas pelos Professores no Processo de Alfabetização..	97
6.3. A Falta de Suporte Teórico na Prática Educativa.....	102
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	107
7.1 Introdução.....	109
7.2 Problema.....	120

7.3 Objetivo.....	120
7.4 Justificativa.....	120
7.5 Metodologia.....	121
7.5.1 Proposta de sondagem para a fase inicial da escrita.....	121
7.5.2 Sugestão de Ditados.....	123
7.5.3 Ajudando as crianças a avançar na fase inicial da escrita.....	124
7.5.4 Sugestões de atividades para trabalhar o nome próprio com as crianças.....	125
7.5.5 Sugestão de projeto: ler e escrever por projetos.....	133
7.5.6 Proposta de sondagem de escrita para a fase silábica.....	135
7.5.6.1 O que ajuda a criança avançar na fase silábica.....	137
7.5.7 Proposta de sondagem da escrita para a fase alfabética.....	155
7.5.7.1 O que ajuda as crianças a avançar na hipótese de escrita alfabética.....	158
7.5.8 O que fazer depois da sondagem.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXOS.....	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da escrita de Leila.....	24
Figura 2 – Evolução da escrita de Andressa.....	25
Figura 3 – Evolução na escrita de Vinícius.....	26
Figura 4 – Evolução da escrita de Nickolas.....	27
Figura 5 – Evolução da escrita de Felipe.....	29
Figura 6 – Evolução da escrita de Aquiles.....	31
Figura 7 – Evolução da escrita de Isis.....	32
Figura 8 – Evolução da escrita de João Paulo.....	33
Figura 9 Atividade desenvolvida com letras móveis.....	38
Figura 10 - Atividade com jogo de memória.....	38
Figura 11 - Atividade de escrita de listas de palavras com sílabas.....	39
Figura 12 - Atividade de dominó.....	39
Figura 13 - Leitura em dupla.....	40
Figura 14 - Atividade com fichas.....	40
Figura 15 - Reescrita de texto com revisão.....	41
Figura 16 - Jogo detetive de figuras geométricas.....	42
Figura 17 - Exemplo de escrita própria do nível1.....	69
Figura 18 - Exemplo de escrita do nível 2.....	70
Figura 19 - Exemplo de escrita do nível 3.....	71
Figura 20 - Exemplo de escrita da fase pré-silábica.....	76
Figura 21 - Exemplo de escrita hipótese silábica.....	78
Figura 22 - Exemplo de escrita hipótese silábica.....	79
Figura 23 - Exemplo de escrita silábica.....	80
Figura 24 - Exemplo 1 de escrita nesta fase.....	112
Figura 25 – Exemplo 2 de escrita nesta fase.....	112
Figura 26 – Exemplo 3 de escrita nesta fase.....	113
Figura 27 – Aluno na fase silábica sem valor sonoro.....	114
Figura 28 – Aluno na fase silábica com valor sonoro.....	115

Figura 29 – Aluno 1 na fase silábico-alfabética.....	116
Figura 30 – Aluno 2 na fase silábico-alfabética.....	116
Figura 31 – Aluno 1 na fase alfabética.....	117
Figura 32 – Aluno 2 na fase alfabética.....	117
Figura 33 – Aluno 3 na fase alfabética.....	118
Figura 34 – Aluno 3 na fase alfabética.....	118
Figura 35 – Rotina semanal.....	125
Figura 36 – Leitura 1 do alfabeto.....	127
Figura 37 – Leitura 2 do alfabeto.....	128
Figura 38 – Recortar e colar.....	128
Figura 39 – Recortar e formar palavras.....	129
Figura 40 – Ditar e pintar.....	130
Figura 41 – Cruzadinha.....	132
Figura 42 – Caça-brinquedos.....	132
Figura 43 – Exemplo de sondagem para a fase silábica.....	137
Figura 44 – Separação de palavras.....	138
Figura 45 – Localização da palavra correta.....	139
Figura 46 – Completar lacunas.....	140
Figura 47 – Exemplo de sondagem para a fase alfabética.....	157
Figura 48 – Exemplo de ficha técnica.....	159
Figura 49 – Estudo da ortografia.....	160
Figura 50 – Sugestão de Registro.....	162

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais.....	52
Tabela 2 – Índice de analfabetismo no Brasil de 1872, 1920, 1960 e 2000.....	54
Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo.....	56
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões.....	57
Quadro 1 - Cuidados na realização dos ditados que avaliam o nível de compreensão do SEA pelos alunos.....	63
Quadro 2 - Sugestões para ditado.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria de Educação

TCE – Programa Toda Criança Aprendendo

INTRODUÇÃO

A questão central da pesquisa está inserida no contexto da alfabetização e na observação dos caminhos percorridos pela criança no processo de apropriação do sistema de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

A fundamentação teórica ancorou-se nas abordagens teóricas de Paulo Freire, Jean Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e outros autores que fundamentam o estudo acerca do processo de construção do conhecimento no processo da alfabetização.

O objetivo do trabalho é investigar a prática da sondagem de escrita dos professores, em relação ao diagnóstico dos saberes dos alunos em processo de alfabetização.

Destaco no primeiro capítulo minha trajetória enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciando dúvidas e anseios na prática pedagógica; em seguida, relato o desenvolvimento do meu processo de formação, apresentando as reflexões realizadas no processo da sondagem de escrita realizada com os alunos e o trabalho pedagógico desenvolvido. Neste trabalho, utilizo a aplicabilidade da sondagem de escrita como exemplo de um instrumento que corrobora com a compreensão do nível de escrita em que os alunos se encontram, destacando que esses dados podem indicar como as práticas estão sendo construídas no processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

No segundo capítulo, há um breve contexto da alfabetização no Brasil que reflete a história da exclusão das camadas populares, dando início à discussão a respeito do fracasso escolar. Apresento dados do IBGE que mostram a porcentagem no Brasil de analfabetos ainda não atendidos em seus direitos constitucionais.

No terceiro capítulo destaco alguns aspectos sobre a sondagem de escrita, de como se configura e quais são seus propósitos educativos. Segundo Soares (2015), a alfabetização é um processo complexo, com uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos e seus contextos culturais, métodos, material e meios). (SOARES, 2015, p. 14).

Para facilitar o entendimento do processo de aprendizagem no campo da leitura e escrita, enfoco que a “aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, iniciando-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.11).

No quarto capítulo, abordo a didática dos níveis de escrita pautada na pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (2008) no estudo da Psicogênese da Língua Escrita.

Nas palavras de Grossi, a didática dos níveis de escrita traz importantes dados para a compreensão do processo de alfabetização, que se subdivide em três níveis (pré-silábico, silábico e alfabético). (GROSSI, 1990).

Procuro esclarecer os níveis de aprendizagem pelos quais os alunos passam até compreender a base alfabética da escrita, ampliando o universo reflexivo a respeito do ambiente alfabetizador, para trazer ao processo educacional oportunidades para a aprendizagem.

Desta forma, busco, neste quarto capítulo, articular a teoria e a prática, embasada em pesquisas que permitam aprofundar os significados do processo de ensino e aprendizagem.

Destaco, ainda, as implicações da prática na alfabetização e os desafios de transformar o processo de ensinar, na perspectiva de construção do conhecimento em leitura e escrita que ultrapasse os muros da escola.

O quinto capítulo destina-se à metodologia da pesquisa utilizada para discutir alfabetização, com as abordagens e perspectivas do letramento, articulando concepções e práticas educativas, relatando de forma detalhada a metodologia utilizada com o grupo focal. Aí analiso e discuto os dados da pesquisa. No material analisado constam referenciais do processo de aprendizagem. Nele, destaco que as crianças passam por níveis de aprendizagem até atingir a maturidade alfabética, apontando, ainda, as principais dificuldades que levam à necessidade de novas direções do processo de ensino e aprendizagem.

No sexto capítulo trago a análise e discussão dos dados da pesquisa, de acordo com as categorias de análise, do instrumento didático da sondagem, as

dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização e a falta de suporte teórico que embasa a prática educativa.

No sétimo capítulo apresento uma proposta de intervenção, onde destaco uma proposta didática para a sondagem de leitura e escrita.

Finalizo esse trabalho com as minhas conclusões embasadas nos dados da pesquisa com o grupo focal e nas análises das práticas realizadas em alfabetização.

1 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO

A opção da minha pesquisa foi a utilização da sondagem nas Escolas Públicas Municipais de Santos das séries iniciais do ensino fundamental.

Como cheguei à sondagem de escrita e à alfabetização?

Acredito que a resposta a essa questão vem da minha trajetória educacional, de tudo o que foi construído no decorrer das minhas vivências, do contato com a alfabetização que me trouxe inquietações, principalmente na atuação nas séries iniciais, com a prática da sondagem, de como ela vem sendo realizada apenas de forma burocrática. Certamente essa inquietação não é só minha, mas de muitos que participam da realização da sondagem, como um dos instrumentos no processo de aquisição da língua escrita.

A fim de elucidar essas vivências, apresento um pouco da minha trajetória no magistério, na atuação docente e pedagógica.

A minha formação iniciou no magistério em 1990, em uma escola pública em que estudava no período da manhã e à tarde realizava estágio, participando ativamente da rotina da sala de aula, auxiliando os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Geralmente no estágio a professora pedia que ajudasse apenas o aluno a copiar o que estava escrito na lousa.

Observei no trabalho com a alfabetização a utilização de cartilhas e livros didáticos. Notei, em algumas ocasiões, que alguns alunos reconheciam as letras do alfabeto, mas não conseguiam escrever de forma espontânea. As atividades propostas pela professora estavam pautadas em sílabas geradoras como BA, BE, BI, BO, BU, treinos ortográficos, regras gramaticais, ou seja, iniciava-se com a escrita de palavras, frases e pequenos textos.

De acordo com a observação no estágio, as professoras utilizavam como material de apoio os livros didáticos; eram realizadas cópias para que os alunos aprendessem a paragrafar e utilizar a letra cursiva, algumas vezes no caderno de caligrafia.

Nas atividades de escrita utilizavam a memorização e a repetição. Quando os alunos erravam as palavras, era solicitado que escrevessem aquela palavra várias vezes no caderno ou em folhas. Observei, em algumas práticas de professores, atividades ilustradas com as letras iniciais das palavras, trabalhos com recortes de revistas e jornais e a escrita de palavras desconhecidas.

Em atividades, como as citadas acima, cada aluno tinha uma ficha com as famílias silábicas; mesmo assim, eu percebia a dificuldade para que escrevessem com autonomia.

Ao terminar o magistério em 1994, cursei a Faculdade de Ciências Biológicas e, após a conclusão, ingressei no serviço público como professora de Biologia, em 2001.

Curvei, posteriormente no ano de 2005, Pedagogia, optando por trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental com alfabetização, o que me trazia realização e satisfação profissional.

No decorrer da minha trajetória educativa, aceitei o grande desafio de assumir a coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual, de 2004 até 2006, a escola atendia o ensino fundamental e o ensino médio.

Retornei para a sala de aula apenas por um ano em 2007, continuando em 2008 o trabalho na coordenação pedagógica em outra escola da rede estadual com atendimento às séries iniciais do ensino fundamental.

Na carreira profissional, participei de alguns cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação em alfabetização, que me trouxeram embasamento e ampliaram minha visão acerca da necessidade de se repensar o ensino da leitura e escrita.

Os cursos oferecidos possibilitaram o estudo sobre alfabetização e contribuíram, trazendo subsídios que auxiliaram na atuação da coordenação, para que pudesse orientar os professores da escola, trazendo elementos e justificativa para incentivá-los a adotar diferentes abordagens e práticas relacionadas à alfabetização, guiando-os quanto ao procedimento metodológico adequado às atividades de escrita e leitura de forma significativa para os alunos.

Desempenhando meu papel como coordenadora pedagógica, iniciei, durante as reuniões pedagógicas com os professores da escola que eu coordenava, a construção de uma rotina semanal com a proposta das atividades semanais, o estudo das sequências didáticas, dos projetos a serem desenvolvidos com os alunos e também discutimos quanto ao uso da sondagem, quais atividades eram mais significativas e desafiadoras para promovermos algumas mudanças necessárias nos procedimentos para a alfabetização.

Na atuação da coordenação, recebi orientação e acompanhamento periódico das Formadoras da Diretoria Estadual de Ensino do Programa Ler e Escrever, da prática da sondagem de escrita na escola e quanto ao papel do coordenador como formador.

Nesses momentos de acompanhamento pedagógico, as formadoras da Diretoria Estadual de Ensino destacaram que os dados da sondagem geram um mapa de classe, com tabela e gráficos, que fornecem um panorama do nível de escrita dos alunos de toda a classe e da escola, para o acompanhamento institucional sistemático, em que são discutidos os encaminhamentos e a necessidade de subsídios necessários às diretorias, às escolas e aos alunos, pelos órgãos da Secretaria do Estado da Educação.

Para o professor, os resultados da sondagem retratam o processo da aprendizagem de escrita de cada aluno e da classe como um todo, possibilitando o levantamento de dados importantes para avaliar as atividades, planejar suas aulas e intervenções.

Nesse aspecto da sondagem, recorri também à Psicogênese da escrita, de Ferreiro & Teberosky (2001), e a Didática dos níveis de escrita, de acordo com Grossi (1990), para a compreensão das fases de hipótese de escrita que a criança passa até chegar à fase alfabética. Segundo Grossi (1990), são elas:

- Garatuja: Quando a criança risca o papel sem ter um sentido próprio ou ainda faz desenho para representar a escrita.
- Pré-silábico: É quando a criança começa a usar qualquer letra (às vezes números) para escrever a palavra; o importante desta fase é que aprendeu a função da escrita, que é comunicar algo a alguém.

- Silábico sem valor sonoro: A criança utiliza uma letra para cada sílaba, sem relacionar letra e som (grafema e fonema). Essa ideia é muito importante porque o aluno já percebeu que a escrita representa a fala.
- Silábico com valor sonoro: Nessa hipótese, o aluno percebe a relação entre letra e som e busca utilizar a letra correspondente ao som da sílaba, apesar de manter uma letra para cada sílaba.
- Silábico alfabético: O aluno percebe a necessidade de utilizar mais do que uma letra para escrever cada sílaba e começa a inserir letras nas sílabas, mas ainda de forma inconstante.
- Alfabética: É quando a criança já sabe escrever e ler, apresenta alguns problemas com a ortografia, mas já se comunica por escrito.

Continuando meu percurso, destaco o meu retorno à sala de aula com o ingresso na Prefeitura Municipal de Santos, em 2012, atuando como professora do ensino fundamental I, no Programa Mais Educação.

Neste período em que atuei como professora do Programa Mais Educação¹, realizava sondagens de escrita com os alunos que participavam das aulas, coletando esses materiais para utilizar na pesquisa. As sondagens serviam para nortear o trabalho pedagógico, como um instrumento para avaliar os aspectos da leitura e escrita dos alunos.

Realizei um trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem, cujo foco era a reflexão acerca de seu próprio processo de aprendizagem, o que contribuiu significativamente para superação das dificuldades de aprendizagem e avanços na leitura e escrita.

Realizava diariamente leituras para os alunos, aproximando-os de diferentes textos da literatura infantil. Acredito que o professor deve ser um exemplo de comportamento leitor ao aluno, para despertar o interesse pela leitura, ampliar o repertório linguístico e cultural dos alunos, além da criatividade nas produções escritas.

¹ O Programa Mais Educação criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino e na ampliação da jornada escolar e deve garantir a ampliação de possibilidades de aprendizagem.

Também investia em um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade do aluno, trabalhando com músicas infantis, rodas de leitura, conversa e reconto de história. Os alunos ouviam as histórias diariamente e sentiam-se motivados a recontar da forma como as entenderam, exercitando a capacidade de recuperação de fatos, ampliação do vocabulário e organização da sequência de fatos. Quando terminava a história, recuperava com eles tudo o que aconteceu, pedindo-lhes para que fossem falando o que entenderam. Trabalhava a oralidade, a escrita, escrevendo na lousa ou no papel pardo. Quando utilizavam palavras como “ai” em vários momentos no texto, eu lhes perguntava qual palavra seria boa substituta para a escrita.

Utilizava alguns recursos lúdicos, com o uso do alfabeto móvel para escrita de palavras, frases e jogos pedagógicos, para que os alunos participassem de situações de aprendizagem prazerosas e coletivas.

A coletividade, com o trabalho em duplas proposto aos alunos, foi outro fator que contribuiu para que aqueles que apresentavam mais dificuldade de aprendizagem, juntamente com os colegas que “sabiam mais”, contribuíssem na realização e participação das atividades de leitura e escrita.

Durante o ano, realizava sondagens de escrita com alunos, com listas de palavras, escrita de músicas e textos, para verificar o nível dos alunos e planejar as intervenções, com atividades para os diferentes níveis de escrita.

Durante a proposta das atividades de escrita, solicitava que o aluno lesse o que escreveu, para que confrontasse as suas ideias sobre a escrita, a fim de ampliar o conhecimento para a aquisição da escrita.

Em relação à prática educativa, as questões pedagógicas demandam muito estudo, e nos coloca constantemente o desafio de encontrar alternativas para que os alunos avancem e se apropriem do sistema de escrita alfabético.

Nessa ocasião, participei das reuniões pedagógicas com os professores da escola. Era-nos solicitado o preenchimento da hipótese de escrita no diário de classe no final de cada bimestre.

Quanto às análises da sondagem, um exemplo seria o produto do ditado da lista de palavras. Constatei que havia diferentes visões a respeito do nível de escrita, o que gerou meu interesse pelo estudo mais aprofundado sobre as hipóteses de

escrita, com o propósito de, conseqüentemente, pensar na necessidade de intervenções e propostas de ensino mais adequadas para os alunos avançarem.

Esse momento da minha trajetória docente fez-me resgatar as dúvidas e inquietações que citei inicialmente acerca da sondagem como um dos instrumentos de avaliação do processo de alfabetização.

Vislumbrava a necessidade de mudança de postura, metodologias e propostas que efetivassem a aprendizagem e um novo olhar sobre a alfabetização, como um processo vivo e dinâmico, em que os alunos participassem de situações que ampliassem o repertório linguístico, na consciência do uso social da língua e na prática social inserida em um espaço educativo que permite a sistematização de novos saberes. De acordo com Freire (1997), em uma concepção emancipadora:

A alfabetização e a conscientização jamais se separam, o ato de ler e escrever formam um processo dinâmico, já que antes de tudo se aprende a ler o mundo, se conscientizando de toda a realidade à sua volta, de forma ativa e crítica (FREIRE, 1997, p.14).

Pensando em concepção crítica e emancipadora, vale lembrar que, em cinco anos de atuação na rede pública municipal de Santos, nunca participei da elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, o que configuraria uma excelente oportunidade de repensarmos e discutirmos coletivamente o processo de alfabetização na escola.

Nesse sentido, questiono a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem e da exaltada educação emancipadora, pois o espaço da escola vem se caracterizando como impenetrável e o professor como um reproduzidor de orientações burocráticas.

Estas experiências, ou falta de experiências, no caso da construção coletiva do PPP, levaram-me a refletir sobre a importância da escola, do professor e do ensino superar a dicotomia entre a teoria que fala de uma educação participativa e crítica, e a prática que impede a participação coletiva e não garante vez e voz aos diferentes participantes do processo, como professores, alunos e pais, impedindo ou dificultando um mergulho em reflexões mais profundas a respeito do papel que todos desempenham na construção de conhecimentos.

Questiono aqui a corresponsabilidade da aprendizagem dos alunos e a sobrecarga de que sofre professor, por sentir-se sozinho no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da minha experiência e observação da dificuldade encontrada por outras professoras para utilização da sondagem e da importância de se repensar o processo de alfabetização, tomei a decisão de pesquisar essa temática no Mestrado Profissional, com o propósito de criar um grupo focal que discutisse a sondagem, enquanto avaliação e proposta orientadora do processo de alfabetização, com o intuito de contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos que estão se apropriando do sistema de escrita alfabético.

Quanto ao mestrado, posso afirmar que aprendemos muito mais que teorias, tivemos lições de vida. Os estudos nas disciplinas do mestrado foram ministrados de forma ilustre pelos professores, com a contribuição de diferentes autores que se consagraram na educação, deixando as suas marcas na história, trazendo reflexões que me fizeram revisitar minha própria prática, entendendo que a nossa atuação vai muito mais além da sala de aula, isto é, podemos contribuir com o destino das crianças, respeitando o seu direito de aprender.

Ressalto que os caminhos trilhados durante a minha trajetória foram de dúvidas, incertezas, mudanças de postura, busca de novas metodologias, momentos de estudo, acertos e retomadas, mas imprescindíveis para o trabalho com a alfabetização.

Encerro o relato da minha trajetória com as palavras de Freire (2004, p.142) “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

1.1 Observações sobre o Processo de Escrita

Quando atuei no Programa Mais Educação na Prefeitura Municipal de Santos, utilizava a proposta da sondagem de escrita para nortear o trabalho pedagógico com a leitura e escrita. Utilizei para pesquisa a sondagem de oito alunos, realizadas

durante dois anos, em 2016 e 2017. Escolhi como exemplo a sondagem de escrita dos alunos que ainda não se encontravam no nível alfabético.

A sondagem de escrita foi um instrumento utilizado para conhecer e analisar o conhecimento das crianças em relação à escrita.

Quanto à proposta de análise com a produção de escrita da criança para a sondagem, optei por um procedimento semelhante ao de Ferreiro e Teberosky (2008), com a escolha de uma lista de quatro palavras de um mesmo campo semântico e uma frase, com orientação para que escrevessem da forma que soubessem.

Por meio desse procedimento, busquei evidenciar a importância da interpretação e análise da hipótese de escrita, para descobrir o que a criança pensa a respeito da escrita, a fim de elaborar boas intervenções.

No primeiro exemplo de sondagem da aluna Leila, no início do ano, ela não escrevia as palavras utilizando o valor sonoro das palavras. Foi possível observar o momento que começou a utilizar já algumas letras correspondente e já em 2017 evoluiu para a escrita alfabética.

Figura 1 – Evolução da escrita de Leila

Leila – 8 anos – 2º ano	
<p>LEILA 25/02/16 8 anos - 2º Ano</p> <p>1- NOAU BONECA 2- GAEO CARRO 3- FELX TREM 4- LIAC PIPA</p> <p>AICEOC</p> <p>A PIPA CAIU NO TELHADO</p>	<p>LEILA 10/03/16</p> <p>1- AOIC CAVALO 2- GIA GATO 3- AIO TARTARUGA 4- DOJ RÃ 5- OEIA</p> <p>O RATO FUGIU DO GATO</p>

<p>LEILA 24/04/16</p> <p>1 OIA GOIABA</p> <p>2 UAI UVA</p> <p>3 KIO PERA</p> <p>4 MIA MELANCIA</p> <p>5 OIA LEA KAI QIA OA</p> <p>FUI NA FEIRA COMPRAR UVA.</p>	<p>Nome: Leila 11/10/17</p> <p>idade 10</p> <p>1- leopardo</p> <p>2- tigre</p> <p>3- lubasão</p> <p>4- Chau</p> <p>5- O tigre fugiu da zalogica</p>
---	---

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse exemplo, a aluna Andressa utilizava, na primeira sondagem, duas ou três letras para a escrita de cada palavra, mas em apenas um mês (março para abril) teve um avanço considerável na escrita.

Figura 2 – Evolução da escrita de Andressa

Andressa – 8 anos – 2º ano	
<p>ANDRESSA 8 anos - 2º ano 10/02 2016</p> <p>1- OUI BONECA</p> <p>2- AE CARRO</p> <p>3- UEF TREM</p> <p>4- RUF AVIÃO</p> <p>5- EAUDA EU ADORO BONECA DE PANG</p>	<p>ANDRESSA 04/03/16</p> <p>1- CVO CAVALO</p> <p>2- AO GATO</p> <p>3- VOU VACA</p> <p>4- AO PATO</p> <p>5- OIG O RATO FUGIU DO GATO</p>

<p>ANDRESSA - 15/04/16</p> <p>1- BARCO BARCO</p> <p>2- BONECA</p> <p>3- CARRO CARRO</p> <p>4- DINOSAURO DINOSSAURO</p> <p>5- A- BONECA AR E EI PANO</p> <p>A BONECA ERA DE PANO</p>	<p>Nome: Andressa 11/10/17</p> <p>idade: 9</p> <p>1- leubador</p> <p>2- dudu dudu</p> <p>3- dularãis</p> <p>4- cão</p> <p>5- O dudu fugiu do zoológico</p>
---	--

Fonte: Arquivo pessoal

No exemplo de escrita do aluno Vinícius também foi possível verificar o avanço na escrita, entre fevereiro e março.

Figura 3 – Evolução na escrita de Vinícius

Vinícius – 8 anos – 2º ano	
<p>Vinícius 8 anos 11/02/16</p> <p>2º ano</p> <p>1- COLE BONECA</p> <p>2- PELE CARRO</p> <p>3- ELEI TREM</p> <p>1- PIPA</p> <p>2- APICINACAPININTEPO</p> <p>A PIPA CAIU NO TELHA</p>	<p>2º B 09/03/16</p> <p>VINÍCIUS</p> <p>1- CAVALO</p> <p>2- GATO</p> <p>3- VACA</p> <p>4- TATARUCA TARTARUGA</p> <p>5- RORATOFURU DORATÓ O RATO FUGIU DO GATO</p>

VINÍCIUS	17/04/16	Nome: Vinícius	11/10/17
1- LEOPARDO		idade 9	
2- TIRE	TIGRE	1- leopardo	
3- TUBARÃO		2- tigre	
4- CAO		3- tubarão	
5- O CAO MORDEU O MENINO	MORDEU MENINO	4- cão	
		5- O tigre fugiu do zoológico	

Fonte: Arquivo pessoal

No exemplo abaixo, o aluno Nickolas inicialmente apoiava a escrita nas letras do seu nome. Foi possível verificar que, de fevereiro a março, já apresenta mudanças, realiza a escrita, mas ainda não utiliza o valor sonoro das palavras. Em abril começa a utilizar as letras correspondentes e, no mês de maio, evoluiu para a escrita alfabética, omitindo algumas letras das palavras.

Figura 4 – Evolução da escrita de Nickolas

Nickolas – 8 anos – 2º ano	
NICKOLAS	27/02/16 2ª A
8 anos	
NOLKAS	BONECA
ZAKOVK	CARRO
FIEJAS	TREM
MARDEU	PIPA
SAIPIVEU	A PIPA CAIU NO TELHADO
NICKOLAS	09/03/16
1- MAGUR	CAVALO
2- SAO BEO	GATO
3- JOUBAK	TARTARUGA
4- GABEJK	
5- CAUICARUOASBÉIBCEA	
	O RATO FUGIU DO GATO →

<p>NICKOLAS 17/04/16</p> <p>1-KAOS CAVALO</p> <p>2-ELEAIEE ELEFANTE</p> <p>3-QIA BOI</p> <p>4-OTAO COELHO</p> <p>5-CFAIUCAQS</p> <p>O ELEFANTE FUGIU DO CIRCO</p>	<p>NICKOLAS 18/05/16</p> <p>1-L'RO LIVRO</p> <p>2-CADENO CADERNO</p> <p>3-APOIADO APONTADOR</p> <p>4-ZIS GIZ</p> <p>5-LEVEL UM LIVRO PARA CASA</p> <p>LEVEL UM LIVRO PARA CASA</p>
<p>NICKOLAS</p> <p>1-FEIJAO FEIJÃO</p> <p>2-OVO</p> <p>3-BERATINA GELATINA</p> <p>4-SALADA</p> <p>5-EU A DOLA SOPA DE FEIJO</p> <p>EU ADORO SOPA DE FEIJÃO</p>	<p>11/10/17</p> <p>Nome NICKOLAS</p> <p>idade 10</p> <p>1-LEOPARDO</p> <p>2-TIGRE</p> <p>3-TUBARAO</p> <p>4-CAO</p> <p>5-O TIGRE FUGIU DO ZOOLOGICO</p>

Fonte: Arquivo pessoal

No próximo exemplo do aluno Felipe, na primeira lista de animais, ele escreve as palavras que já conhece corretamente, como GATO, mas nas outras omite e troca algumas letras; na outra sondagem, demonstra o avanço da escrita, mesmo com a troca e omissão de algumas letras.

Figura 5 – Evolução da escrita de Felipe

Felipe – 8 anos – 2º ano	
<p>FELIPE 8 anos 23/02/16 2ªC 1 GATO 2 MACACO 3 RÃ 4 TARTARUGA 5 O GATO BEBEU LEITE.</p>	<p>NOME FELIPE 1- CAMELU 20/03 2- TARUGA 20/16 3- RARA 4- SAPO 5- OSAPO NOME NI</p>
<p>FELIPE 2ªC 05/04/16 LISTA DE FRUTAS: 1- MELASIA 2- PERA 3- ABACAXI 4- UVA 5- LEVI UMA PERA PARA ESOLK</p>	<p>FELIPE 08/05/16 1 SABONETE 2 ECOVA 3 PENTE 4 GEO 5 AEOCOVA 6 OMEINO 7 CAI ONA 8 P 1, A</p>

Nome: Felipe 11/10/17
idade 9 anos
1 - leopardo
2 - tigre
3 - tamarão
4 - cano
5 - O Tigre fagil do zologico

Fonte: Arquivo pessoal

Já na escrita de Aquiles é possível verificar que, na sondagem de fevereiro, ele realiza a forma de letra cursiva, mas não escreve de forma convencional. No mês de outubro escreve de forma alfabética.

Figura 6 – Evolução da escrita de Aquiles

Aquiles – 8 anos – 2º ano	
<p>ARQUILES 8 anos 2º Ano A 22/02/16</p> <p>1- AQUIL21 GATO</p> <p>2- LUVL MACACO</p> <p>3- PPOLOLOL RÃ</p> <p>4- LLOLOL TARTARUGA</p> <p>5- ENMLLOLOL</p> <p>O GATO BEBEU LEITE</p>	<p>Aquiles 20/03/16</p> <p>1- aouo</p> <p>2- joz</p> <p>3- rap</p> <p>4- lauy</p> <p>5- laouou</p>
<p>ARQUILES 08/05/16</p> <p>SAPONETE</p> <p>ELOFA</p> <p>PETE</p> <p>GEEU</p> <p>AECOFA DOMENICA IUNAP</p>	<p>ARQUILES 11/10/17</p> <p>Nome:</p> <p>idade 8</p> <p>1- leopardo</p> <p>2- girê</p> <p>3- tubarã</p> <p>4- onça</p> <p>5- o onça fugidozolo</p>

Fonte: Arquivo pessoal

Na sondagem de escrita da aluna Isis, vê-se que utiliza inicialmente algumas letras correspondentes ao som das palavras; em fevereiro e em março escreve com o valor sonoro das palavras, mas omite algumas letras.

Figura 7 – Evolução da escrita de Isis

Isis – 8 anos – 2º ano	
<p style="text-align: right;">2º Ano C</p> <p>15/15 8 anos</p> <p>1- GATO GATO</p> <p>2- MACACO MACACO</p> <p>3- RÃ RÃ</p> <p>4- TARTARUGA TARTARUGA</p> <p>5- GATO BEBEU LEITE</p> <p style="text-align: right;">08/05/16</p>	<p style="text-align: right;">20/03/16</p> <p>1- CAMELO</p> <p>2- TARUGA</p> <p>3- RÃ</p> <p>4- SAPO</p> <p>5- O SAPO POLO MOMIÑO</p>
<p>Isis</p> <p>1- SABONETE</p> <p>2- ESCOVA</p> <p>3- PENTE</p> <p>4- GEL</p> <p>5- A ESCOVA DO MININO GATO DA PIA</p>	<p style="text-align: right;">11/10/17</p> <p>Nome: Isis</p> <p>idade: 8</p> <p>1- leopardo</p> <p>2- tigre</p> <p>3- tubarão</p> <p>4- cão</p> <p>5- o tigre laranja do zoologico</p>

Fonte: Arquivo pessoal

A sondagem do aluno João Paulo demonstra que, em fevereiro, utiliza o valor sonoro das palavras, mesmo trocando ou omitindo algumas letras, utiliza a letra K em vez da G, quando escreve TARTARUGA.

Figura 8 – Evolução da escrita de João Paulo

João Paulo – 8 anos – 2º ano	
<p>JOÃO PAULO 2º Anos B 00000000 23/02 8 anos 2016</p> <p>1- KATU GATO</p> <p>2- MACAO</p> <p>3- JÃO RÃ</p> <p>4- TATALU TARTARUGA</p> <p>5- O NA VEOTE O GATO BEBEU LEITE</p>	<p>NOME: JOÃO PAULO DE ^{11/03}</p> <p>1- CAMELO</p> <p>2- TATARUKA</p> <p>3- ROÃ</p> <p>4- SAPO</p> <p>5- OSAPO PULO NDOMININO</p>
<p>NOME: JOÃO PAULO ^{20/04} LÂNOS</p> <p>1) SABONETE</p> <p>2) ESCOVA</p> <p>3) DENTE</p> <p>4) GELU</p> <p>5) A ESCOVA DOME NINO CAIUS AIA</p>	<p>Nome: JOÃO PAULO ^{11/10/17}</p> <p>idade: 8</p> <p>1- LEOPARDO</p> <p>2- TIGRE</p> <p>3- TUBARAU</p> <p>4- CAU</p> <p>5- OTIGRE FUGIU DO ZOOLOGICO</p>

Fonte: Arquivo pessoal

As sondagens acima destacadas evidenciam as diferentes hipóteses de escrita e as diversas formas de se expressar por escrito durante o processo de

apropriação da escrita. Destaco o exemplo da sondagem como a da aluna Iris, que em fevereiro demonstrava uma hipótese mais primitiva e um mês depois apresentou um salto qualitativo com inúmeros saberes construídos a respeito do sistema de escrita alfabético.

Observei nas reuniões pedagógicas de que participava na escola, que a escrita de listas vem sendo desenvolvida em diferentes anos da escola, como atividades diagnósticas para levantar o conhecimento prévio dos alunos com a alfabetização, mas não há um momento na rotina da escola para que os professores possam discutir e refletir sobre as suas práticas para desenvolver propostas pedagógicas de trabalho com os alunos.

1.2 Análise de Práticas Propostas para Apropriações do Sistema de Escrita

Na minha atuação como professora das séries iniciais, destaco a participação no Programa Mais Educação, desenvolvido em uma escola municipal de Santos, com a ampliação de jornada do Ensino Regular de alunos que apresentavam defasagem da leitura, escrita e matemática. Era formado por um grupo reduzido de dez alunos com a idade de 7 a 12 anos do Ensino Fundamental I, que ficavam na escola no contraturno da aula para participar de atividades de acompanhamento escolar.

Para realizar a análise do processo de alfabetização desenvolvia atividades diagnósticas de sondagem de escrita, a fim de levantar o conhecimento prévio dos alunos. Utilizava como proposta de sondagem a escrita de listas de palavras, frases e textos de acordo com o nível de escrita de cada aluno. Solicitava que o aluno lesse o que escreveu, com o intuito de verificar seu nível de escrita e ele organiza seu conhecimento sobre a escrita. Os alunos participavam das aulas de acompanhamento escolar e das oficinas oferecidas nesse programa de período integral. Realizei o planejamento das atividades de acordo com as necessidades dos educandos, auxiliando-os a avançar nas reflexões acerca do sistema de escrita.

As avaliações realizadas no decorrer das atividades tiveram o propósito de evidenciar os avanços e as dificuldades dos alunos por meio de diferentes instrumentos, da comparação das sondagens de escrita e diversas atividades propostas nas aulas. Conforme as observações com as sondagens de escrita, os resultados obtidos foram expressivos, com demonstração do avanço na leitura e

escrita pelos alunos, assim como apresentaram mudanças de comportamento e postura em relação à participação e realização de atividades com mais autonomia e confiança nas aulas do programa e na sala regular.

Observei como professora que a disposição da sala em círculo, grupos ou duplas também foi um fator que despertava o interesse dos alunos sobre o que trabalharíamos naquele dia, assim como a proposta de determinados agrupamentos (duplas ou trios que estavam em determinada hipótese) foram significativos para o avanço da aprendizagem.

Diante da proposta com agrupamentos vale destacar as pesquisas de Vygotsky (1988), que reforça a importância da interação entre aluno e professor e entre aluno e aluno em situações de aprendizagem. O autor nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o espaço entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o que pode realizar com a ajuda de outro.

Dessa forma, é relevante agrupar os alunos, de forma bem planejada, para que possam confrontar ideias, oferecer e receber informações e, dessa forma, evoluir em sua aprendizagem. Os agrupamentos não devem ser feitos aleatoriamente. É importante agrupar as crianças com hipóteses de conhecimento próximos entre si, já aquelas com hipóteses muito distantes podem acabar reproduzindo o papel do professor, como alguém que sabe mais, transmitindo conhecimento para aquele que sabe menos. Pode, ainda, não ocorrer o companheirismo na produtividade, não permitindo um bom trabalho em conjunto.

Outro fator que observei e considero preponderante no processo de ensino e aprendizagem, aliado à prática pedagógica, foi a importância da afetividade, que é imprescindível na construção do conhecimento, conforme afirma Wallon (2010). Estabelecer um clima de acolhimento e segurança produz efeitos muito positivos no desempenho da aprendizagem:

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão Walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, “supondo que o ‘destravamento’

das inteligências depende do 'saneamento' da atmosfera emocional (GALVÃO, 1996, p. 84).

Nessa perspectiva, aliando a afetividade ao trabalho pedagógico, compreendo as especificidades de cada aluno e a importância da realização de sondagens de escrita para orientar a escolha de atividades. Isso torna mais precisa a elaboração de intervenções que facilitem a reflexão a respeito do funcionamento da escrita.

De acordo com Wallon (2010), o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como a importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela:

Não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem. (WALLON, 2010, p.42).

Na prática docente é imprescindível considerar os processos relacionais e formativos na relação do ensino e construção do conhecimento, o fortalecimento das relações interpessoais na escola. Segundo Soares (2003), isso possibilita o afloramento de questões, discussões dos problemas e construção de novos conhecimentos para nós docentes.

As mudanças na práxis pedagógica ocorrem não só por determinação política, mas também por uma postura de compromisso técnico, político e humano daqueles que constroem o cotidiano da escola. Só assim deixará de existir uma escola voltada para os *sujeitos-objetos*, dando lugar a uma nova escola em que seus criadores e pesquisadores ocupem seu espaço e lutem por seus sonhos.

Valorizando esse aspecto, foram desenvolvidas atividades utilizando recursos lúdicos, como a utilização de letras móveis para a proposta de escrita de nomes, listas de palavras, de textos, além de atividades como:

- Bingo de palavras;
- brincadeira da força;
- organização de listas em ordem alfabética;
- dominó de sílabas;

- jogo de memória;
- caça-palavras;
- identificação de palavras pela letra inicial ou final, estabelecendo critérios e escolhas conforme a compreensão do sistema de escrita;
- recorte de palavras;
- completar letras ou sílabas nas palavras;
- localização das palavras escritas erradas, justificando as suas escolhas;
- escrita de banco de palavras;
- associação do título da história a imagem ou aos personagens;
- acompanhamento da leitura feita pela professora;
- leitura pelos alunos;
- roda de conversa após a leitura realizada pela professora ou por seus colegas;
- escrita de músicas, poemas, adivinhas e textos coletivos, realizando a revisão com as intervenções da professora.

Percebi que, para o sucesso do trabalho, há de se prever alguns pontos fundamentais na construção do conhecimento, tais como o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, a afetividade e criação de vínculos, a ludicidade, o desafio cognitivo e o resgate da função social da língua ao replicar situações de leitura e escrita utilizadas no cotidiano em sociedade.

1.3 Atividades Desenvolvidas na Construção da Escrita

As atividades desenvolvidas e expostas abaixo para ilustrar o trabalho e intervenção pedagógica, foram extraídas do material do *Ler e Escrever do Estado de São Paulo* e alguns livros didáticos, adaptadas e modificadas de acordo com as especificidades de aprendizagem dos alunos.

Eu costumava propor aos alunos a realização de listas de palavras, a construção de palavras escolhidas por eles, de frases e textos com o auxílio de letras móveis.

Figura 9 Atividade desenvolvida com letras móveis



Fonte: Arquivo pessoal

Observei que jogos, como o jogo da memória com os nomes das figuras, eram interessantes para os alunos, pois utilizavam as estratégias de identificação de letras iniciais e finais, procurando relacioná-las com o próprio nome e palavras conhecidas.

Para os alunos na fase inicial, entregava letras móveis suficientes para formar a lista de alguns objetos, frutas, animais ou outros. Assim, saberiam que não poderia sobrar nenhuma letra, propondo e realizando sempre desafios que contribuíssem para essa fase.

Figura 10 - Atividade com jogo de memória



Fonte: Arquivo pessoal

A realização de listas de palavras pautadas na memória permite a elaboração de uma lista de palavras estáveis que servem de âncora no momento da reflexão e comparação com outras palavras. Por exemplo: quando o professor pede ao aluno para identificar no jogo da memória o nome de um animal de que o aluno não conhece a forma escrita, ele pode buscar pistas na lista de nomes dos alunos da sala para comparar as letras iniciais e finais, a fim de descobrir o nome do animal.

Figura 11 - Atividade de escrita de listas de palavras com sílabas



Fonte: Arquivo pessoal

O jogo de dominó com o nome e a imagem de figuras aproximaram os alunos da construção escrita e, de forma lúdica, ampliaram o repertório de palavras.

Figura 12 - Atividade de dominó



Fonte: Arquivo pessoal

A realização de leitura em duplas de alunos com hipóteses/níveis aproximados contribuiu para a fluência, novas descobertas e trabalho com a oralidade.

Figura 13 - Leitura em dupla



Fonte: Arquivo pessoal

As fichas para completar as sílabas ajudaram a problematizar a produção escrita com alunos na hipótese silábico-alfabética ou alfabética com problemas de ortografia, pois os alunos deveriam verificar o som das letras que faltavam e inseri-las no local correto.

Figura 14 - Atividade com fichas



Fonte: Arquivo pessoal

Já a atividade de reescrita de textos, com revisão proposta nos gêneros textuais “conto” ou “fábula”, ocorreu após a leitura do texto realizado pelo professor, em duplas com hipóteses próximas. Essa proposta permite inclusive agrupar alunos com hipóteses distantes (pré-silábico com alfabético), desde que o professor determine funções, como, por exemplo, se o aluno na hipótese pré-silábica ficar responsável por recuperar oralmente a história, e o aluno na hipótese alfabética realizar o registro escrito. Outra possibilidade é dispor de fichas com palavras iniciais dos contos ou pequenos trechos para que eles exercitem a leitura e insiram os trechos lidos na reescrita. A revisão proposta foi coletiva e realizada no dia seguinte ao da produção.

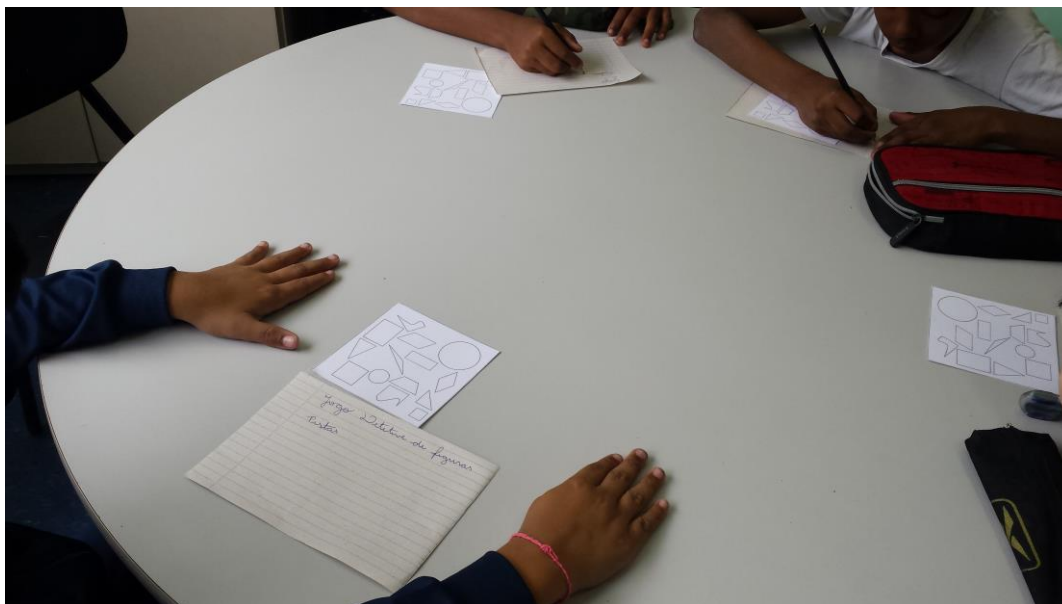
Figura 15 - Reescrita de texto com revisão



Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo nos jogos em matemática, utilizamos a proposta de escrita na confecção das regras dos jogos. No jogo detetive, com figuras geométricas, os alunos também escreviam as dicas com as características das figuras e liam para que os colegas tentassem descobrir cada figura.

Figura 16 - Jogo detetive de figuras geométricas



Fonte: Arquivo pessoal

As propostas apresentadas acima são atividades que exigem a reflexão do aluno acerca do sistema de escrita alfabética e, com a intervenção correta, provocam o avanço nas hipóteses de escrita.

Quando as crianças entram em contato com as atividades é importante que o professor esteja preparado para fazer as intervenções nos momentos adequados. Isso demanda planejamento das aulas e resulta em melhor interação entre os alunos, possibilitando que haja auxílio mútuo entre eles. Tanto o aluno que ajuda quanto aquele que recebe a ajuda aprende mais, conforme destaca Micotti (2009):

Para que as interações com a escrita sejam bem-sucedidas, a criança precisa contar com a ajuda dos pares, do trabalho organizado pela professora e consultas aos recursos disponíveis, por exemplo, dicionários, escritos reais, que se encontram na sala de aula, fichas, ferramentas, anteriormente construídas pelos alunos que ajudam a efetuar as atividades (MICOTTI, 2009 p.39).

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, percorro de maneira sucinta os momentos históricos importantes do Brasil, no aspecto da educação brasileira. O intuito é perceber e estabelecer que o contexto educacional brasileiro foi e ainda é marcado por uma história de exclusão e submissão.

Segundo Savani (2013), a história educacional no Brasil teve seu início com a educação pública religiosa, destacando a chegada dos jesuítas em 1549, momento em que foi criado o Plano de Nóbrega ou Pedagogia Brasílica. Nesse período, o objetivo dos padres jesuítas e da Coroa Portuguesa, aliada à Igreja Católica, era a catequização, fosse por motivos religiosos e de expansão da fé católica, fosse para intermediar e facilitar o processo de dominação e exploração da terra recém-descoberta. Apesar de grandes mudanças históricas que ocorreram ao longo dos séculos, pedagogos e historiadores afirmam que até 1759 houve um certo monopólio da vertente religiosa e de uma pedagogia tradicional em território brasileiro.

Ainda no início da colonização, os jesuítas, com o apoio da Coroa Portuguesa, representando o Estado, em 1564, criaram o Estatuto da Redizima, em que 10% dos impostos arrecadados eram destinados aos colégios jesuíticos, monopolizando o ensino que era público, porém frequentado apenas pela elite.

Segundo Azevedo (1976), quinze dias depois da chegada dos jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever, onde foi implantada uma política de instrução, mantida inalterada por séculos, de sempre abrir escola onde houvesse uma igreja. Em 1759, a pedagogia ainda era religiosa tradicional, mas tivemos o início da Instrução Pública e do Ensino Livre.

Já em 1827, após a fase da independência política de Portugal, foi promulgada a “Lei da Escola das Primeiras Letras” destinada para todos, o que não deu certo, o Estado fez intervenções, mas incentivou o ensino privado.

Até o final do império, eram realizadas as “aulas régias”, restritas a poucos privilegiados em ambientes privados, geralmente, na própria casa, ofereciam condições precárias de funcionamento e o ensino dependia muito do empenho dos professores e dos alunos. Para a iniciação do ensino da leitura, eram utilizadas as

chamadas “cartas de ABC” e os métodos de marcha sintética, ou método sintético (da “parte” para o “todo”); da soletração (silábico), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas (CARVALHO, 2007).

A história da exclusão se entrelaça com a da dificuldade de aprendizagem em alfabetização, pois a escola não estava preparada para receber alunos provenientes das camadas populares, e os problemas começaram a incomodar quem detinha o poder de implantar políticas públicas voltadas à educação.

No final do século XIX, a dificuldade dos alunos em alfabetização em aprender a ler e escrever despertou o interesse de estudiosos que buscaram resolver o problema. A análise das práticas de leitura e de escrita tornaram-se pauta de debates e discussões, principalmente a partir da Proclamação da República, época em que o índice de analfabetos era de 65% dos habitantes.

Em 1876, em Portugal, foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus, um poeta português. Conhecido como “Método João de Deus”, bastante divulgado e chamado de “método da palavração”, fundamentava-se nos princípios da linguística moderna da época e iniciava o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos (CARVALHO, 2007).

Com a Proclamação da República em 1889, o ensino passa de religioso para uma concepção de ensino laico, com a instrução pública para os filhos das oligarquias, que eram os ricos proprietários rurais.

Silva (1998) reforça o conceito de que no Brasil República iniciou-se o preparo para o capitalismo, a expansão industrial e a necessidade de preparação profissional de mão-de-obra. É triste a constatação de que coube à escola o papel de tornar a disciplina e o controle das práticas aceitáveis e comuns, que visavam à produção em série de empregados submissos aos patrões.

Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (MANACORDA, 2006, p. 271)

Nesse período, o ensino começa a ter organização administrativa, pedagógica, com normas, diretrizes, organização em séries anuais, mas mantinha a escolarização para a classe dominante. A demanda era para atender aos filhos dos coronéis, com um modelo de escola americana, em que o processo de homogeneização seleciona e classifica os alunos e acaba assim por defini-los.

A Educação Pública no Brasil também vivencia em 1930 um movimento de industrialização e urbanização, por influência da crise dos barões do café, em que surge o contexto progressista, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, tendo como representantes Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O predomínio da Pedagogia Nova foi até aproximadamente 1961. Criaram nessa época, no governo de Getúlio Vargas, os ministérios dos Negócios da Educação e da Saúde Pública.

Nesse período, converteram-se propostas, sendo criada em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), próxima ao período em que o Brasil sofre o Golpe militar de 1964. O Brasil sente as causas, principalmente no âmbito educacional superior, já que queriam expandir a educação tecnicista.

No período da ditadura militar, a alfabetização, para Freire e outros educadores, era um processo político-pedagógico, diferente do que pensava o militarismo, que acreditava ser questão de visão técnica e não política. Percebeu-se, a partir dessa época, movimentos políticos de alfabetização que contribuíram com a lei 5.379, criando o Mobral – a Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização. Houve, ainda, outras propostas de alfabetização de âmbito nacional, mas, segundo a análise de Ribeiro (2003):

Fica evidente o caráter puramente ideológico das propostas do MOBREAL. De fato, dificilmente um programa de alfabetização, mesmo que massivo, poderia promover a melhoria na renda das populações mais pobres, quando o modelo de desenvolvimento é excludente e concentrado de renda. Também no que diz respeito à participação social, seria absurdo esperar que os egressos do MOBREAL intensificassem seu exercício de

cidadania sob a vigência de uma ditadura que havia reprimido toda a participação popular. (RIBEIRO, 2003, p. 21).

Desse modo, a proposta elencada pelos movimentos sociais em alfabetização, desenvolvidas no Mobral, não eram condizentes com a realidade do sujeito. Como Freire (1987) considera:

O sujeito como parte essencial no seu processo de aprendizagem, onde a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 1987, p. 119).

Da década de 70 até 1980, a configuração da concepção pedagógica era produtivista, tinha o contexto do Neoliberalismo (conjunto de ideias econômicas capitalistas que defende a não-participação do estado na economia), a tendência da educação era a de se guiar pela teoria do capital humano, baseada na orientação pedagógica de preparar para o mercado em expansão, já que a educação é decisiva no desenvolvimento econômico.

Outro fato que ocorreu foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, em 1971, que determinava a organização do ensino em 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade escolar até os 14 anos de idade e extinguindo o exame de admissão, antes necessário para ingressar no ginásio.

A LDBEN nº 5692/71, teve como uma das reformas na educação brasileira a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. O Estado abarcou a responsabilidade pelo ensino público das classes populares e ampliou o acesso à escola pública.

Não posso deixar de registrar outro marco na educação, qual seja a aprovação, em 5 de outubro de 1988, da nova Constituição Federal, que reconhece a Educação como direito subjetivo de todos, incorporando a evolução dos defensores da Escola Nova de assegurar a educação como direito de todos, significando garantir que qualquer um que queira estudar, mesmo se estiver fora da idade obrigatória, deve ter a vaga garantida.

A aprovação da legislação provocou a tomada de providências urgentes como a abertura de mais escolas e a formação de docentes, que acarretou a necessidade de investimentos. Para garantir a execução da legislação, a própria lei indicava a

aplicação na área de educação de, no mínimo, 18% da receita dos impostos pela União e 25% pelos estados e municípios.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), ocorreram várias regulamentações, com a presença de Paulo Renato de Souza como ministro da Educação, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que teve como relator o senador Darcy Ribeiro. A LDB fortaleceu aspectos importantes da Constituição como a municipalização do Ensino Fundamental, determinando a formação docente em nível superior e inserindo a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica.

Outros pontos que marcaram o período foram: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a recomendação de que alunos com necessidades especiais deveriam ser atendidos na rede de ensino regular e a inserção do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Alguns documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também nasceram nesse período, deles participando profissionais com boas práticas de sala de aula e alguns especialistas.

Nesse percurso histórico e educacional, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do país e nomeia Cristovam Buarque para o Ministério da Educação (MEC). Em um esforço para reduzir o analfabetismo no país, é lançado o Brasil Alfabetizado para o combate ao analfabetismo, em substituição à Alfabetização Solidária, criada por FHC em 1997.

A organização do ensino brasileiro, historicamente marcada pelas diferenças sociais e econômicas, apresenta hoje desafios pedagógicos que necessitam de uma retrospectiva histórica para buscar sua origem em práticas opostas às políticas sociais:

[...] nossa escola de pouquíssimas horas se especializou, desde então, ao atendimento a crianças das classes médias, que já chegam a ela bem preparadas à alfabetização. Têm casa onde se lê e onde há uma pessoa já escolarizada que as ajuda nos estudos. A criança popular, que não tem tal casa, nem ajuda, porque provém de família sem escolaridade prévia, vê-se condenada à reprovação. Repete, necessariamente, a primeira série, tempo de domesticar a mão para manipular o lápis e de entender a estranha fala da professora. Nada disso sendo valorizado pela escola, ela é obrigada a repetir seguidas vezes a mesma série. Daí em diante progride, de fracasso em fracasso (RIBEIRO, 1995, p. 123).

Os debates a respeito da alfabetização cresciam. Foi constatado um grande número de pessoas “alfabetizadas”, consideradas analfabetos funcionais, já que decodificavam, mas não conseguiam compreender o que liam. Surge o termo “letramento” que trata da capacidade de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia a dia, resgatando a função social da escrita. Alfabetizar letrando é fundamental, como afirma Soares (2015):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2015, p. 23)

Nesse aspecto, quanto ao ingresso da criança no mundo da escrita, é evidenciada uma crise de paradigmas, considerando que métodos de abordagem tradicional não dão conta do contexto atual e o construtivismo continua sendo mal interpretado e utilizado de forma equivocada.

Durante algum tempo, a alfabetização foi interpretada como mera decifração e sistematização de palavras, porém, no momento atual, parece inconcebível essa visão diante dos apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas: já não basta simplesmente reduzir a alfabetização à capacidade de desenhar letras ou decifrar códigos da leitura.

Nesse sentido, Soares (1998) afirma que aprender a ler e a escrever não implica somente o conhecimento das letras e o modo como decodifica-las, mas de criar a possibilidade de utilizar esse conhecimento como uma forma de se comunicar

em um determinado contexto cultural. No entanto, é preciso também saber fazer o uso da leitura e escrita, na perspectiva do letramento:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES 1998, p. 107).

Outro aspecto a refletir é que na história da alfabetização, muitos professores buscaram o melhor método para alfabetizar. Atualmente, a busca ainda está presente, porém alguns professores acreditam que essa discussão é um retrocesso. Na visão de Soares, pesquisadora do Ceale² e professora emérita e titular da Faculdade de Educação da UFMG, a afirmação de alguns professores que consideram a discussão de métodos de alfabetização um retrocesso está relacionada ao conceito restritivo que se tem de método. Para muitos, método significa um caminho único que desconsidera o processo de aquisição da língua e o conhecimento prévio.

Soares (2003) afirma não ser possível alfabetizar sem método e alerta que o conceito da alfabetização deve ser ampliado, evitando a uniformização de procedimentos em todas as turmas e em todos os momentos do ensino.

Aproveito para aprofundar a reflexão a respeito dos métodos em alfabetização, lembrando que Freire afirmou não ter inventado um novo método e classificou seu trabalho como método eclético. A sua proposta era romper com a prática da decodificação destituída de sentido e promover uma discussão política que envolvesse os analfabetos oprimidos, suas necessidades e projetos de transformação social. (SOARES, 2003).

Portanto, conhecer a história dos métodos de alfabetização pode ajudar o professor a identificar permanências e princípios norteadores, percebendo o movimento político que sempre acompanhou a dificuldade de acesso ao conhecimento em nosso país.

² Retrospectiva: a história dos métodos de alfabetização. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-1.html>>

Com essa perspectiva percebe-se que o desafio da alfabetização está sempre presente no cenário político e educacional, porém, os resultados ainda são insatisfatórios no que diz respeito ao nível de proficiência leitora e escritora dos alunos.

Nessa direção, alguns indicadores dos sistemas de avaliação para avaliar a qualidade de ensino, tem sido a medida da proficiência dos alunos obtida por instrumentos de testagem. Por meio dessa documentação coletada, surgem os desafios a serem enfrentados no campo educacional, revelando a necessidade de consolidação de políticas educacionais.

O letramento no Brasil aponta para outro grande desafio. Dados de 2015, divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), afirmam que a leitura no país está estagnada se comparada ao levantamento anterior de 2012. Em 2012, 50% dos alunos nem sequer atingiram o nível de proficiência básica na pesquisa internacional; apenas 0,5% dos estudantes com 15 anos conseguiam compreender textos complexos e 77% dos do nono ano do ensino fundamental apresentavam aprendizado inadequado de leitura, com classificação entre básico e insuficiente.

Esse retrato motiva a pesquisa em busca de caminhos para um processo de alfabetização eficiente e significativo. Nessa investigação, deparei com alguns materiais e programas que, supostamente, objetivam minimizar o problema do analfabetismo e da baixa proficiência leitora e escritora.

Dentre os materiais criados pelo Governo, encontrei o Programa Ler e Escrever, lançado em 2007 no Estado de São Paulo, que representa um conjunto de ações articuladas, incluindo a formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios para o ciclo I, visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

A prefeitura de Santos passou a adotar os Guias do Ler e Escrever nas suas redes de ensino em parceria com o Estado. O material vem sendo utilizado pelos professores como apoio pedagógico nas salas de aulas.

Em 2013, por meio do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação, a prefeitura municipal de Santos promoveu a formação de professores do 1º ao 3º ano das escolas municipais, em um curso

ministrado pela UNESP (Universidade Estadual Paulista), com encontros quinzenais de quatro horas de duração.

O PNAIC surge no cenário nacional como medida política para minimizar o fracasso escolar em relação à alfabetização e carência cultural, porém, Patto (1999), ao fazer uma análise ideológica da teoria da carência cultural, enumera três causas apontadas pela teoria para as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares:

As suas condições de vida, a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno concreto, e, por parte da professora, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, em consequência da distância entre a sua cultura e a deles. (PATTO, 1999, p. 57)

Nesse sentido, Delia Lerner nos incita a aceitar o:

Desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002).

2.1 Análise do analfabetismo no Brasil

Antes de abordar o analfabetismo no Brasil em números, é importante estabelecer o que é um analfabeto. Segundo o dicionário, um analfabeto é aquela pessoa que não tem qualquer conhecimento alfabético, isto é, não conhece ou reconhece qualquer letra, símbolo gráfico que represente a escrita. No entanto, apenas decodificar o que são as letras torna a pessoa alfabetizada? Segundo definição da UNESCO há ainda pessoa que pode ser “funcionalmente analfabeta, ou seja, é aquela pessoa que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade”³

Assim sendo, os dados que obtive em minha pesquisa servem para evidenciar os impactos decorrentes da expansão do sistema educacional, trazendo a

3 <https://nacoesunidas.org/unesco-lanca-relatorio-sobre-educacao-para-todos/>

identificação do que se considera ser uma pessoa analfabeta e o grau de analfabetismo no Brasil ao longo desses anos.

É fato que a ampliação do atendimento escolar teve grande importância no processo de desaceleração do analfabetismo, mas ampliar a escolaridade média da população não garantiu a conclusão do ensino fundamental. Dados do IBGE/Censo Demográfico revelam que, na faixa etária de 15 a 19 anos, o analfabetismo era de 24% no início da década de 70 e passou para pouco mais de 3% em 2001. Outro dado significativo demonstra que, entre os alunos com mais idade, na faixa etária de 45 a 59 anos, o analfabetismo mostrou-se mais difícil de combater, totalizando 17,6% de analfabetos em 2001.

Tabela 1 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico

Os dados da tabela acima mostram que o melhor antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta. Porém, assegurar ingresso sem mudanças pedagógicas, abordagem humanizada e mudanças estruturais, não garante a permanência.

Ao apresentar alguns dados sobre analfabetismo no Brasil, preciso considerar que se trata de um problema de uma longa história no País, pois, desde o Brasil Colônia, “havia um grande número de negociantes ricos que não sabiam ler” (ALMEIDA, 2000, p. 37). Isso pode ser comprovado pelo fato de no Império admitia-se o voto do analfabeto, desde que possuísse bens e títulos.

Partindo da afirmação acima, não posso eximir-me, na condição de pesquisadora, de realizar um movimento de mexer nas cinzas do passado para

iluminar as ideias do presente. A construção social do analfabetismo como problema nacional, as configurações históricas da ditadura militar e a identificação de quem são os analfabetos são questões que precisam permear esse texto.

Além dos analfabetos há uma grande massa de analfabetos funcionais, alunos que identificam as sílabas, mas não detêm compreensão leitora; que passaram oito anos ou mais na escola, mas não avançam além dos anos iniciais. Ou pior, avançam sem ter seu direito de aprendizagem garantido. Faz-se necessário ressaltar também que a taxa de analfabetismo no país também segue as desigualdades regionais marcadas pelas desigualdades sociais.

Ainda analisando a tabela 1, observamos que a taxa de analfabetismo em alunos de 15 anos ou mais caiu, ininterruptamente, ao longo do século passado, de 65,3% em 1900, para 13,6% em 2000. Porém, avançando de nossa consciência ingênua para a consciência crítica, como nos alertava Freire (1997), a queda da taxa de analfabetismo não significa sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito, já que em números reais, números de pessoas que estão privadas do seu direito de ler e escrever, chegamos à triste realidade de que em 2000 há um número maior de analfabetos do que o existente em 1960 e quase duas vezes e meia o número de analfabetos que havia no início do século 20.

É nesse sentido que, de acordo com Ferraro (2009), a história do analfabetismo continua inacabada e quanto isso representa um desafio na tarefa de alfabetização que ainda sobra para o nosso século. Por essa razão, há a necessidade da retomar a questão do analfabetismo. De acordo com o autor, existe uma tendência secular do alfabetismo, “mesmo quando se considere um período menor de tempo (algumas décadas, por exemplo), o olhar estará voltado para o longo prazo” (FERRARO, 2009, p. 14).

Essa perspectiva nos permite entender que a história não é linear e sim um processo em que as ações e decisões têm consequências e devem ser avaliadas. Ao considerar os números para os analfabetos, há de se considerar a história desses números, entender que direitos foram negados e que a queda na estatística do analfabetismo não exime a responsabilidade pela existência atual de milhares de analfabetos no país.

É necessário ressaltar que a construção social do analfabetismo como questão nacional trata, por exemplo, da discussão de projetos liberais da reforma eleitoral ocorridos em 1881 com a aprovação da Lei Saraiva “que incluiu na legislação e na prática política a exclusão dos analfabetos do direito de voto” (FERRARO, 2009, p. 17). O autor afirma ainda que os termos *analfabetismo* e *analfabeto* foram transformados em verdadeiro estigma nos debates parlamentares e que o problema do analfabetismo, como uma questão pedagógica, transformou-se em uma questão ideológica. Os índices de analfabetismo no Brasil foram coletados e organizados desde 1872 e retratam o problema socioeducacional que aflige o país. A tabela abaixo traz as taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas Províncias do Império/Unidades da Federação, nos Censos de 1872, 1920, 1960 e 2000, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais no ano de 2000.

Tabela 2 – Índice de analfabetismo no Brasil de 1872, 1920, 1960 e 2000

Taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas Províncias do Império/ Unidades da Federação, nos Censos de 1872, 1920, 1960 e 2000, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais no ano de 2000 (em negrito)

1872		1920		1960		2000		
Províncias	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	10 anos +	5 anos +
SE	60,4	RJ*	53,4	RJ*	27,3	DF	5,2	8,8
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9	SC	5,7	9,0
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1	RJ*	6,3	9,3
RJ*	74,2	SC	64,7	DF	33,3	RS	6,1	9,4
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4	SP	6,1	9,6
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6	PR	8,6	11,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4	MS	10,1	13,6
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7	GO	10,8	13,8
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8	ES	10,6	14,1
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9	MG	10,9	14,1
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5	MT	11,1	15,0
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6	RO	11,5	16,2
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4	BR	12,8	16,7
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8	RR	12,0	17,6
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3	AP	11,2	18,1
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1	AM	15,3	22,2
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6	TO	17,2	22,4
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8	PA	16,3	23,1
ES	86,9	CO	81,9	PE	62,7	BA	21,6	25,9
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3	PE	23,2	27,1
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0	RN	23,7	27,8
		PI	85,9	CE	66,7	SE	23,5	28,0
				AC	68,7	AC	23,1	29,0
				MA	69,8	CE	24,7	29,3
				PI	72,4	PB	27,6	31,0
				AL	72,6	MA	26,6	32,0
						PI	28,6	33,1
						AL	31,8	36,5

*Para se ter dados comparáveis, considera-se sempre o atual Estado do Rio de Janeiro, compreendendo também a Capital do Império (1872), a capital da República (1920) e o Estado da Guanabara (1960).

Fontes. Brasil, *Recenseamento Geral de 1920*; IBGE, Censo Demográfico 1940, o qual reproduz também os resultados de Censos anteriores: IBGE, Censo Demográfico 1960 e 2000.

A tabela revela que a taxa de analfabetismo em 1872, 1920 e 1960 configura uma realidade de desigualdades regionais, ficando evidente a exclusão. No primeiro censo realizado, não havia diferenças significativas; já em 1920 começam as diferenças com as províncias. Os locais que apresentavam um índice maior ficavam próximos a centros de poder econômico. No ano 2000, o Brasil apresentou 17,6 milhões de analfabetos entre as pessoas de 10 anos ou mais.

O uso de alguns dados nos permite apresentar como evoluiu, no último século, o número de analfabetos no Brasil. Estes dados devem ser analisados com atenção para possibilitar a identificação dos impactos decorrentes da expansão do sistema educacional. De fato, a ampliação do atendimento escolar teve grande importância no processo de desaceleração do analfabetismo, porém, ampliar a escolaridade média da população não garantiu a conclusão do ensino fundamental.

Um dado significativo demonstra que, entre os alunos com mais idade, na faixa etária de 45 a 59 anos, o analfabetismo mostrou-se mais difícil de combater, totalizando 17,6% de analfabetos em 2001. A porcentagem de analfabetos reduziu na grande maioria dos Estados, mas o número ainda é muito acima do esperado para a sociedade atual.

Pablo Gentili (2000), em uma discussão muito pertinente em que demonstra a importância crítica do conceito de direito social, afirma que apenas a reprodução de discussões defensoras de “direitos” não produz eco, pois é necessário acontecer, principalmente, a defesa da ampliação das condições materiais, objetivas e concretas dos trabalhadores, ou seja:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (GENTILI, 2000, p. 247).

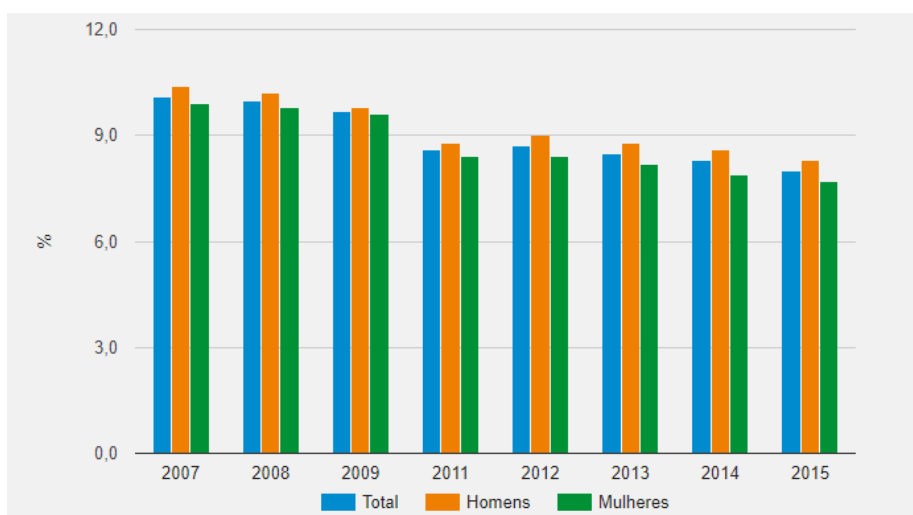
Do ponto de vista da mobilização dos recursos, o relevante é o número absoluto de analfabetos e com os dados que encontrei percebo que ainda há uma grande tarefa pela frente. De um lado, o país tem plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos (se bem distribuídos) e da qualificação dos seus

docentes (se a formação em serviço for realmente garantida), para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos, e, de outro, os diferentes conceitos e concepções acerca do termo alfabetização e a ausência de políticas públicas em continuidade que garantam os direitos de aprendizagem.

[...] a educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição [...]. Reduzida a sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas [...]. (GENTILI, 2001, p. 19)

Quando a educação é vista como mercadoria, muitos valores e princípios são desconsiderados e a história da exclusão continua impregnada nos muros das escolas e na história dos alunos. Por fim, para falar de Escola e produção do analfabetismo no Brasil (1970-2005), vale lembrar “quanto e como a reprodução persistente do analfabetismo nas novas gerações têm a ver com a dupla forma de exclusão escolar: a exclusão da escola e a exclusão na escola” (FERRARO, 2009, p. 18).

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo - Brasil -2007/2015

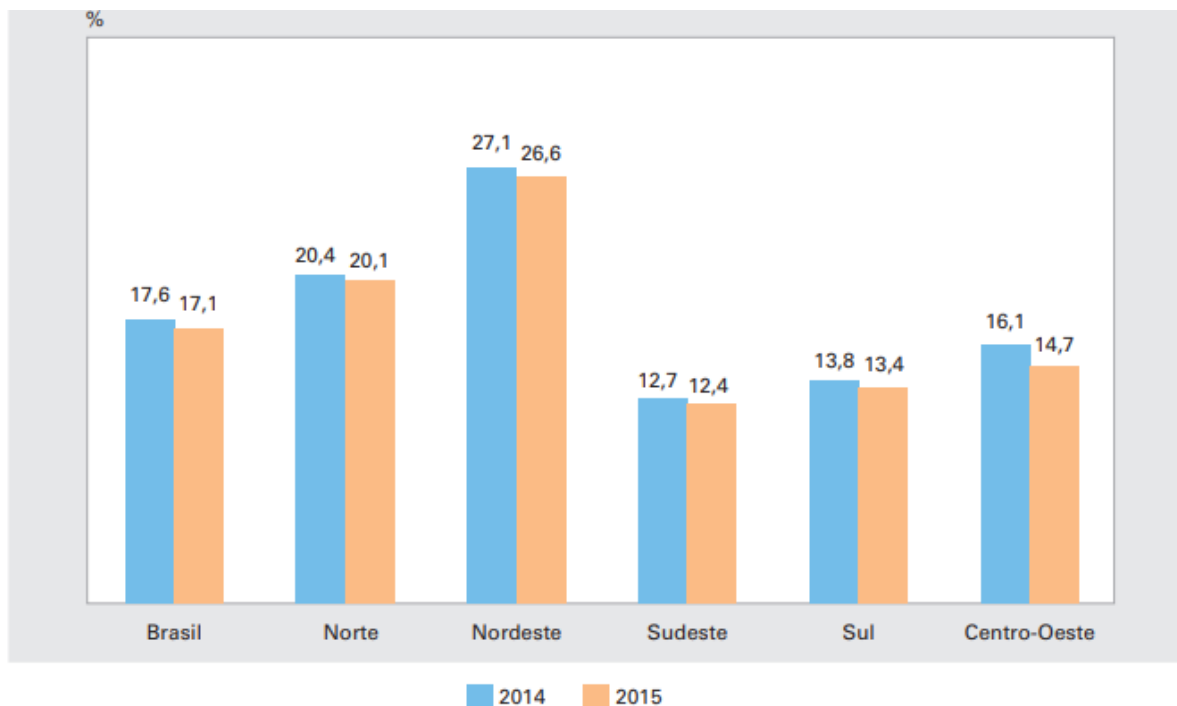


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Os dados do último censo divulgado demonstram que diminuíram as taxas de analfabetismo, mas que ainda ocorrem. Mesmo com a oferta de ensino nas diversas

modalidades, o analfabetismo representa uma média de 9% da população (12 milhões de pessoas).

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões (2014– 2015)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014-2015.

Foram analisadas, na pesquisa, as pessoas com mais de 25 anos que não se encontravam mais no processo de escolarização e, conforme o gráfico, podemos observar que se concentram na região de menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada do país: o nordeste com 26,6%; já as regiões Sul e Sudeste apresentam taxas mais baixas com 12,7% e 13,8% respectivamente.

A taxa de analfabetismo funcional também é agravante, visto que, se a oferta de ensino não for de qualidade, mesmo com os oito anos no ensino fundamental, não se garante o avanço das séries iniciais. Nesse aspecto, de acordo com Gontijo (2011), a relevância dos estudos sobre a alfabetização sob um olhar histórico permite compreender o presente, ainda marcado por altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional e, certamente isso nos dará meios de pensar no futuro.

3 SONDAGEM DE ESCRITA

Neste capítulo abordo a sondagem de escrita como um instrumento de diagnóstico e acompanhamento dos avanços das crianças no processo de aquisição da base alfabética.

Avaliar a escrita, o processo de aprendizagem dos alunos requer do professor muita observação, reflexão e registros, mas o que se tem observado no ambiente educativo, conforme aborda Hoffmann (2009), é uma corrida desenfreada para dar conta de conteúdos, de atividades e dos compromissos escolares. Nessa correria muitos alunos acabam esquecidos no meio do caminho.

De certa forma, a avaliação nas escolas vem se apresentando como um ato classificatório e não como uma oportunidade de acompanhamento e promoção do desenvolvimento dos alunos. Isso é realçado por Hoffmann (2005) como uma prática classificatória vaga, porque não é capaz de apontar as falhas no processo de aprendizagem dos alunos e nas práticas de ensino do professor.

Assim, cabe ressaltar a necessidade do olhar para a avaliação que é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir” (HOFFMANN, 2005, p.10).

A autora apresenta como alternativa da avaliação classificatória a avaliação mediadora, a qual leva o professor a prestar maior atenção nos alunos, ensejando que possam expor as suas ideias, garantindo nas atividades sua espontaneidade, valorizando todas as suas produções, permitindo, assim, conhecer melhor suas dificuldades, melhorando no planejamento de ações educativas. A avaliação mediadora deve acontecer em três tempos: “1. tempo de admiração dos alunos; 2. tempo de reflexão sobre suas tarefas e manifestações de aprendizagem; e 3. tempo de reconstrução das práticas avaliativas e/ou de invenção de estratégias pedagógicas para promover melhores oportunidades de aprendizagem” (2006, p. 18-19).

O essencial na avaliação é duvidar sempre no primeiro olhar. Jussara (2006, P. 73) evidencia que precisamos de “olhares conscientes e reflexivos. Esse olhar

reflexivo exige tempo e espaço e não pode ser solitário, mas solidário e humilde. Exige também constância e fundamentação. ”

O processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.

A importância do papel da avaliação conduz o professor organizar intervenções pedagógicas no processo de ensino, traçar ações, colocando a avaliação em um papel importante, de forma a:

Predispor-se a momentos de pensar sobre o que se observa possibilita interpretar em termos didáticos, epistemológicos e relacionais as situações de aprendizagem vividas pelos estudantes, transformando as práticas avaliativas em mediadoras, no sentido de serem intencionalmente construídas na direção de seus diferentes interesses e necessidades (Hoffmann, 2006, p. 46).

Desse modo, o sentido de avaliação é compreender o processo dinâmico do desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, Luckesi (2011) afirma que o acolhimento, diálogo e confrontação são recursos que devem atuar conjuntamente, para que o educador e educando possam trilhar na busca de resultados esperados. A avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando.

Percebe-se que esse movimento não vem ocorrendo no processo de avaliação de sondagem de leitura e escrita. O que ocorre é a falta de clareza dos professores quanto aos critérios utilizados, finalidade e interpretação de dados, ou seja, existe uma diversidade entre a proposta pedagógica da sondagem, desencadeando diferentes posturas e ações educativas.

Assim, é necessário o tratamento da sondagem de escrita com o caráter de uma avaliação diagnóstica mediadora, na forma de entender. Propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos ou de classificação dos alunos que sabem ler e escrever ou não.

O princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica se compara ao diagnóstico médico que se preocupa com a melhoria da saúde do cliente. Portanto, a avaliação da aprendizagem deve atentamente se preocupar com o crescimento do educando. (LUCKESI, 2002, p. 82).

No processo de avaliação de aprendizagem na alfabetização considera-se que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) seus atos de comunicação cotidianos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 27).

De acordo com as autoras, a avaliação não ser reduzida a uma série de habilidades específicas que a criança deve apresentar nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve. É preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até o presente (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 32)

Dessa forma, a análise de todo avanço da escrita transita entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinando a sua capacidade de resolução de problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1988).

As implicações de todo esse processo que engloba a zona de desenvolvimento proximal possibilitam uma janela de oportunidades para a aprendizagem e a ação do professor, tornando-se imprescindível para potencializar essas janelas.

É importante que o professor realize escolhas metodológicas a partir de um pressuposto teórico que embase a sua prática, para distinguir os mecanismos de aprendizagem, favorecer e estimular o percurso do sujeito até a aquisição da língua escrita.

As especificidades do conhecimento referente à alfabetização pressupõem, como destaca Morais (2000), a participação dos alunos em práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos, bem como produzi-los. Para construir esses saberes e atuar como leitor e escritor, o aluno necessita de atividades adequadas, que problematizem seus saberes e o desafiem cognitivamente. Para isso,

o professor necessita saber o que o aluno sabe e como realizar intervenções adequadas e problematizadas.

Nos Guias do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo (2015), a sondagem de escrita aparece como um dos recursos para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados apresentam sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita de uma forma geral, ou seja, para descobrir o que os alunos sabem acerca do sistema de escrita alfabética. A sondagem realizada com boas intervenções pode significar um momento em que os alunos têm a oportunidade de refletir sobre aquilo que escrevem.

Propor a sondagem na rotina da sala de aula é um procedimento metodológico que permite diagnosticar os saberes dos alunos acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), trazendo reflexões a partir da forma como o aluno escreveu, para acompanhar os avanços da turma com relação à aquisição da escrita alfabética. Fornece ainda preciosas informações para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição de agrupamentos de alunos, com intuito de favorecer parcerias de trabalho entre eles e com isso realizar as intervenções no grupo. É importante realizar a sondagem de escrita durante todo o processo de construção da escrita pelos alunos.

3.1 Para que Serve a Sondagem de Hipótese de Escrita?

A sondagem de hipótese de escrita é uma atividade que envolve, inicialmente, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras e uma frase, sem o apoio de outras fontes escritas. É uma situação de escrita que deve, obrigatoriamente, ser seguida da leitura pelo aluno do que ele escreveu. Por meio da leitura, o professor observa se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que escreveu e aquilo que lê em voz alta.

Ferreiro (2008) entende a criança como sujeito ativo e responsável pela construção dos saberes, como a língua escrita. Em sua pesquisa que deu origem à Psicogênese da Língua Escrita, utilizou o método de indagação para coleta experimental, que consiste em uma adaptação do método clínico experimental para fins de linguagem escrita.

No método de indagação, a ideia é flagrar as hipóteses da criança acerca da organização e das funções da escrita enquanto sistema simbólico. Assim, apresenta-se aos alunos tarefas que impliquem “uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (nesse caso a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 34). A função do pesquisador/professor, durante a realização das tarefas propostas, é dialogar com a criança a fim de descobrir, por meio de perguntas, quais são as soluções que a criança encontra para o conflito da escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), as investigações sobre os estágios de apropriação do SEA e o desenvolvimento da lectoescrita⁴ revelam um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística.

As autoras utilizam os preceitos piagetianos de construção do conhecimento para alicerçar suas hipóteses a respeito da aprendizagem da linguagem escrita. Elas partem do pressuposto de compreensão da escrita como objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem como sujeito cognoscente, porque, para Piaget:

[...] os estímulos não atuam diretamente, mas sim [...] são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus ‘esquemas de assimilação’): neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 29)

Segundo as autoras, a construção de conhecimentos não é possível sem a ocorrência de conflitos cognitivos e eles ocorrem:

[...] quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação). (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p.34)

De acordo com Ferreiro (2008), outro aspecto importante no processo da leitura e escrita é que a criança, mesmo antes de compreender a relação entre as

4 Termo utilizado pelas autoras para falar de leitura e escrita.

letras e os sons da linguagem, elabora diferentes hipóteses, resultantes de suas vivências externas e internas.

A sondagem de escrita é uma investigação que possibilitar olhar para a construção do aluno sobre a escrita. Para Vygotsky (1988), a tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita da criança, mostrando o que conduz à escrita, quais são os pontos importantes por que passa este desenvolvimento pré-histórico e qual relação entre esse processo e a aprendizagem escolar.

Dessa forma, com base nos autores citados até o momento, afirmamos que a sondagem de escrita serve para diagnosticar o que sabem os alunos a respeito do sistema de escrita alfabético, realizar intervenções e problematizações que desafiem cognitivamente os alunos, acompanhar avanços, permitindo evidenciar a construção real desse objeto cultural que é a escrita.

Segundo Moraes (2000), a sondagem de escrita pode ser utilizada para compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelos alunos. É imprescindível alguns cuidados na avaliação do nível de escrita, como os listados no quadro abaixo⁵:

Quadro 1 - Cuidados na realização dos ditados que avaliam o nível de compreensão do SEA pelos alunos

- 1- As palavras que pedimos que as crianças escrevam devem ser conhecidas, mas não devem ter sido memorizadas, não devem ser palavras que puderam, com certa frequência, ser lidas, escritas ou que ficam expostas na sala de aula.
- 2- As palavras devem variar quanto ao número de sílabas. Mais importante que ter palavras de um mesmo campo semântico, é ter um repertório de palavras que não foram memorizadas e que contêm diferentes estruturas silábicas (não somente a estrutura consoante e vogal), sendo importante selecionar palavras com encontros consonantais, com sílabas complexas, com sílabas CVC ou VC terminadas em R, L, M, S ou N e outras;
- 3- Para crianças de 4 e 5 anos, não devemos usar folhas com papel que tenham gravuras, para que escrevam os nomes das figuras abaixo delas, pois perdemos a chance de ver quais crianças ainda misturam desenho e escrita.

5 Cuidados listados anteriormente por Ferreiro no livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

Devemos usar as figuras com crianças que já distinguem desenho de escrita, combinando o nome de cada figura.

4- Ao ditar o nome das palavras, em qualquer ocasião, devemos pronunciá-las naturalmente, sem artificializar a pronúncia de certas sílabas, sem silabar com intuito de ajudar os alunos a evitar erros ortográficos. Se vamos usar uma palavra como tomate, não se deve pronunciar: TO-MA-TÉ ou TO-MA-TI, pronunciamos tomate e repetimos duas vezes.

5- No caso de crianças que ainda não estão silábico-alfabéticas ou alfabéticas é necessário pedir que elas, após escreverem cada palavra, a leiam, apontando com o dedo o que escreveram. Só podemos saber se elas relacionam as “partes faladas” às partes escritas de uma palavra (e, caso sim, como fazem tal redação), se observarmos a interpretação, a leitura que realizam do que escreveram.

Fonte: Quadro proposto por Morais (MORAIS, 2012, p.166)

Na aplicação do ditado como atividade de sondagem de escrita para interpretar os resultados, é preciso buscar detectar o que a criança tem como resposta quando é questionada a explicar as suas representações. Por exemplo, ao escrever a palavra “formiga” com poucas letras e “boi” com muitas letras, o aluno pode estar relacionando a escrita com a imagem (tamanho) do animal, o que pode ser denominado de realismo nominal. Quando a criança escreve uma lista de animais como: FMA (formiga), MIPZ (mariposa) e outros que sigam a mesma produção, pode-se afirmar que ela atribui uma letra para cada sílaba e identifica o som presente na sílaba. Mas em alguns exemplos mais complexos, o professor só consegue identificar o que a criança pensou ao elaborar a escrita diante da explicação da própria criança. Justifica-se, assim, a necessidade de sempre solicitar à criança que leia imediatamente após escrever cada palavra da lista ditada (sondagem), respondendo aos questionamentos do professor (intervenções durante a leitura).

O ditado para sondagem dos níveis/hipóteses de escrita deve ser realizado como rotina da sala de aula, servindo como parâmetro de comparação de todo o processo de evolução da escrita para identificar a concepção da escrita.

Trago as contribuições de Russo (2012) no quadro abaixo, com o destaque de propostas para a realização de diferentes ditados:

Quadro 2 - Sugestões para ditado

- Utilizar palavras já sistematizadas em classe, as quais o professor já trabalhou com a turma;
- ditar palavras ou frases sugeridas pelos alunos, que eles gostariam de escrever;
- colocar um desenho na lousa e pedir para que os alunos escrevam o nome do que foi desenhado;
- escrever uma palavra na lousa, sem pronunciá-la (ditado mudo), esperar que os alunos a identifiquem e apagá-la, solicitando, depois, que os alunos escrevam essa palavra;
- ditado com autocorreção: utilizando como base um modelo, os alunos copiam da lousa cinco palavras, uma embaixo da outra e dobram a folha ao meio, no sentido vertical; após, o professor apaga a lousa e faz o ditado dessas mesmas palavras, porém alternando-as, e, no final, os alunos podem corrigir o próprio ditado, conferindo com as palavras escritas da lousa e que estavam escondidas na folha dobrada;
- ditado com consulta: o professor dita as palavras já escritas pelos alunos, permitindo que recorram a qualquer material (banco de palavras, ficha de leitura, caderno e outros);
- ditado baseado em situações de rotina da classe: o professor indica um aluno que faz alguma coisa rotineira (por exemplo, apagar a lousa, apontar o lápis ou outros); os demais observam o que o colega está fazendo e escrevem a frase no caderno;
- ditado em grupo: os alunos organizados em grupo escrevem as palavras ditadas pelo professor, ajudando-se mutuamente;
- ditado com correção imediata: o professor dita uma palavra e os alunos registram no caderno; em seguida, o professor escreve na lousa o que ditou e as crianças fazem a correção;
- ditado dos alunos: eles ditam as palavras e o professor escreve-as na lousa;
- ditado em vários dias: no primeiro dia os alunos colocam nome e data na folha e escrevem a primeira palavra ditada; as folhas são recolhidas e o professor volta a entregá-las no dia seguinte, quando dita mais uma palavra, e assim por

diante, até que no último dia, será ditada mais uma palavra. O professor então recolhe as folhas e faz a correção;

- ditados iguais em dias diferentes (sondagens e comparativas): o professor dita até dez palavras na mesma ordem várias vezes durante o ano. O objetivo é possibilitar que se avalie o nível de desenvolvimento do aluno e seu progresso, estabelecendo comparações;
- ditado leitura-cópia: o professor explora oralmente uma ficha de leitura e depois dita algumas palavras registradas nessa ficha. Os alunos procuram essas palavras nas suas fichas e as copiam.

Fonte: Quadro de autoria de Russo (2012, p, 232)

Entendo que na perspectiva de Russo (2012), o ditado não é proposto para verificar se os alunos decoraram a forma gráfica das palavras, mas com a intenção de verificar e comparar a evolução deles, assegurando uma atividade agradável, evitando que se sintam inseguros e desestabilizados na realização da atividade, por buscar a aproximação com a realidade de cada aluno. A autora apresenta outras formas para realizar o ditado, deixando a atividade mais interessante para os alunos.

Nos próximos itens, apresento as finalidades educativas da sondagem e abordo os procedimentos metodológicos mais adequados ao ensino da língua escrita.

3.2 Finalidades Educativas da Sondagem de Escrita

A apropriação da escrita precede as práticas escolares. Ao ingressar na escola, a criança traz as suas vivências sobre a escrita. A escrita evolui na criança de diferentes modos, e a escola, muitas vezes, desconhece tal processo e não sabe tratar o sistema de escrita em toda a sua complexidade.

Analisar o que sabem os alunos e deixar de focar no que falta aprender é muito mais do que uma mudança de foco, de perspectiva, é adotar uma concepção de ensino e aprendizagem pautada no conceito construtivista defendido por Piaget (1982). É acreditar na possibilidade de construção por meio da mediação, da intervenção bem planejada após o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos.

Utilizei, em vários momentos da minha prática como professora, a sondagem como proposta pedagógica de diagnóstico, realizando um ditado individual, propondo aos alunos a escrita de uma lista de quatro palavras de um mesmo campo semântico (animais, flores, materiais escolares), iniciando com palavras polissílabas (partindo da maior “polissílaba” para a menor “monossílaba”) e uma frase, incentivando que os alunos escrevessem da forma que sabiam escrever, em um clima de confiança e desafio cognitivo.

Na perspectiva da psicogênese da escrita, segundo Ferreiro (2001), a sondagem é conhecida como exploração sobre a escrita. A autora apresenta como proposta de sondagem:

1. Pedir que os alunos escrevam o nome próprio;
2. pedir que escrevam o nome de algum amigo ou familiar;
3. contrastar situações de desenhar com situações de escrever;
4. solicitar que escrevam palavras adquiridas habitualmente antes do aprendizado escolar (mamãe, papai, menino, nome de um animal etc.);
5. sugerir que experimentem escrever outras palavras que ainda não foram ensinadas (sapo, mapa, pata etc.)
6. sugerir que experimentem escrever uma oração.

Os resultados obtidos requerem uma análise particular para superar as previsões no contexto da realidade da escrita dos alunos.

A progressão de hipóteses, ideias que os alunos formulam sobre a escrita, reproduz etapas da evolução da história da humanidade diante do sistema de escrita. E essa foi uma grande descoberta de Ferreiro.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2008), as primeiras tentativas de escrita das crianças se configuram em dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em letra cursiva) ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais com descontinuidade da escrita de forma.

A imitação e a interpretação da escrita mostram propósitos diferentes. Somente a partir do momento que a criança começa a interpretar, a escrita deixa de ser um traçado, apenas uma imitação, para se converter em um objeto substituto, em

uma representação simbólica. Quando entendi esse conceito da representação simbólica parecia que o mundo da escrita dos alunos se descortinava diante de todo o trabalho que realizava.

Acompanhando a escrita progressivamente, após o estudo constante das hipóteses da Psicogênese da Língua Escrita, percebi que as crianças passam por vários níveis.

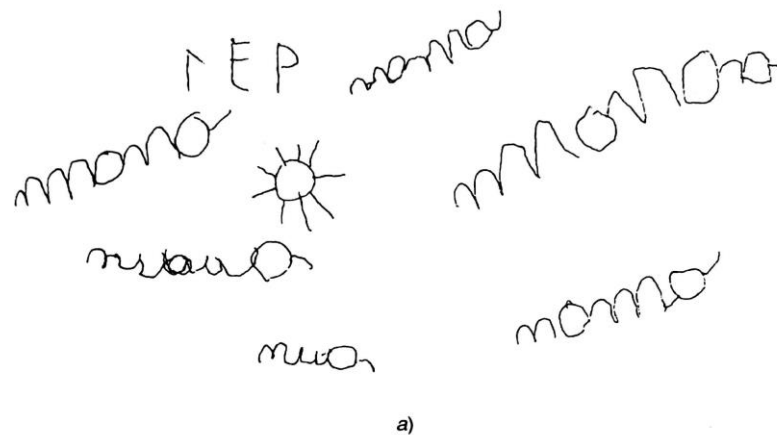
Nível 1: A escrita apresenta traços típicos, com uma forma básica, na escrita de imprensa, grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas ou de combinações entre ambas.

Se a escrita for cursiva, os grafismos são ligados entre si com uma linha ondulada como forma de bases fechadas ou semifechadas. As crianças refletem, na escrita, algumas características do objeto, o que torna clara a dificuldade enfrentada por eles de diferenciar as atividades de desenhar e escrever.

No modelo de escrita de imprensa, evidenciam-se grafias variadas e quantidade constante de grafias. A leitura é global, as relações entre as partes e o todo não são analisadas, já que cada letra vale pelo todo, não diferenciam letras, números e garatujas. Escrevem de acordo com o tamanho do objeto, grande ou pequeno, não acham possível escrever com menos de três letras, a leitura é global e leem as palavras como um todo. A esse respeito Ferreiro e Teberosky elucidam:

A correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos marcados para escrever “casa”, ou letras redondas para escrever “bola”, mas, sim, um maior número de grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 184-185)

Figura 17 - Exemplo de escrita própria do nível 1



Fonte: Retirado do livro Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008)

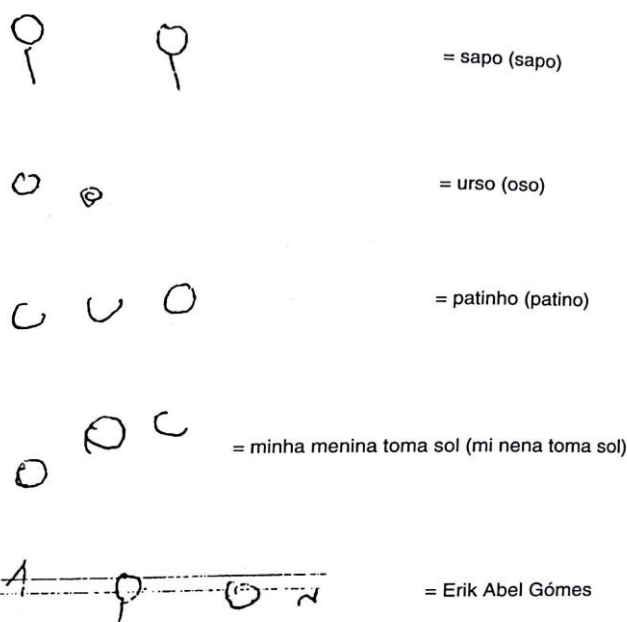
Na figura acima vemos o grafismo ligado por linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. Aí as palavras se assemelham entre si, o que não impede de a criança considerá-las diferentes. Cada aluno interpreta de forma diferente sua escrita. Utiliza 4 ou 5 grafias para a proposta da escrita, intercalando números com letras e múltiplas inversões, preservando a variedade.

Nível 2: Hipótese em que as crianças atribuem significados diferentes nas escritas. O grafismo é mais próximo às letras, investindo na variedade de caracteres. Algumas crianças produzem hipóteses de que faz falta uma quantidade de grafismos para escrever e outras consideram a disponibilidade de formas gráficas muito limitada:

[...] a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, assim, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p.189)

Alguns alunos mantêm uma quantidade constante de letras e a exigência de variedade, utilizando, geralmente, letras do próprio nome, com alternâncias e exigem uma quantidade de letras que interpretam como escritas diferentes. Supõem que a escrita representa a fala, embora utilizem uma letra para cada fonema e, ao ler, sinalizam cada letra como uma sílaba. Já na frase costumam usar uma letra para cada palavra.

Figura 18 - Exemplo de escrita do nível 2



Fonte: Retirado do livro Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008)

Nível 3: Segundo Ferreiro e Teberosky (2008, p.193), “este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada um dos grafemas que compõem uma escrita”.

Os alunos acreditam que cada letra corresponde a uma sílaba, ocorrendo omissão e trocas de letras. É o surgimento da hipótese silábica com valor sonoro, um salto qualitativo dos níveis da escrita e que consiste:

- a) na superação da etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída;
- b) no início da hipótese de que a escrita representa a fala.

Figura 19 - Exemplo de escrita do nível 3

BOLT	borboleta
CVL	cavalo
SO	sapo
GS	giz

Fonte: Imagem *internet*⁶

Utilizam grafias diferenciadas, com a preocupação de utilizar letras com valor sonoro estável, apoiando-se com frequência somente em vogais ou consoantes.

Nível 4: A criança supera a hipótese silábica, descobre a necessidade de análise da sílaba, em conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito. Os alunos passam a refletir a respeito da troca de letras, entre uma interpretação silábica ou fonética, buscando uma solução:

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido, e a partir daí, descobre novos problemas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 27).

⁶ Disponível em: <

Outro avanço que preciso assinalar é o de que as crianças compreendem o valor social da escrita, como objeto de comunicação. Separam as palavras quando escrevem as frases, conseguem fazer a leitura com ou sem imagem e já apresentam estabilidade na realização de situações de escrita.

Nível 5: O final da evolução da escrita, a escrita alfabética pode ser observada quando a criança ultrapassa algumas barreiras, compreende o Sistema de Escrita Alfabética, a correspondência entre os valores sonoros menores que as sílabas e realiza sistematicamente a análise sonora dos fonemas das palavras que escreve.

A partir das leituras que realizei, considero como quinto nível a estabilização em que:

[...] a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p. 213)

As autoras esclarecem ainda que “a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, em sentido estrito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 13).

Ressalto aqui a importância das reflexões teóricas e da prática sobre a linguagem e a escrita. Os fonemas e a identidade de cada fonema individual não são sempre óbvios, tendo sido necessárias várias gerações de estudo antes que os linguistas tivessem a plena consciência desta importante característica humana. O sistema de escrita alfabética não foi inventado repentinamente, como um sistema já pronto, mas progrediu gradativamente, com uma série de acidentes a partir de um sistema de escrita de palavras. (FERREIRO e TEBEROSKY, 2008, p. 295)

Nas produções escritas, as crianças podem apresentar variadas formas de escrita: elas são conquistadas pelas crianças de acordo com os diferentes níveis de habilidades de segmentação. As crianças colocam solicitações cognitivas diferentes quando escreve, identificando a presença ou ausência de um determinado som em uma emissão. Trata-se de um processo de consciência fonológica e por essa consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que podem ser segmentadas em unidades menores (SOARES, 2015).

Teoricamente, esse fato denomina-se *consciência fonológica*, habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas, tendo uma relação direta com a oralidade (FERREIRO, 2004).

Outro aspecto que considero essencial é quanto à importância da perspectiva formativa para lidar com as diferentes situações de aprendizagem e o conceito de avaliação diagnóstica, defendido por Vasconcellos (2001), em que o diagnóstico, a identificação dos saberes dos alunos, permite ao professor o planejamento de atividades e intervenções mais apropriadas e que favoreçam a aprendizagem. A sondagem é uma avaliação diagnóstica que permite identificar os saberes dos alunos a respeito do sistema escrito.

A proposta da sondagem de escrita evidencia o cuidado com o ensino proposto aos alunos, se acompanhada de propostas de construção para apropriação do SEA e domínio de suas convenções.

No decorrer das experiências educativas, observei que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem. Uma das funções da avaliação é identificar as especificidades, necessidades e potencialidades de cada aluno e realizar o planejamento adequado. Existem alunos que, dependendo da dificuldade, da natureza do conteúdo a ser abordado, precisam apenas de uma explicação. Já outros requerem uma intervenção pedagógica mais sistematizada e repetitiva. É necessário dispor de diferentes meios para atender a esses alunos, com atividades adequadas durante a aula, sugerindo agrupamentos produtivos que os ajude a avançar e fazendo intervenções pontuais.

A esse respeito Moraes elucida que:

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só no conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades no processo de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler). (MORAIS, 2012, p. 66)

Para a aquisição da língua escrita é indispensável que a criança participe ativamente de todo esse processo, que possa formular perguntas, elaborar hipóteses, confrontá-las com as de outros alunos.

A reflexão a respeito do funcionamento da escrita favorece o desenvolvimento das situações didáticas, assim como permite que os alunos escrevam e interpretem suas escritas, justificando as letras utilizadas, para que assim o professor possa auxiliar na evolução de suas escritas (hipóteses).

Por fim, reforço a ideia de ser necessário compreender que a língua não é um simples conjunto de signos que serve para comunicar; ao contrário, ela é um produto social, cultural, dinâmico e coletivo. De acordo com Tfouni (2002, p. 10), “a escrita é o produto cultural por excelência. É de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo. ”

4 DIDÁTICA DOS NÍVEIS DE ESCRITA

A concepção da Didática dos Níveis de Escrita é abordada por Grossi (1990), a partir do trabalho realizado com um grupo de estudos denominado GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa e Ação), em Porto Alegre, na Secretaria Municipal de Educação, do qual emergiram, na configuração do processo de aquisição da leitura e escrita, três didáticas: Didática do nível pré-silábico, Didática do nível silábico e Didática do nível alfabético.

A pesquisa foi baseada no pensamento construtivista de Piaget, nas descobertas de Ferreiro e na construção pedagógica à luz das ideias de Freire.

A didática dos níveis de escrita reforça o conceito de simultaneidade entre os processos de aquisição da leitura e aquisição da escrita e surge para propiciar a compreensão pedagógica, a partir de situações concretas de sondagens.

4.1 Didática do Nível Pré-Silábico

No nível pré-silábico a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de sua representação na escrita. A escrita pode ser apresentada por meio de desenhos com traçado de aspecto figurativo, denominado, segundo Grossi (1990), de estágio pré-silábico 1.

No exemplo de escrita abaixo, foi proposto ao aluno uma lista de 4 palavras e uma frase:

- 1- CAMELO
- 2- TARTARUGA
- 3- RÃ
- 4- SAPO

O SAPO PULOU NO MENINO.

Figura 20 - Exemplo de escrita da fase pré-silábica

Aauler 20/03/16

1- a a u l e r

2- t a r t a r u g a

3- t a r t a r u g a

4- t a r t a r u g a

5- t a r t a r u g a

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse caso, o aluno realizou a escrita de forma cursiva com a grafia parecida, sem relação de quantidade ou correspondência sonora. Ao ser perguntado onde estava escrito “tartaruga”, não conseguiu localizar.

Outro nível dessa fase, o pré-silábico 2, apresenta o uso de letras, números ou outros semelhantes, condicionando a quantidade, tamanho e posição da palavra, associando à escrita.

No segundo nível, a criança começa a fazer a ruptura das relações entre os diversos elementos que sustentam a sua hipótese de escrita. Costuma escrever *casinha* com poucas letras porque é pequena.

A partir do momento da impossibilidade de responder às incoerências entre suas hipóteses, aprende a relacioná-las com os recursos disponíveis na sua representação e já não aceita a utilização das letras ou figuras utilizadas anteriormente.

Analisando as situações de escrita dos alunos, observei diversos exemplos de escrita no nível pré-silábico.

A didática do nível pré-silábico indica a necessidade de propor aos alunos atividades ricas e variadas, fazendo-os analisar as letras iniciais ou finais, a ordem das letras, o tamanho e a posição das palavras e não focar questões silábicas.

Diferente do método tradicional, a didática do nível pré-silábico se caracteriza como um ambiente rico de materiais e atos de leitura e escrita no qual as crianças têm contato com todas as letras e palavras sem a seleção e ordenação de letras ou palavras para vivenciar. Como diz Grossi (1990, p. 5), “a alfabetização vai além de manejar a correspondência entre os sons e a escrita”.

Optei por problematizar os conflitos, investindo nas concepções dos alunos a fim de contribuir para o avanço ao nível silábico.

As crianças nesse período memorizam a escrita de algumas palavras e utilizam esse mecanismo de vinculação com a pronúncia e suas partes, colocando em conflito concepções iniciais, o que enriquece o processo de aquisição da escrita. Grossi (1990) destaca que a didática do nível pré-silábico compreende três tipos de atividades:

- A memorização global das palavras, partindo do próprio nome do aluno e dos colegas da classe e dos membros da família;
- a vinculação do objeto ou da figura com a palavra escrita por eles;
- as análises não silábicas, associando os objetos aos seus nomes, estabelecendo as múltiplas relações para produção do conhecimento.

Trata-se de propiciar aos alunos a combinação de atividades com a manipulação das letras móveis, adequando as combinações e possibilidades da escrita.

4.2 Didática do nível silábico

A construção da didática adequada a cada hipótese de escrita requer que o professor conheça os saberes dos alunos para planejar desafios cognitivos que provoquem reflexão e aprendizagem.

A proposta didática de Grossi (1990) busca metodologias e práticas pedagógicas inspiradas na concepção construtivista, na observação da realidade e nas características do grupo.

De acordo com a autora, é essencial conhecer o que sabem e o que ainda não conseguem realizar, compreendendo mais profundamente como se constrói a aprendizagem da leitura e escrita para organizar os trabalhos em sala de aula.

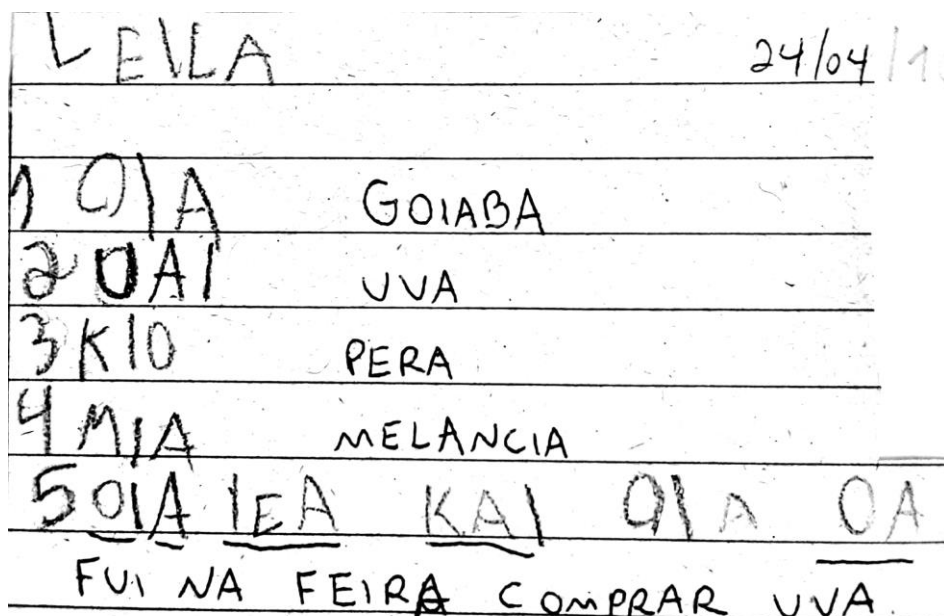
Nessa didática, os diferentes níveis de escrita (pré-silábico, silábico e alfabético) estão relacionados e devem ser operacionalizados frente à heterogeneidade dos níveis dos alunos em uma mesma sala de aula.

Percebo que a ideia da estabilidade da escrita pelos alunos é alcançada a partir de experiências com o reconhecimento da escrita global.

Essa conquista se faz com a proposta da escrita de palavras significativas, com a experimentação concreta, capacidade de resolver problemas e encontro de estratégias para resolver problemas relacionados à escrita.

Podemos observar a hipótese silábica no exemplo abaixo.

Figura 21 - Exemplo de escrita hipótese silábica



Fonte: Arquivo pessoal

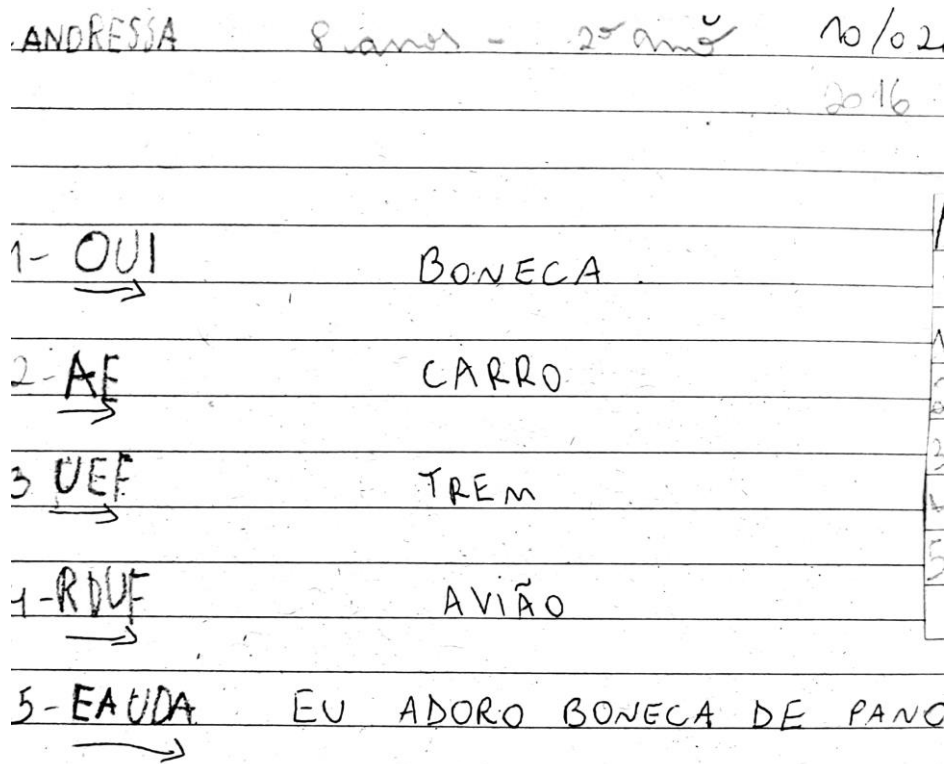
A escrita acima demonstra avanços, pois a aluna representa as partes sonoras da fala, mesmo com a particularidade de cada letra representar uma

sílaba. A escrita já revela a correspondência sonora representando a vogal ou a consoante de cada sílaba.

A criança começa a entender a estabilidade da escrita a partir do momento em que supera a concepção inicial da sua escrita, descobrindo que a letra inicial do seu nome pode ser utilizada para a escrita de outras palavras e com as análises sonoras vincula a fala à escrita.

No primeiro não apresenta relações com a escrita, já no segundo, demonstra um avanço do nível se aproximando ao silábico com valor sonoro.

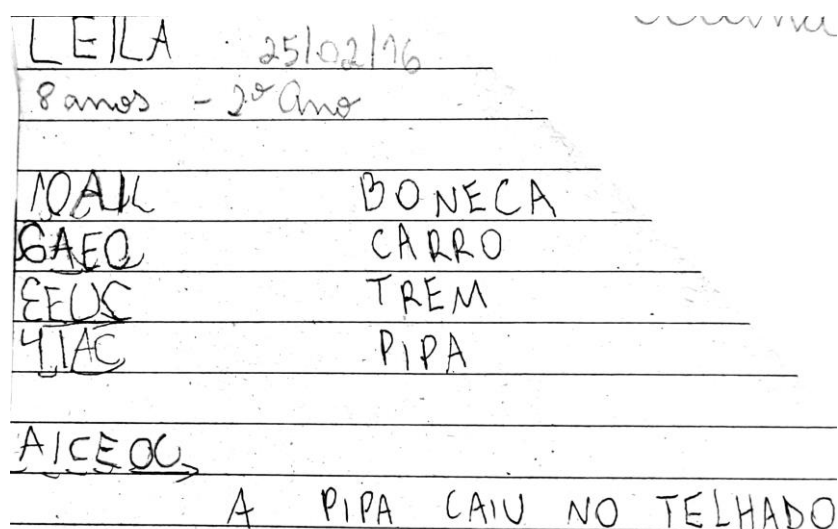
Figura 22 - Exemplo de escrita hipótese silábica



Fonte: Arquivo pessoal

A aluna, nesse exemplo, utiliza quase sempre a mesma quantidade de letras na escrita das palavras. Na leitura passava o dedo direto pela palavra e não conseguia representar a pauta sonora das palavras. A frase não apresentou nenhum espaço entre as palavras.

Figura 23 - Exemplo de escrita silábica



Fonte: Arquivo pessoal

Já nesse exemplo de hipótese, a aluna se apoia nas vogais para escrever as palavras, utilizando quase sempre a mesma quantidade de letras para representar a escrita, mas já está começando a relacionar as vogais corretas, como na escrita de OAK para BONECA e IAC para PIPA. Na frase, a aluna utilizou todas as vogais sem qualquer espaço entre as palavras. Quando pedi-lhe para apontar onde estava escrito a palavra “TREM”, ela não soube e, ao passar o dedo para ler a sua escrita, não sinalizava a pauta sonora das palavras.

No nível silábico, os alunos podem ainda apresentar problemas quanto à segmentação de palavras na quantidade mínima de letras para a escrita, exigindo novas reformulações de conceitos para iniciar a hipótese alfabética.

Encontrei na fase silábica diferentes categorizações linguísticas entre os alunos, que, quando questionados quanto à escrita, responderam de forma evasiva, o que demanda uma melhor investigação. Alguns alunos conseguem justificar a escolha das letras e superam essa fase.

Grossi (1990) destaca os sinais gráficos para essa fase silábica, defendidos em três competências:

- Identificar e representar as letras de forma convencional;
- reconhecer a posição arbitrária na representação dessas letras;

- associar as letras aos sons correspondentes.

A diferenciação do nível de escrita entre os alunos está na competência de associar ou não as letras convencionais.

A interação com os colegas e o professor, refletindo sobre as diferentes situações de aprendizagem abarcam vivências significativas aos alunos.

Propõe-se como trabalho pedagógico segundo Grossi (1990):

- Distribuição do tempo entre as diferentes disciplinas do currículo e atividades que contemplem a alfabetização;

- atividades com letras, palavras e textos;

- reconhecimento de formas e sons das letras;

- formar palavras;

- diversidade de atividades para os diferentes níveis de escrita;

- proposta de jogos;

- diferentes modos na proposta das atividades para cada nível de escrita;

- incentivo à reflexão, informação e criatividade;

- momentos de silêncio e de conversa;

- planejamento prévio das atividades;

- proposta didática interligada ao conteúdo das disciplinas;

- novas propostas e continuidade de situações antigas;

- estabelecimento de vínculos com a família e a comunidade;

- socialização;

- integração de forma interdisciplinar e em diferentes momentos da escola, como na hora do recreio e nas situações de ensino.

As possibilidades de atividades de escrita enriquecidas pelas interações sociais dos alunos oportunizam a participação em situações de uso social da língua escrita.

É importante que o professor reconheça as características dessa fase, de forma a explorar as atividades com textos e palavras, criando situações em que os alunos possam questionar as suas produções para construção da base alfabética.

4.3 Didática do Nível Alfabético

A passagem do nível silábico para o alfabético ocorre quando o aluno começa a abandonar a ideia de que cada sílaba oral corresponde a uma letra escrita. Geralmente, observa-se a dificuldade em ler o que escreve silabicamente ou a impossibilidade de ler o que os outros escrevem alfabeticamente e ainda por outros motivos que o aluno encontra como justificativa para sua hipótese de escrita.

O aluno já compreende que faltam ou sobram letras quando escreve e na leitura entende que o que está escrito nos livros é a forma correta.

Um problema que ocorre é quanto à segmentação das palavras na escrita de frases e textos, que, de acordo com Grossi (1990), ocorre na separação das palavras pela ênfase dada à fonetização da sílaba, geralmente em textos de própria autoria.

A heterogeneidade da sala de aula e a interação social aumentam as possibilidades de aprender. Também a diversidade de atividades segundo os níveis de escrita é uma característica importante de uma proposta didática de alfabetização, respeitando o processo cognitivo do aluno.

O enfoque didático das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula implica a necessidade da diversificação e da elaboração de propostas com situações e desafios adaptados a cada nível de escrita.

A produção de texto pode e deve ser trabalhada ao longo do processo de alfabetização. Ela ganha um lugar privilegiado no nível alfabético, colocando o aluno em uma constante reflexão. A partir do momento em que o aluno avança para a hipótese alfabética, outros desafios como aproximação da letra cursiva e

ortografia devem estar presentes no planejamento das atividades com intencionalidade pedagógica bem definida.

5 METODOLOGIA

A alfabetização é um processo que proporciona discussões e um estudo longitudinal com o potencial de discutir questões culturais, sociais e educacionais.

A pesquisa exposta nesta dissertação visa a investigação de práticas docentes voltadas à alfabetização com foco no diagnóstico dos saberes dos alunos por meio da sondagem de escrita.

O grupo focal colaborou com a coleta de dados para análise de atividades e realização de sondagem, contado com a participação de professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Santos, para refletir sobre as vivências em alfabetização e práticas pedagógicas relacionadas ao diagnóstico dos saberes dos alunos acerca da leitura e da escrita.

O estudo foi realizado a partir de um grupo focal, como uma técnica de pesquisa qualitativa. A abordagem de Gatti (2005) permite-me, como pesquisadora, compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

O desenvolvimento da investigação considera como e por que pensam na temática da discussão, atentando para a formação do grupo, que permita um ambiente favorável e propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (MINAYO, 2000).

O grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, com a coleta de informações e interações, que segundo Minayo (2000) contribui para:

1. Focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas;
2. complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções;
3. desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares.

Optei pelo grupo focal pelo fato de me interessar discutir com as professoras suas práticas pedagógicas relacionadas à sondagem e, principalmente, porque na escola não há momentos de discussão.

O grupo focal favorece momentos de troca de informações e conhecimentos, reforçado pelo fato de não existir uma política específica para a formação que oriente a sondagem. Enfim, o grupo focal faz emergir nesse debate o que as professoras fazem e de que necessitam em suas práticas.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. O moderador de um grupo focal assume a postura de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que surgem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões a respeito de um tema previamente definido.

A aplicação deste recurso metodológico fornece ferramentas que podem contribuir para o compartilhamento de questionamentos e aprendizagens.

Na análise das entrevistas foi utilizado o enfoque interpretativo. Nesse procedimento, de acordo com Pérez Gomes (2007), a finalidade da investigação não é de controle, mas de compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz. Segundo o autor:

No enfoque interpretativo os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos [...]. Tais fatos emergentes são ocasiões "de ouro" para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados. (PÉREZ GÓMEZ 2007, p. 106)

Essa técnica pode ser empregada em pesquisas sobre o pensamento do professor, com o objetivo de investigar como ele toma decisões e processa informações em uma situação interativa entre pesquisador e participantes.

Nessa pesquisa, julgo ter sido possível, por intermédio das posturas assumidas e procedimentos utilizados, contribuir com momentos coletivos de reflexão sobre a prática.

Considerarei esse procedimento adequado tendo em vista que, no processo de reflexão sobre a ação, que, segundo Gómez (2007), é posta à consideração individual ou coletiva, são abordados não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios.

Na minha opinião, o mais importante aí são os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 105)

Foi utilizada, na categorização, a análise documental que, segundo Bardin (1995, p.45), é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

No presente estudo, este procedimento, segundo o autor, permite armazenar informações para que seja acessível em uma fase preliminar de um serviço de documentação ou um banco de dados.

Bardin (1995, p. 48) considera a análise de conteúdos:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção destas mensagens.

Esta técnica permitiu condensar os dados obtidos com o grupo focal e a observação acerca da prática em alfabetização, possibilitando dimensões para análise e interpretações.

5.1 A Escola e a Turma Pesquisada

Realizei a pesquisa em duas Unidades Municipais de Educação de Santos, com três professores das séries iniciais do ensino fundamental.

ESCOLAS	Escola A	Escola B
Localização	Localizada em um bairro próximo a comércios, próximo à Ponta da Praia.	Localizada em uma área de Morro, com poucos comércios próximos.
Características socioeconômicas	Atende a alunos de classe média e baixa, provenientes de bairros próximos e do Município do Guarujá devido à proximidade da escola com o trabalho dos pais.	Atende a um público de classe social baixa em situação socioeconômica precária, com alta rotatividade dos alunos que migram de escola ou de município.
Atendimento	Alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA- Ensino de Jovens e Adultos do ciclo I e II, EJA digital.	Alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, funcionando uma sala com o Programa de Educação Integral “Escola Total”.

5.2 Grupo Focal

As reuniões com o grupo focal ocorreram nas dependências da escola municipal de Santos, com a presença de três professoras da escola.

Foi destacado o objetivo do encontro, ou seja, que se tratava de uma pesquisa para o Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, uma conversa sobre alfabetização. As questões abordadas foram:

- 1- Quanto tempo estão na escola e quanto anos atuaram nas séries iniciais?
- 2- Vocês preferem as séries iniciais ou finais?
- 3- Quantos alunos estão no processo de alfabetização na sala e como é feita a sondagem de escrita já que, mesmo nas séries finais, recebemos alunos ainda não alfabetizados?
- 4- Com qual frequência é feita a sondagem de escrita?
- 5- Como realizavam o registro da sondagem e para que é necessário?
- 6- É utilizado outro recurso para a sondagem além de lista de palavras?

- 7- Ocorrem dúvidas em avaliar os alunos segundo os níveis de escrita: pré silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético e o que costumam fazer para solucionar esse problema?
- 8- O que é realizado a partir do registro da sondagem de escrita dos alunos?
- 9- Como são o trabalho e as atividades propostas para os alunos não alfabéticos?
- 10- Como era realizado o projeto de alfabetização, citado por vocês, com a direção anterior da escola?
- 11- Como era feita a sondagem de escrita dos alunos?
- 12- Como sentiram as modificações na aprendizagem desses alunos? Foi significativo esse projeto para os alunos?
- 13- O que elas achavam de ter sido oferecido um projeto de alfabetização somente para os 5^{os} anos?
- 14- Nessa ocasião se tinha a preocupação da defasagem diante das provas institucionais internas e externas?
- 15- O que é mais importante a avaliação externa ou a do professor?
- 16- Existe a preocupação do resultado do rendimento dos alunos nessas avaliações?
- 17- O que pensam sobre o seu processo de formação, que suporte tiveram para lidar com o processo de ensino. Como eram os pressupostos teóricos, quais eram as linhas metodológicas?
- 18- Quais os cursos que fizeram em alfabetização sobre a sondagem de escrita oferecido pela rede municipal de Santos ou por outro local?
- 19- Vocês acham necessário uma formação sobre o que é uma sondagem de escrita? Como trabalhar com um aluno pré-silábico? O que pensam os alunos em cada nível de escrita?
- 20- Como tivessem orientações quanto ao procedimento de sondagem e a sua importância, isso facilitaria o processo de análise de hipótese de escrita?
- 21- Diante de diferentes teorias, metodologias qual estão dando certo na prática de vocês para lidar com essas situações?

- 22- Vocês participaram de momentos para construção e reformulação do PPP Projeto Político Pedagógico da escola? Foram discutidas as questões sobre o ensino?
- 23- A secretaria informa e acompanha a linha de trabalho para os seus professores adotarem?
- 24- A Seduc oportuniza formação que oriente o trabalho com Ler e Escrever?
- 25- Como deveria ser para elas a formação na escola e oferecida pela Seduc?

5.3 Descrição das Etapas da Pesquisa

Após a coleta dos dados, todo o material obtido (questionários, análise documental, produções do grupo focal e demais informações) foi organizado na construção de um conjunto de categorias descritivas.

O projeto de pesquisa foi estruturado de acordo com as seguintes etapas:

- 1ª Etapa - Estudo bibliográfico acerca do tema, possibilitando um aprofundamento teórico que fundamenta conceitos que envolvam a prática dos professores alfabetizadores e a utilização da sondagem.
- 2ª Etapa – Reflexão sobre prática e materiais utilizados na sondagem para fomentar a discussão a respeito da prática da sondagem nas escolas públicas no município de Santos.
- 3ª Etapa – Organização de grupo focal para análise e discussão de questões do contexto educativo e da prática da sondagem com três professoras da Rede Pública Municipal de Santos.
- 4ª Etapa – Análise das atividades propostas pelos professores para diagnosticar as hipóteses de escrita dos alunos de acordo com os relatos do grupo focal.
- 5ª Etapa – Elaboração de proposta didática para aplicação e análise das intervenções para a aplicabilidade da sondagem de escrita e reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética.
- 6ª Etapa - Revisão final das referências bibliográficas, da pesquisa e da redação da dissertação.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo irei analisar e discutir os dados da pesquisa, à luz da proposta metodológica orientada por Bardin (1995), na qual propõe que o material coletado na pesquisa seja organizado em categorias para análise.

A categorização é uma operação de classificação. Quando a análise de conteúdo codifica o material deve produzir um sistema de categorização. A categorização fornece uma representação simplificada dos dados brutos. Assim, a categorização não faz desvios no material, mas, dá a conhecer índices invisíveis. (BARDIN, 1995, p.117)

Utilizarei os pressupostos do enfoque interpretativo dos dados de forma a despertar o leitor para a importância do tema em estudo devido à essência social da aprendizagem da língua escrita.

Ao observar os dados coletados na observação das aulas e propostas e nas discussões realizadas no grupo focal (pré-análise), percebi que poderia categorizá-los tendo como foco a sondagem e sua função diagnóstica e formativa pouco explorada nas práticas observadas.

Categorias de análise:

1. O instrumento didático da sondagem.
2. As dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização.
3. A falta de suporte teórico que embasa a prática educativa.

A seguir, passo a detalhar e analisar os dados em função de cada uma das categorias acima elencadas.

6.1 O Instrumento Didático da Sondagem

A sondagem se tornou um instrumento conhecido pelos professores de Ensino Fundamental I desde sua institucionalização nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Os professores dessas redes públicas de ensino tiveram que se apropriar desse instrumento, seja pela exigência de um novo olhar sobre a alfabetização,

seja para o cumprimento de exigências solicitadas pelas secretarias de educação que tornaram obrigatória a aplicação desse instrumento de avaliação. No geral os professores são solicitados pela escola a registrar o nível de conhecimento do aluno sobre o sistema de escrita.

O registro da sondagem tornou-se uma atividade burocrática e obrigatória, cuja finalidade é a de acompanhamento por parte dos coordenadores das escolas, dos coordenadores das oficinas pedagógicas das diretorias de ensino, da quantidade de alunos de cada escola que estavam num determinado nível de conhecimento sobre o sistema de escrita.

Na sondagem realizada na escola é proposta a escrita de uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases, uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, com a proposta da leitura do aluno. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem de ensino da leitura e escrita, que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro.

No Guia do Ler e Escrever do Estado de São Paulo são dadas ao professor as orientações para se realizar a sondagem. Este documento sugere uma sondagem que compreende uma relação de palavras e uma frase, considerando que a proposta da sondagem com uma relação de palavras deve-se iniciar com um polissílabo e acabar com um monossílabo; sem a repetição de letras nas palavras; não se deve ditar as palavras “silabando”; cada palavra escrita deve ser imediatamente acompanhada da leitura do aluno; é importante que o professor registre a escrita e a leitura do aluno, bem como outras informações que julgue relevantes, em uma folha à parte.

As listas são textos formados por palavras ou pequenos enunciados dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Por exemplo, uma lista de compras, dos livros do acervo da classe, dos ingredientes para uma receita etc.; na elaboração da frase, deve-se utilizar pelo menos uma das palavras que pertencem à relação, para que se possa observar se há estabilidade na escrita.

E por fim há a recomendação ao professor de ser fundamental que o professor faça um arquivo das produções mais significativas dos alunos no decorrer do ano, pois isso lhe dará a oportunidade – e também ao próprio aluno –

de conhecer seu processo de evolução no decorrer do ano, ou seja, de conhecer seu processo de evolução.

Com o propósito de saber como as professoras participantes da pesquisa realizam a sondagem com seus alunos que não se encontram alfabetizados e como essa forma de conhecer como a sondagem pode ser um instrumento que contribua para organizar as intervenções didáticas, foi perguntado às professoras se faziam e como faziam a sondagem.

Todas as professoras responderam que fazem sondagem. Na descrição de como executam a atividade, cada professora descreveu seu modo de aplicar a sondagem, havendo diferenças e equívocos na compreensão do que é e como se faz uma sondagem. Não há consenso entre as professoras quanto ao que é a sondagem e a razão de realizá-la.

Nos relatos das professoras apareceram as seguintes afirmações: *“Utilizo a referência de Emilia Ferreiro, com o ditado de 4 palavras e uma frase para avaliar o nível de escrita do aluno”* (Prof.^a Joice); *“Utilizo o ditado, olhando a fase que o aluno está”* (Prof.^a Carla); *“Eu faço a sondagem de palavras, a reescrita de texto conhecido para verificar a autonomia da escrita, onde uma atividade complementa a outra”* (Prof.^a Mirtes).

De acordo com a frequência com que é feita a sondagem de escrita, as professoras responderam: *“Eu faço de acordo com o desenvolvimento da criança”* (Prof.^a Carla), *“Para mim depende do nível de escrita, mas geralmente faço a cada 15 dias, 1 mês, pedindo para a criança fazendo a leitura, ou semanal para ver se teve uma evolução, às vezes acontece da criança despertar e começa a desenvolver a escrita”* (Prof.^a Joice); *“Nas séries iniciais faço quinzenal, com preocupação se avançou na escrita, com os alfabéticos realizo outras atividades para verificar autonomia da escrita e o ditado apenas para trabalhar a ortografia.”*

Nas suas respostas, as professoras deixam claro não haver compreensão sobre as razões da realização da sondagem e tampouco o quanto essa avaliação diagnóstica pode contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem do sistema alfabético, que não é estática, mas o retrato do momento em que foi realizada e que pode mudar, inclusive, de um dia para o outro.

As respostas das professoras indicam ainda que o objetivo das sondagens está centrado na escrita, elas não relataram se fazem a leitura das

palavras escritas, o que contraria linguistas e estudiosos da área da alfabetização, que qualificam de suma importância a leitura e o trabalho com o texto desde o início da alfabetização conforme propõe Smolka (1991).

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco somente a relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, aponta mais profundamente para uma forma de interação com o outro e com o seu contexto sociocultural pelo trabalho de escritura. Percebe-se o difícil desafio do professor de romper com a concepção de alfabetização como um processo de mera aquisição do código escrito, em que a escrita representa a transcrição de sons e fonemas e, neste processo, o sentido da leitura e da escrita fica para um segundo plano. Dessa forma, o aluno é considerado como aquele que não tem nenhum conhecimento sobre a escrita, muito embora viva numa sociedade grafocêntrica. Assim, o professor será o grande transmissor de todo o conhecimento, que deverá ser copiado e reproduzido pelo aluno, por meio de textos e escritas absolutamente alheias ao funcionamento da língua.

Percebi, durante a realização da pesquisa, que as professoras tentam assumir um discurso mais coerente com as propostas atuais de alfabetização, porém, quando descrevem as atividades que desenvolvem, noto que o que fica evidenciado é a concepção tradicional de alfabetização, que dá prioridade ao domínio da técnica de escrever, cuja preocupação reside propriamente no conteúdo a ser ensinado.

É comum as crianças terem de copiar escritos que não fazem para elas o menor sentido, conforme os exemplos: “ O boi bebeu”; “A faca é afiada”.

Uma das professoras participantes da pesquisa declara que:

Na minha época, em que fiz a pedagogia, estava bem na transição do tradicional para o construtivista, a minha formação já foi construtivista, aí, sai da faculdade, comecei a aplicar, e via que alguns dos meus alunos não se desenvolviam, fazia na ocasião uma pós em psicopedagogia e em uma aula coloquei a situação de que realizamos as diversas atividades, individuais, em dupla e mesmo assim a criança não avança. Em uma das aulas uma professora psicóloga colocou que tem crianças que a gente precisa sistematizar aquele ba, be, bi, bo, bu, bõo mesmo, porque ela deve ter algum comprometimento e ele só vai aprender por repetição, então hoje na minha prática quando eu pego uma sala de menores, não é que eu mesclo, mas assim, eu procuro ver de qual forma a criança está avançando mais, porque a criança que não tem problema nenhum vai pelos dois, a gente sabe que mesmo o construtivismo estando em alta eu faço a sondagem, já que não conheço a minha turma ainda, aí eu vou trabalhando. Já tive turma que eu trabalhei o construtivismo e foi bem e outra turma que trabalhei mais o tradicional e também foi bem (Prof.^a Mirtes).

De acordo com a sua fala, percebo que não vêm sendo proporcionados momentos e propostas significativas para que o aluno aprenda, visto que a opção das atividades desenvolvidas pela professora são as da repetição, assim como acreditava que dispor diferentes atividades contemplaria o aprendizado. Também não são consideradas as características individuais de aprendizagem. É fundamental a compreensão de que a aquisição da escrita ortográfica não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização de formas corretas de grafar palavras, mas pressupõe e requer um processo ativo de aprendizagem (Morais, 2000).

De acordo com Soares (2003), a alfabetização não é apenas decodificar letras, representa um processo de aquisição do código da escrita, das habilidades leitoras e escritoras.

A oportunidade de escrever, mesmo quando ainda não sabe convencionalmente, permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve. O professor deve mediar esse processo, criando desafios e estimulando os alunos na busca de alternativas.

Na escrita existem dois processos que precisam ocorrer simultaneamente. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: o sistema de escrita alfabético; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa). Para que esses dois processos se desenvolvam

de maneira adequada, é fundamental considerar os alunos como escritores plenos, capazes de produzir textos diversos dirigidos a destinatários reais e orientados para cumprir propósitos característicos da escrita – informar, registrar, persuadir, documentar, evitando colocá-los na posição de meros copiadores de escritos irrelevantes, em situações em que a cópia não responde a nenhum propósito identificável.

O ato de escrever implica o controle de dois aspectos fundamentais: o que escrever e como escrever – e isso não é simples, principalmente quando se está aprendendo. Esse é um momento em que os alunos precisam pensar em como escrever, em como se organiza o sistema alfabético.

Muitas atividades podem ser propostas para as crianças explicitarem suas hipóteses, compararem com as hipóteses de seus colegas e com a escrita convencional, em vez de reduzir o ensino à codificação de sons em letras, ou à reprodução de frases ou palavras soltas.

Com esse propósito Ferreiro (1985) sugere que sejam formuladas atividades em que o aprendiz possa reformular hipóteses a respeito do código escrito, percorrendo um caminho que pode ser representado pelas crianças nos diferentes níveis de escrita. De acordo com as novas informações, as crianças:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 13-14).

No processo de acompanhamento da evolução das crianças no código escrito, a preocupação parece estar somente em saber em que nível de escrita o aluno está, como podemos observar na fala da prof.^a Carla: “*Eu utilizo o ditado olhando a fase em que o aluno está*”, assim como na fala da profa. Joice “*Utilizo a*

referência de Emilia Ferreiro, com o ditado de 4 palavras e uma frase para avaliar o nível de escrita em que o aluno está". Ambas não utilizam a proposta de escrita para a construção de sentido, na função mais ampla e rica da sondagem, de possibilitar a compressão das dimensões que permeiam a leitura e escrita, enquanto conjunto de práticas sociais e culturais, bem como rever suas práticas.

A organização das atividades para a exploração da escrita, segundo Ferreiro (1999), pode ser realizada de várias maneiras: pedindo que escrevam o nome próprio ou o nome de algum amigo ou de alguns membros da família; contrastando situações de desenhar com situações de escrever; pedindo-lhes que escrevam as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino); sugerindo que experimentem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes tenham sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.) ou sugerindo que experimentem escrever orações como "Minha menina toma sol".

Os resultados obtidos nas escritas produzidas dos alunos nos dão pistas que nos permitem interpretar as exigências que as crianças realizam no momento da escrita, quanto à quantidade e variedade de grafias.

A partir da escrita, a tarefa é pedir para que leiam o que escreveram, a fim de expressem as suas ideias infantis sobre a escrita, os diversos contextos empregados para julgar a sua própria escrita. Não se trata da tarefa de apenas escreverem algo, mas a de decidir quais coisas escritas podem dar ou não lugar a um ato de leitura (FERREIRO, 2008, p. 208).

Nesse sentido, não foram relatados pelas professoras os momentos privilegiados para que as crianças possam se expressar sobre as suas produções escritas, como podemos observar na fala da Prof.^a Carla sobre a finalidade da sondagem: "*Passo as informações para a orientadora, no diário tem um campo específico, assim como os relatórios que encaminho aos pais para ciência*". Não acontece a intervenção no momento da sondagem e não há propostas ou encaminhamento que possam nortear a sua proposta didática que não apenas a função de comunicar a escola e os pais.

Portanto, incluir na ação pedagógica um momento para analisar a escrita das crianças é se permitir observar a riqueza do momento de passagem e o difícil que se torna para a criança de coordenar as múltiplas hipóteses no curso da

evolução da escrita. Desse modo, a criança começa a abandonar a ideia de uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido e reforçar a de que as partes sonoras desse nome e que cada letra têm uma série de equivalentes sonoros.

A escola deve proporcionar ocasiões de conflito, com múltiplas perguntas para que as crianças façam a análise sonora das palavras para ampliar a compreensão dos mecanismos do código alfabético.

O ato de ler e escrever não se reduz a um processo neutro e isolado, deve partir do princípio de participação ativa, com a condição dos alunos, como sujeitos do processo, possam trazer ao professor o desafio de trabalhar numa perspectiva voltada à construção de um conhecimento crítico e reflexivo.

6.2 As Dificuldades Encontradas pelos Professores no Processo de Alfabetização

De modo geral, os professores desenvolvem o processo de alfabetização de acordo com a sua própria história de alfabetização e, em sua trajetória educativa, deparam com os desafios de trabalhar com a alfabetização, devido à grande diversidade de situações vivenciadas na sala de aula. As dificuldades estão relacionadas às lacunas deixadas na formação inicial, além de não estarem sendo supridas na formação contínua, que poderia ser propiciada nas escolas e Secretarias de Educação.

A carência de formação docente faz com que o professor alfabetizador se utilize na proposta docente de uma “colcha de retalhos”, por não ter o devido conhecimento sobre como a criança aprende. Existe uma ausência de reflexão no contexto de ensino, muitas vezes ligado à falta de embasamento teórico sobre a prática. Os professores acabam não dando conta diante de um trabalho tão relevante que terá reflexos em todo o processo de alfabetização do aluno.

O aluno não estar alfabetizado representa um problema para o professor, que, de certa forma, não o inclui em seu universo de preocupações, não querem ou não conseguem ajudá-lo a superar os obstáculos de aprendizagem de leitura e escrita.

Esta é uma grande dificuldade enfrentada pelos professores. Alegam não conseguirem lidar com as diferenças de aprendizagens dos alunos. Os alunos com dificuldades acabam não ocupando o espaço de reflexão das professoras pesquisadas, como também não ocorrem as intervenções pedagógicas que visem à superação dos obstáculos pelo aluno no processo de ensino. As alegações são diversas, como podemos ler nas falas das professoras - a alfabetização é um processo muito complexo quando a Prof.^a Mirtis diz: *“Prefiro o trabalho com crianças maiores e pela complexidade do trabalho com a alfabetização”*. Prof.^a Carla:

Eu me identifico mais com faixa etária, antigamente recebíamos o aluno com mais empatia, o conteúdo é mais fácil de trabalhar com eles, o foco não é alfabetização, então acho mais fácil não precisar alfabetizar.

A resistência das professoras em trabalhar com a alfabetização manifestada nas entrevistas demonstra que as competências exigidas para alfabetizar não fazem parte de seus interesses enquanto docentes. Quando falam das fortes exigências que o processo de alfabetização exige, algumas assumem-se como professoras tradicionais e conteudistas, manifestando mais facilidade de lidar com os alunos em uma perspectiva tradicional de educação, conforme podemos observar na fala de uma das professoras:

Prefiro as séries finais devido à situação de hoje em dia em que os alunos não estão interessados com nada. “Sou mais conteudista, tradicional, e acho que nas séries finais tem como trabalhar melhor. (Professora Joice) .

As professoras demonstram medo do novo, o desconhecido assusta e amedronta. Sem perspectivas de mudança no cenário das políticas de formação no local em que exercem a docência, ficam intimidadas, não mudam, não enfrentam os obstáculos, optam por se manter na “zona de conforto” que a concepção tradicional de educação lhes oferece e que é tudo que podem ter para manter-se na profissão docente.

Segundo a pesquisa, são poucas as evidências de um trabalho com situações de ensino para os alunos com defasagem na leitura e escrita. As intervenções realizadas na proposta educativa do professor foram demonstradas como esporádicas, eventuais, como diz a Prof.^a Joice: *“Gosto de trabalhar textos com músicas, poemas, não consigo deixar a classe que está caminhando bem em*

virtude de ficar só alfabetizando aquela criança, vai ter um momento que vai ter uma atividade específica para ela”.

A forma de trabalho utilizada pela professora não respeita o ritmo de aprendizado de cada aluno, nem tampouco há a preocupação de apresentar uma proposta específica que atenda a todos os alunos, alguns acabam tendo que esperar o momento imposto pela professora para atendê-los.

Conforme as situações apresentadas, podemos inferir que falta a compreensão pelo professor de como se dá o processo de construção de conhecimento do aluno. Este, segundo Piaget (1975), implica o fato de as crianças passarem por uma evolução de estágios cognitivos.

Nesse sentido, a aprendizagem representa um processo individual de construção de hipóteses do conhecimento, que vai se modificando sucessivamente com a mediação do professor, na interação com o objeto de conhecimento e com os outros. Conforme a psicogênese, de acordo com a estruturação biológica, os alunos vão amadurecendo com o meio.

O aluno precisa colocar em jogo as suas próprias estratégias cognitivas. Mesmo correndo riscos de se equivocar, esse erro é natural, faz parte de todo o processo, é o ponto de partida para uma nova reflexão. Para o professor isso significa aceitar que os alunos não aprenderão da mesma maneira e ao mesmo tempo, ao reconhecer a necessidade de levar em conta as diferenças entre as conceitualizações e estratégias postas em ação pelos alunos, a fim de ajudá-los a reconstruir progressivamente o saber (WEINZ, 2002).

No trabalho do professor em lidar com a defasagem de aprendizagem uma das professoras disse que: *“Se cobrar demais do aluno ele desiste”* (Prof.^a Mirtis). Esse argumento se remete à falta de conhecimento acerca da concepção sobre “o quê” e “como ensinar” e, dessa forma, garantir situações de aprendizagem que despertem o interesse do aluno.

As atividades planejadas pelos professores, para terem valor pedagógico e boas situações de aprendizagem, precisam considerar: que os alunos coloquem em jogo os seus conhecimentos, de forma desafiadora, não óbvia ou memorizada, mas mobilizando seus conhecimentos para responder.

A ideia de atividades de resolução de problemas não precisa ser abordada só em matemática, mas como proposta de articulação de bons problemas sobre os quais os alunos possam pensar para a sua solução. (WEISZ, 2002).

Em contrapartida, parece, algumas vezes, ser considerado que o simples contato do aluno com os objetos do conhecimento ou a imersão dos em um ambiente alfabetizador, como mural, letras móveis e outros, garanta o aprendizado. Para esse propósito é fundamental a intervenção pedagógica, com o planejamento de boas situações de aprendizagem, que garantam no cotidiano da sala de aula o trabalho com propostas voltadas aos diferentes níveis de escrita dos alunos.

Outra dificuldade que aparece é a prática de encaminhamento dos alunos que ainda não dominam o sistema de escrita, para atendimentos especializados, com intuito de se detectar algum tipo de comprometimento que justifique a sua dificuldade de aprendizagem.

Esse fato é evidenciado na fala da Prof.^a Mirtis:

Tem crianças que a gente precisa sistematizar aquele ba, be, bi, bo, bu, bão mesmo, porque ela deve ter algum comprometimento e ele só vai aprender por repetição, então hoje na minha prática quando eu pego uma sala de menores, não é que eu mesclo, mas assim, eu procuro ver de qual forma a criança está avançando mais, porque a criança que não tem problema nenhum vai.

Percebe-se, nas falas das professoras, que estão presentes a concepção de que a criança com dificuldade de aprendizagem e que fracassa é portadora de algum tipo de anormalidade, de deficiência. Buscam soluções como o encaminhamento daquele aluno com dificuldade a especialistas para diagnosticá-lo e também para as salas de atendimento especial.

A ausência de reflexão sobre o fracasso escolar e suas múltiplas determinações faz com que as professoras tratem o problema como sendo da criança que fracassa ou, ainda, como um problema “do seu contexto social desfavorável”.

Collares e Moysés (2010, p. 197), alertam para o perigo de biologizar as questões sociais, visto existir uma cultura escolar de patologização, dos problemas de aprendizagem e dos quais a escola busca encontrar causas e soluções

médicas, a nível organicista e individual, enquanto os problemas são de origem eminentemente social.

Outra dificuldade citada pelas professoras é quanto à necessidade da formação continuada. Afirmam não terem interlocução, não encontrarem apoio na escola para discutir e aprofundar as questões voltadas à alfabetização. Podemos identificar essa dificuldade na fala da Prof.^a Joice: *“Acho importante a formação na escola, possibilitando a troca de experiências com as colegas, na Seduc tínhamos cursos muitos bons, mas isso foi ser perdendo com os anos, já não temos tantos cursos agora”*.

A solução para os problemas encontrados pelas professoras desemboca na sala de atendimento especializado, o que reforça a concepção de anormalidade, de deficiência, de patologização do problema de aprendizagem. Essa prática está presente na fala da Prof.^a Joice: *“Quando tenho dúvidas, consulto os pares, procuro a professora de atendimento educacional especializado, que é uma professora que atua mais junto a alunos com laudos de deficiências intelectuais”*.

Um projeto de formação continuada permanente na escola e nos órgãos intermediários daria condições a essas professoras de compreender de modo mais amplo o processo de alfabetização.

Elas apontam para a falta de suporte teórico que embase suas práticas. É preciso fortalecer a formação das professoras para que, inclusive, consigam desmistificar o conceito de “patologia” atribuída as crianças que fracassam. Por essa razão, a formação docente não pode se restringir à participação das professoras em cursos eventuais, sem continuidade, oferecidos pelas instâncias de formação.

A formação implica um processo contínuo. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, precisa compreender bases epistemológicas claras e distintas, que lhe garantam a articulação dessa formação com a prática social e da orientação política acerca das finalidades da escola e da educação.

A formação continuada garante a capacidade de continuar aprendendo sobre si mesmo, sobre ser professor, sobre a criança, sobre a escola e sobre o ensinar.

6.3. A Falta de Suporte Teórico na Prática Educativa

O ato de ensinar é permeado por desafios, resistências, erros, frustrações, encantamentos, êxitos, entre outros, cabe, pois, ao professor a construção contínua do conhecimento, refletindo e intervindo em todo o processo educativo.

A falta de suporte teórico acaba limitando a prática educativa, relacionando-se, portanto, à necessidade de formação. O distanciamento entre a teoria e prática sinaliza certa alienação em relação à atuação e intervenção docente associada à sua ação pedagógica.

Atuar na investigação é uma das possibilidades de melhorar o ato de ensinar. Nesse sentido, o trabalho docente constitui uma fonte para análise de dados para verificar a atuação docente nas necessidades que emergem o contexto do aluno.

É nesta perspectiva de investigação que as professoras participantes da pesquisa contribuem com dados manifestados em suas práticas, destacando o enfrentamento dos desafios postos pela alfabetização e da insegurança delas na condução dos processos de ensino. Sentem-se sozinhas e, por não terem onde agarrar-se, tendem a se situar como professoras tradicionais. Um lugar que lhes dá segurança.

Sabemos que a educação é constituída de relações humanas, e formar passa pela interação com outros, pois ninguém se forma no vazio, na solidão, no esvaziamento da presença do outro. Formar-se supõe troca de experiência, interações sociais, aprendizagens, uma teia enorme de relações. Não é no isolamento das salas de aulas que esse processo vai acontecer.

É preciso conhecer o modo como cada um se forma, conhecer a singularidade de sua história e, principalmente, conhecer o modo singular como age, como tece as significações e como interage com seu contexto.

Arroyo afirma que para exercer a docência:

estaremos obrigados a ser mais que competentes, a manter-nos em um constante autoformação. É um ofício que nos interroga, nos confronta com nosso próprio dever ser o protótipo de ser humano possível em nós (ARROYO, 1999, p. 41).

O conhecimento é inerente a esse papel, e a busca por novas possibilidades deve ser constante. O processo de formação deve ser contínuo. Nele está contido não só a prática pedagógica do professor, mas suas experiências, concepções, ideologias, sentimentos, emoções, sua maneira de enxergar o processo educativo, o outro e o mundo, Nóvoa (1991) considera que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional.

Quanto à formação docente, uma das professoras sinaliza que isso não vem sendo possibilitado no espaço escolar. A Prof.^a Mirtes diz:

Não temos tempo de estar se reunindo com as colegas para discutir, trabalhar assim, falta um momento na escola, dentro do seu horário de trabalho, igual algumas prefeituras, com horário de reunião dentro do seu horário, para estar se reunindo e alguém ir nortando e você aprender com os outros. A equipe de formação da Seduc poderia ir na escola e aplicar aquela atividade e você fica junto para aprender mesmo.

A professora Mirtes está nos dizendo com todas as letras, assim como propõem diversos teóricos, que o melhor espaço para a formação profissional é o seu contexto de trabalho, onde surgem inquietações, necessidades, dificuldades, hábitos, valores, intencionalidade, culturas e anseios por mudanças, reconhecendo a escola enquanto espaço de aprendizagem e de trabalho coletivo, pois, apesar dos problemas enfrentados, o movimento de formação propicia a busca de meios para o enfrentamento e superação dos problemas.

As discussões coletivas favorecem a reconstrução das práticas. A escola é, sem dúvida, o lugar da ação e da formação do professor. É nesse movimento formativo/criativo/reflexivo que os professores constroem/reconstroem o sentido de sua profissão.

A ausência de uma política de formação compromete a visão que o professor tem de si próprio, não permitindo que perceba a essência da responsabilidade e compromisso social de uma prática educativa alicerçada na reflexão, na formação de uma consciência crítica da realidade em que

atua e do mundo em vive, a fim de intervir e participar ativamente visando um processo educativo de qualidade, afinado com as novas exigências do mundo atual. Isso é uma questão de competência docente por um lado e de direito do aluno por outro. Além disso, é preciso que o professor compreenda que “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele”. Alargar o conhecimento para fazer o mundo crescer e apurar seu sabor é tarefa dos seres humanos. (RIOS, 2001, p.24)

A formação docente é uma questão a ser revista no processo educativo, pois não vem sendo garantida uma formação permanente, que realmente auxilie o professor a implementar mudanças em sua prática.

Nesse sentido, Freire (2000) denomina a perspectiva da formação dos educadores como formação permanente, desde que traga como princípios básicos os seguintes: o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática pela reflexão sobre o seu cotidiano; a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; o programa de formação de educadores terá como eixos básicos a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano, a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2000 p. 80).

Outra questão é de como garantir aos alunos o investimento das potencialidades das experiências curriculares, se nem todos os professores sabem ao certo as concepções aplicadas à sua prática. Esse questionamento é exposto na fala da Prof.^a Mirtis:

Na minha época, em que fiz a pedagogia, estava bem na transição do tradicional para o construtivista, a minha formação já foi construtivista, aí, sai da faculdade, comecei a aplicar, e via que alguns dos meus alunos não se desenvolviam, fazia na ocasião uma pós em psicopedagogia e em uma aula coloquei a situação de que realizamos as diversas atividades, individuais, em dupla e mesmo assim a criança não avança. A minha sala de quinto ano são alfabetizados mas eles não tem autonomia nenhuma, quando eu proponho alguma coisa diferente, mais dinâmica eles acham que é bagunça, não sabem trabalhar desse jeito, não sei se é porque foram formados de maneira tradicional, mas eles tem aquilo, então quando eu vou pra linha mais tradicional eles se desenvolvem mais, então eu trabalho de acordo com a turma, eu não sou fechada, eu sou bem aberta, não falo, ah eu trabalho assim e acabou, não, a minha colega está fazendo aquilo deu certo, eu vou tentar, até porque a gente está aprendendo todo dia, e as vezes uma coisa que o aluno te fala dá aquele estalo, olha é tão simples, eu vou por esse caminho que vai funcionar, a gente vai tentando.

A professora não tem claras as concepções que envolvem a sua prática. Quando fala do trabalho com propostas construtivistas revela que os *alunos acham que é bagunça, que não eles sabem trabalhar desse jeito*. Ela não considera que o construtivismo tem o foco na aprendizagem do aluno em interação com o meio, onde o professor é um facilitador do processo de aprendizagem em situações práticas ou teóricas, nas quais os alunos são desafiados a aprender, a encontrar soluções para que, dessa forma, construam o conhecimento. Nesse sentido, para essa construção, segundo Piaget (2007), o conhecimento:

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (PIAGET, 2007, p.1).

Não se tem a clareza pelos professores do que vem a ser construtivismo, sendo necessário o suporte pedagógico que possa permitir conhecimentos que direcionem seu trabalho na sala de aula e sua proposta pedagógica.

Assim, é preciso destacar que o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que faculta conceber o conhecimento

como algo não dado e sim construído e constituído pelo sujeito por sua ação e da interação com o meio em que vive. (BECKER,1994).

Nessa direção, o sentido do construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimento, que costuma ensinar algo já pronto servindo-se de inúmeras repetições como forma de aprendizagem. Já na concepção construtivista, a educação é concebida, segundo Becker (1994, p. 89), como “um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído. ”

Ressalto a importância da formação permanente, no que diz respeito à escola ser o local primordial para que aconteça a formação, com um trabalho coletivo que garanta reflexões e traga novos significados sobre a prática e a necessidade da oferta de formações pela Secretaria de Educação, com propósito de melhoria no processo de ensino.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No capítulo a seguir, apresento uma proposta didática de alfabetização, com sugestões de como realizar a sondagem do processo aprendizagem da leitura e escrita.

Na sondagem de escrita são levados em consideração o processo de conhecimento dos alunos, de forma a proporcionar o desdobramento de ações concretas em situações planejadas intencionalmente que permitam a observação dos avanços na leitura e escrita do aluno.

Para alfabetizar, é importante conhecer o procedimento utilizado pelas crianças no domínio das letras, na sua dimensão gráfica e sonora, observando os seus processos evolutivos.

Nesse material constam exemplos de atividades que podem ser realizados no processo de construção da leitura e escrita dos alunos. As atividades se configuram em práticas pedagógicas de alfabetização, privilegiando o uso oral e escrito em situações dialógicas, com o intuito de fazer com que o aluno participe ativamente do seu processo de escrita, valorizando a interação entre o grupo.



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

**PROPOSTA DIDÁTICA: SUGESTÕES DE COMO REALIZAR
A SONDAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA COM OS ALUNOS**

SANTOS
2018

7.1 Introdução

A proposta de intervenção se destina à aplicabilidade da sondagem do processo de leitura e escrita pelos professores aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

O trabalho sugerido é a realização de uma proposta didática de sondagem de leitura e escrita, pautado no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Material Ler e Escrever do Estado de São Paulo e na proposta de Russo (2012).

Os encaminhamentos contidos nesse material foram embasados nos referenciais do material do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), no trabalho didático das modalidades organizativas sugeridas por Delia Lerner, pesquisadora argentina, para quem o trabalho didático pode ser dividido em modalidades organizativas, tais como atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. Servimo-nos também da pesquisa às referências bibliográficas das autoras Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Esther Pillar Grossi e Magda Soares. (1995 e 2011).

Um ponto relevante que deve ser considerado para a aplicabilidade da proposta de sondagem é a reflexão acerca do processo de construção da escrita. É preciso perceber que as crianças passam por níveis de leitura e escrita, nos quais elaboram suposições de acordo com as suas percepções, cuja assimilação é gradativa e inclui a passagem entre os níveis de escrita.

Conforme as investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na *Psicogênese da Língua Escrita* (1985 e 2008), a criança passa por determinado processo, no qual percorre um caminho para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua no objeto da sua atenção, portanto de seu conhecimento. Nesse sentido, é importante a interpretação do processo do ponto de vista de quem aprende, sendo essa interpretação de grande valia para o desenvolvimento da escrita.

De acordo com Grossi (1990), existem vários estágios intermediários e ainda a simultaneidade de dois ou três estágios, por vezes, no polo da leitura ou da escrita. A autora, em suas experiências em alfabetização, revela a

importância de procurar dar conta de três estágios decisivos da criança durante a aquisição da linguagem escrita, conforme abaixo se explicita.

No primeiro estágio, a criança ainda não estabelece uma relação necessária entre a linguagem falada e as diferentes formas de sua representação, acreditando que “se escreve com desenhos” (tese da escrita figurativa).

O estágio silábico, em que as incoerências das hipóteses do estágio anterior são percebidas, surgindo uma nova teoria, consiste na ideia de que para cada sílaba é necessária pelo menos uma letra (em geral, uma vogal).

O estágio alfabético, em que a hipótese anterior é novamente reformulada, surgindo agora a hipótese coerente de uma correspondência relativa ao fonema e a letra.

O registro das hipóteses de escrita contribui para organizar a situação didática, de acordo com o nível de escrita em que o aluno se encontra, para que o professor possa ajudá-lo a avançar no processo cognitivo de reconstrução do sistema alfabético: a análise desse processo pode ser realizada por meio da sondagem de escrita.

A sondagem é um recurso que deve ser realizado de forma periódica, logo na primeira semana de aula para conhecer a hipótese de leitura e escrita dos alunos, e ao longo do ano, podendo ser mensal ou bimestral, com o fim de acompanhar os avanços com relação à aquisição da escrita alfabética.

Cabe ressaltar que a avaliação do processo de leitura e escrita requer não só a sondagem, envolvendo, também, a observação do aluno em todo o processo de ensino e nas demais situações de aprendizagem.

A sondagem é um importante instrumento para o professor saber qual o conhecimento do aluno sobre a leitura e escrita, observando as hipóteses que se encontram nos níveis de escrita, a fim de estabelecer um parâmetro para nortear a sua proposta pedagógica.

Assim, este trabalho não deve ser efetivado de forma burocrática, para cumprir as exigências das secretarias de educação, apenas como indicadores que proporcionem uma visão da evolução da escrita da criança ao longo do ano letivo, mas como parâmetro do professor para atuar como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando mapear o conhecimento em

relação à escrita, para a reorganização da prática pedagógica, coleta de materiais, definição de intervenções e proposta de situações capazes de gerar avanços na aprendizagem dos alunos.

Mas para exercer um bom trabalho, o professor enfrenta inúmeros desafios, tais como o número elevado de alunos na sala de aula, que dificulta o atendimento efetivo aos alunos em defasagem no processo de leitura e escrita, falta de materiais pedagógicos de apoio à sua proposta pedagógica e, quanto ao aspecto formativo, a troca de saberes entre os pares que nem sempre são facilitados nas escolas e secretarias de educação, nas quais o excesso de entraves burocráticos sobressaem aos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator envolvido no contexto educativo é de que não há nas escolas um momento para que os professores analisem os aspectos de leitura e escrita dos alunos e planejem atividades de alfabetização no coletivo.

Por isso é necessário, de acordo com o *Guia Fundamental*, contemplar as finalidades da sondagem de escrita, propiciando:

Subsídios para o professor, ela se destaca como um instrumento para analisar as hipóteses de grafia infantil durante atividades lúdicas, que coloca a criança diretamente em contato com desafios da escrita. Consequentemente, a sondagem que deve ser feita individualmente, sempre com palavras e atividades inéditas, possibilita: - Conhecer o que a criança pensa de forma geral sobre a escrita; - Saber qual a lógica que ela utiliza no momento de escrever; - Perceber se ela sabe por que está escrevendo e para que está escrevendo.

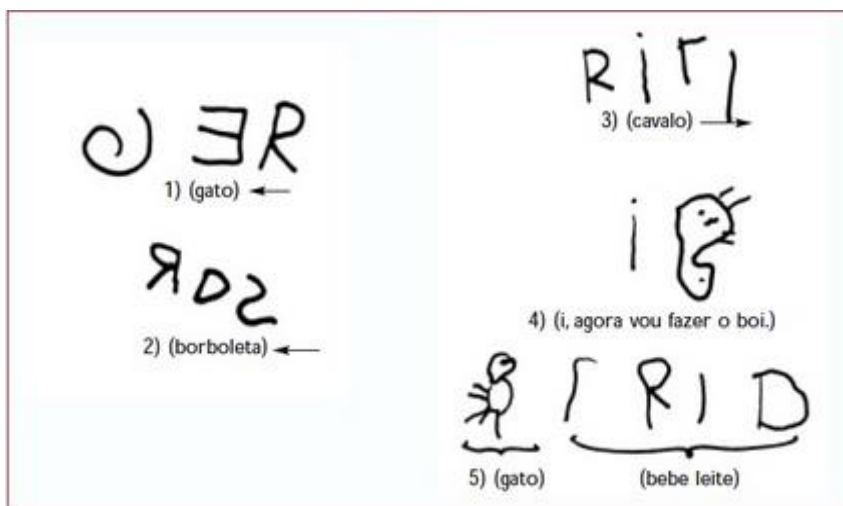
(Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental I, ed. 94)

Para a identificação das hipóteses de escrita pode ser realizada a sondagem com todos os alunos inicialmente, para verificar os que já se encontram na fase alfabética, para, posteriormente, realizá-la individualmente com aqueles que ainda não se encontram no nível de escrita alfabético.

A sondagem para os alunos na fase inicial de escrita deve ser feita individualmente, de forma a verificar o que pensam sobre a escrita, estabelecendo relações entre aquilo que escreveu e o que leu para analisar a fase da escrita. Nessa fase, utilizam-se listas de palavras de um mesmo grupo semântico. É possível observar que o aluno não diferencia as formas e número de letras, apresenta garatujas, imagens, desenhos, letras e formas para representar a escrita. Podem utilizar as letras do seu próprio nome como

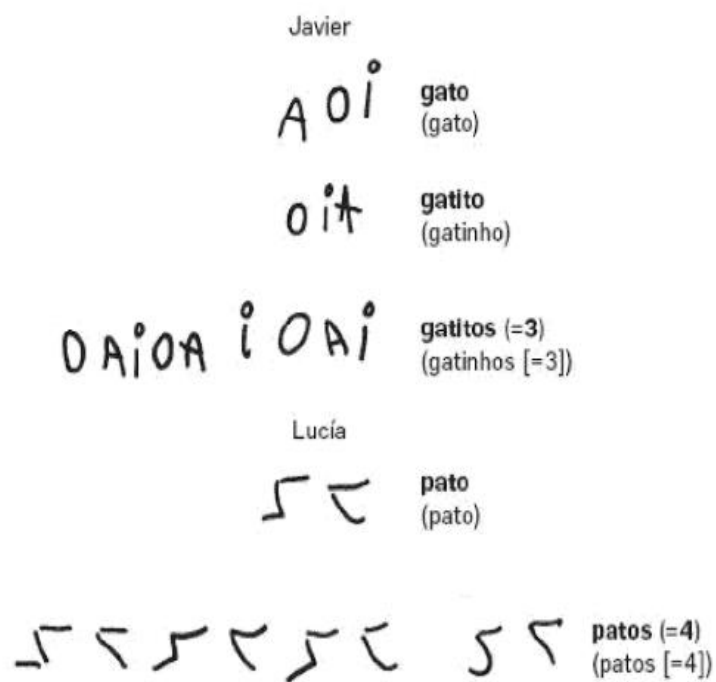
referência e representar a quantidade de letras de acordo com o tamanho do objeto. Exemplos de escrita nessa fase:

Figura 24 - Exemplo 1 de escrita nesta fase



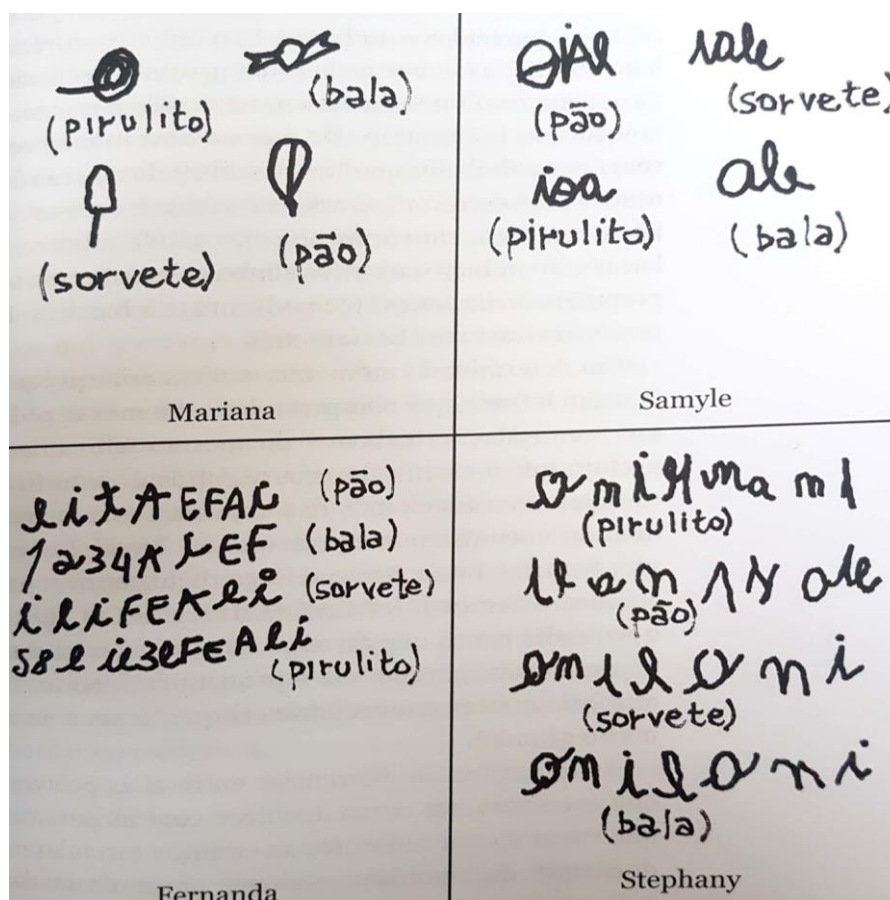
Fonte: <http://www.blogin.com.br/2018/02/22/identificar-as-hipoteses-da-escrita>

Figura 25 – Exemplo 2 de escrita nesta fase



Fonte: Ferreiro, Emília. Alfabetização em processo, 2017.

Figura 26 – Exemplo 3 de escrita nesta fase



Fonte: Moraes, Arthur Gomes. Sistema de escrita alfabética, 2012

Nessa construção, o aluno faz uso de letras e desenhos para representar a escrita. Quando é solicitado a ler o que escreveu apontando com o dedo, ele realiza isso de forma contínua, não estabelecendo a relação com o som de cada sílaba.

Em grandes linhas, no nível pré-silábico os sujeitos que aprendem têm uma visão sincrética dos elementos da alfabetização. Letras podem estar associadas a palavras inteiras, portanto representam um ente global, por exemplo, quando eles se referem à “minha letra”, isto é, à letra do seu nome. Por outro lado, uma página inteira de letras pode corresponder a uma só palavra. Não há discriminação das unidades linguísticas e, sobretudo há completa ausência de vinculação entre a pronúncia das partes de uma palavra ou de uma frase e sua escrita. Os problemas que o sujeito se coloca neste nível, a respeito da alfabetização, se referem a amplos interrogantes sobre como se representam graficamente aspectos da realidade elaborados pelo pensamento verbal. Ele começa a se questionar sobre o significado dos sinais escritos – estes risquinhos sobre o papel, isto é, o que representa a escrita. (GROSSI, 1990, p.56)

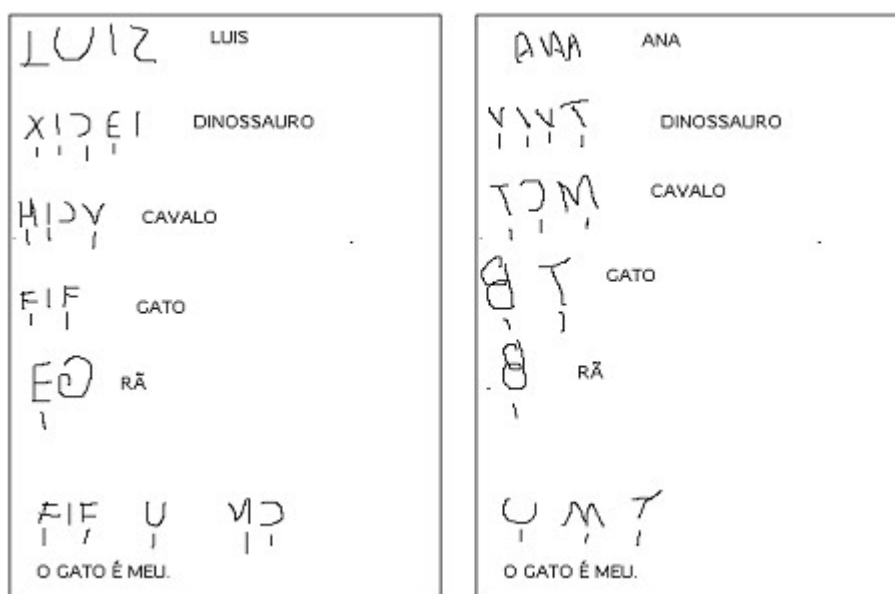
Entretanto, pode-se observar com os materiais coletados de sondagem, a evolução da escrita, quando o aluno deixa de atribuir figuras, imagens e números para representar as palavras. Já utilizam vogais e consoantes para representar a escrita, ainda de forma não convencional.

É importante fazer registros conforme as respostas dos alunos após justificarem a escolha dessas letras para a escrita das palavras, solicitando que aponte com o dedo quando estiverem fazendo a leitura.

Durante a realização da lista de palavras com os alunos silábicos, pode deixar os demais alunos em atividades que realizem com autonomia.

A sondagem de escrita dos alunos da fase silábica, sem valor sonoro, acontece quando utilizam letras aleatórias, mas atribuindo a quantidade de acordo com cada sílaba, conforme o exemplo:

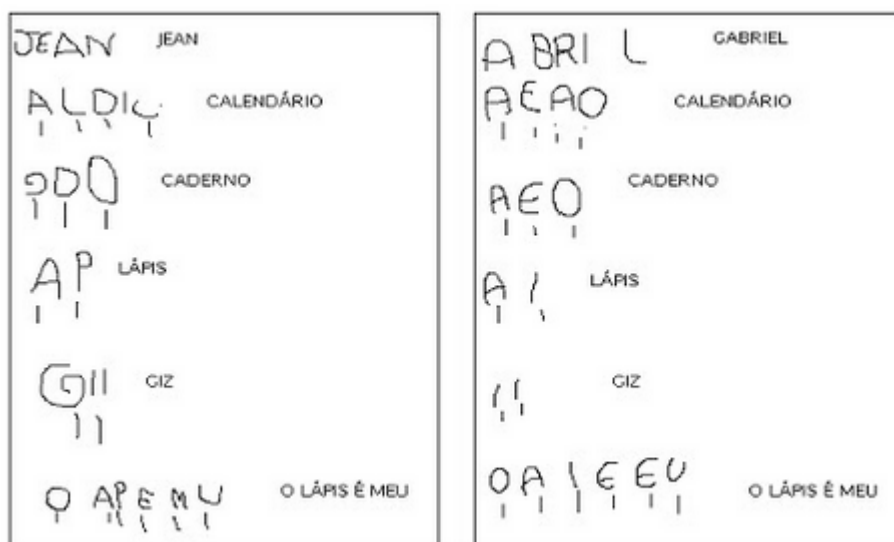
Figura 27 – Aluno na fase silábica sem valor sonoro



Fonte: <http://www.blogin.com.br/2018/02/22/identificar-as-hipoteses-da-escrita>

Podem estar na fase silábica com valor sonoro, quando já utilizam as letras ou vogais, respeitando apenas o som de cada letra.

Figura 28 – Aluno na fase silábica com valor sonoro



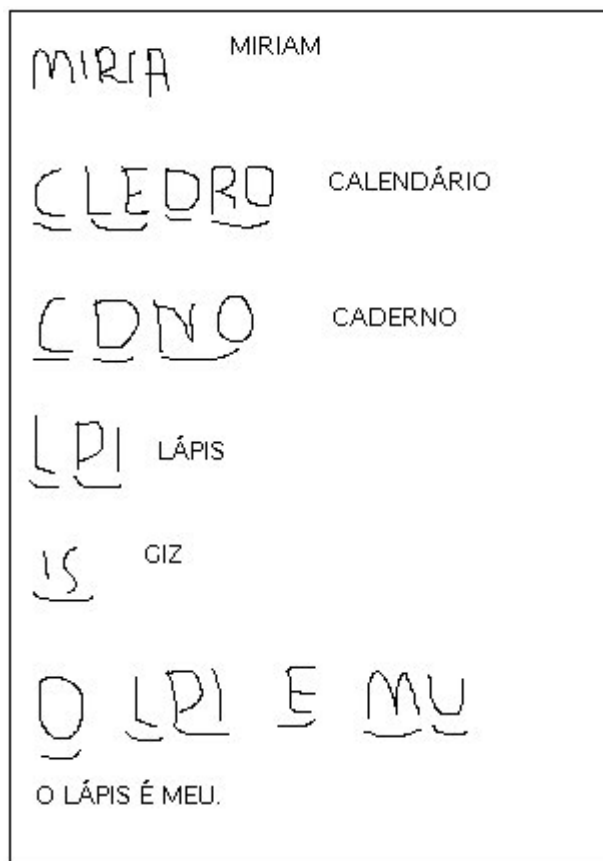
Fonte: <http://www.blogin.com.br/2018/02/22/identificar-as-hipoteses-da-escrita>

Grossi (1990) sistematiza o nível silábico, da seguinte forma,

No caso da entrada no nível silábico, o sujeito deixou de apoiar-se em ideias de vinculação dos aspectos figurativos do referente à palavra que o representa, superou a visão global da palavra como um todo para considerá-la formada por segmentos, encontrou um suporte que garante a estabilidade da escrita das palavras, isto é, cada palavra é sempre escrita com as mesmas letras (não pode acontecer mais de associar palavras diferentes a escritas iguais nem escritas diferentes se associarem a uma mesma palavra), começa a ver que tudo o que diz se escreve (não só os substantivos concretos)... Isto tudo significa uma revolução impressionante na maneira de pensar do sujeito que está investindo sobre a escrita, e esta revolução impressionante na maneira de pensar do sujeito que está investindo sobre a escrita, e esta revolução foi apenas esboçada. Ele colocou novos alicerces no edifício do seu raciocínio, estabelecendo novos pontos de apoio, mas é preciso, como na construção de uma casa, fechar paredes, pôr-lhe cobertura, etc. Esta segunda fase intelectual é o que Piaget denomina de fase discursiva. (GROSSI, 1990, p. 56)

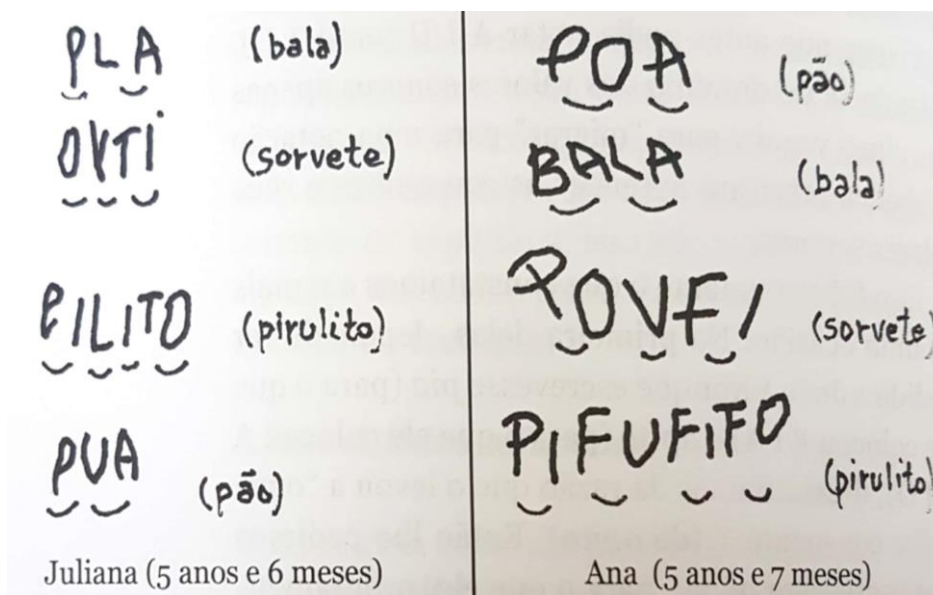
Com o tempo ocorre a fase intermediária entre os níveis silábico e alfabético, denominada fase silábico-alfabética. É o momento de transição que costuma ser confundido com a ocorrência de erros ortográficos, mas, na verdade, é quando o aluno omite algumas letras na escrita das palavras. Na produção textual é melhor visualizada essa hipótese, já que os alunos passam por essa fase antes de se tornarem alfabéticos.

Figura 29 – Aluno 1 na fase silábico-alfabética



Fonte: <http://www.blogin.com.br/2018/02/22/identificar-as-hipoteses-da-escrita>

Figura 30 – Aluno 2 na fase silábico-alfabética



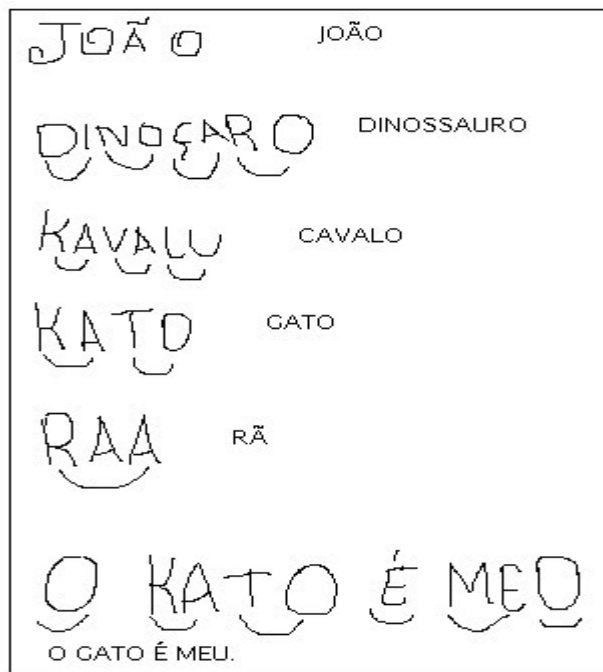
Fonte: Morais, Arthur Gomes. Sistema de escrita alfabética, 2012.

A fase alfabética ocorre quando da escrita formal das palavras, mas ainda podem apresentar erros que necessitam de intervenções ortográficas.

Nesse nível, consideramos que a criança venceu as barreiras de representação da linguagem escrita, sendo capaz de realizar a análise sonora

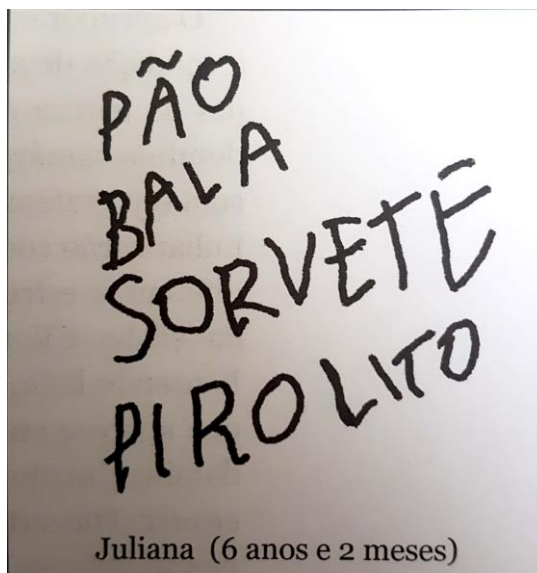
dos fonemas das palavras, porém apresentam ainda outros problemas, agora relativos à parte ortográfica.

Figura 31 – Aluno 1 na fase alfabética



Fonte: <http://www.blogin.com.br/2018/02/22/identificar-as-hipoteses-da-escrita>

Figura 32 – Aluno 2 na fase alfabética



Fonte: Morais, Arthur Gomes. Sistema de escrita alfabética, 2012.

Figura 33 – Aluno 3 na fase alfabética

O castelo a princesas do Castelo
 Rainha a opressão amarelo
 para a princesa se casar e viver
 sempre as princesas
 fizeram o casamento
 e depois do casamento viveram
 felizes e surgiu um rato e assustou a princesa

O Castelo. A princesa do Castelo Rainha... casou com príncipe... amaram... para a princesa... se casaram e viveram felizes para sempre.

O princesa... fizeram o casamento e depois do casamento viveram felizes e surgiu um rato e assustou a princesa

Fonte: Smolka, Ana Luiza Bustamonte. A criança na fase inicial da escrita, 2012.

Figura 34 – Aluno 3 na fase alfabética

Márcio 18 1918

O boi

Um dia eu viajei para uma
 fazenda lá tinha um
 boi eu estava com
 um chorte vermelho.
 eu fiquei com medo e a
 minha blusa não era
 vermelha e tampei a
 minha calça com a
 blusa e a minha mãe
 viu.

Fonte: Soares, Magda. Alfabetização e letramento, 2015

O trabalho com a fase alfabética requer a ampliação de repertório dos alunos, para contribuir com a escrita convencional das palavras, com o

conhecimento dos recursos linguísticos, incentivando a produção textual e situações de oralidade, nas quais possam expressar suas opiniões, analisando o que está explícito e implícito nos textos.

É importante considerar que ter compreendido a formação alfabética das sílabas não tem vinculação expressa com o reconhecimento do valor convencional do som das letras escritas. Um aluno pode estar alfabético conhecendo pequeno ou grande número de letras. Por isso, continuar trabalhando este reconhecimento pode ser necessário mesmo para alunos alfabéticos. Também é importante assinalar que somente no nível alfabético uma vinculação mais coerente consegue ser estabelecida entre leitura e escrita que, até então, tinha laço esporádico, flutuante, gratuito ou tênue. (GROSSI, 1990, p.24)

Assim, *como e o que ensinar* é fundamental, a fim de criar condições para garantir a consolidação da aprendizagem de leitura e escrita de todos os alunos. Nesse sentido, de acordo com o Guia do Ler e Escrever do Estado de São Paulo (2015), parte-se do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, porque consideramos imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. A língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada.

No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas, entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados na escola. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita.

É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

As propostas pedagógicas devem reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo, com os demais e com o ambiente de maneira articulada e gradual. Devem organizar atividades intencionais que possibilitem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os diferentes aspectos da vida cidadã em momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres, contribuindo, assim, com o provimento de conteúdos básicos para constituição de novos conhecimentos e valores.

O desenvolvimento das capacidades de ler e escrever não é processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita. Ele se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita, o que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua (Secretaria da Educação, 2015).

7.2 Problema

A sondagem de escrita é um importante instrumento de verificação do conhecimento dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, mas vem sendo realizada para atender às cobranças burocráticas dos sistemas de ensino.

Portanto, é preciso analisar os dados referentes ao processo de alfabetização, como recurso para ajudar no avanço das crianças na leitura e escrita.

7.3 Objetivo

Destacar procedimentos para a sondagem de escrita, a fim de colaborar como um dos instrumentos de análise do avanço dos alunos no sistema de escrita alfabético.

7.4 Justificativa

São inúmeros os desafios da alfabetização no que se refere à avaliação das fases de escrita dos alunos.

Esse processo requer tanto conhecimento teórico, quanto sensibilidade para analisar a construção que a criança realiza no processo de aprendizagem.

O diagnóstico dos saberes dos alunos e as hipóteses que construíram sobre a escrita permitem ao professor compreender o caminho que percorreram até o sistema de escrita alfabético, com a finalidade de organizar intervenções e situações adequadas à turma.

7.5 Metodologia

7.5.1 Proposta de sondagem para a fase inicial da escrita



(Imagem retirada da internet)
Por exemplo, se o aluno escreve a palavra CACHORRO, utilizando as letras CXO, e lê apontando cada letra como se fosse uma sílaba, o professor deve realizar marcações que expressem esses saberes e alimentar um quadro de registro das hipóteses dos alunos.

A sondagem deve ser realizada no início do período letivo e, depois, ao fim de cada bimestre (ou mês em caso de dúvida na análise da sondagem), mantendo um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de escrita dos alunos.

Para propor atividades adequadas e realizar agrupamentos produtivos de alunos com hipóteses próximas, é necessário conhecer o que sabem os alunos a respeito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A sondagem permite um diagnóstico da turma, identificando quais hipóteses sobre a língua escrita os alunos têm e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de intervenção e mediação do processo de aprendizagem.

Durante a sondagem, os alunos precisam colocar em jogo tudo o que sabem sobre a língua escrita, portanto, devem ser estimulados a



escrever da maneira que acreditam e o professor precisa registrar as observações a respeito da escrita, realizando a leitura feita pelo aluno após a escrita de cada palavra ditada.

Objetivo

Espera-se que as atividades propostas proporcionem aos alunos:

- Um instrumento de verificação da memória, atenção, coordenação visual, auditiva ou motora do aluno;
- a escrita de lista de palavras e uma frase, ditadas pelo professor, colocando em jogo os conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabético.

Conteúdo

- Escrita de palavras e uma frase sugerida pelos alunos;
- Comportamentos escritores: planejar, textualizar, revisar.

Público-alvo

1º Ano e alunos na fase inicial da escrita).

DESENVOLVIMENTO

2ª etapa – Levantamento de conhecimentos prévios

Perguntar aos alunos sobre a sua escolha para a realização do ditado.

3ª etapa – Ampliação de repertório

Propor leituras coletivas e individuais de diferentes textos, a fim de ampliar o repertório dos alunos para escolha das listas de palavras. Converse a respeito da leitura realizada.

1ª etapa – Compartilhar a proposta

Compartilhe com os alunos a proposta de produção de uma lista de palavras e de uma frase, de acordo com as suas sugestões. Esclareça que a produção será individual e que eles devem escrever da forma como sabem. Ao ditar, pronuncie normalmente as palavras, NÃO silabando. Após ditar a lista, pedir que o aluno leia cada palavra após escrever, sinalizando a leitura com um lápis para verificação da hipótese; é preciso ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras já ditadas, para observar se o aluno mantém a escrita anterior.

Inicialmente realizar a sondagem com todos os alunos, de forma verificar os alunos que já se encontram na fase alfabética, para depois realizar individualmente com os demais, solicitando para que leiam e apontem com o dedo o que escreveram, justificando a resposta para a escolha da letra na escrita das palavras ditadas,



possibilitando, assim, um diagnóstico mais preciso do que sabe o aluno sobre a escrita.

4ª etapa – Sistematização de saberes

Solicitar aos alunos que relacionem nomes ditados com os nomes dos alunos da turma. Verifique se os alunos já percebem a relação grafema-fonema.

5ª etapa – Produção escrita – ditado para sondagem

Realizar o ditado da lista escolhida por ele individualmente. Cuidado para não trabalhar com palavras de que os alunos tenham memorizado a escrita. A ideia é provocar a reflexão acerca do SEA.

6ª etapa – Sistematização pela comparação

Após a realização da sondagem com todos os alunos, comparar algumas escritas sem identificação, para provocar a reflexão da turma a respeito de sons iniciais e finais das palavras ditadas. Não esqueça de que é necessário ajudá-los a criar um banco de palavras estáveis que sirva de comparação no momento das próximas escritas.

7ª etapa – Produção de lista coletiva

Lançar o desafio de uma produção coletiva de uma lista escolhida pela turma. Diga que eles podem sugerir várias opções e peça-lhes dicas a respeito de como escrever cada palavra.

Deve-se incentivar a discussão da turma sobre quantas e quais letras usar para cada palavra.

8ª etapa – Revisão coletiva

A revisão do texto pode ocorrer ao final da produção ou à medida que as ideias são colocadas pelos alunos.

9ª etapa – Partilha da experiência/avaliação

Propor uma roda de conversa para partilha de aprendizagens ocorridas com a experiência e quais sentimentos foram despertados durante a produção individual e coletiva.

7.5.2 Sugestão de Ditados

De acordo com Russo (2012) o procedimento de realização do ditado serve como atividade de escrita e pode ser utilizado como um instrumento de avaliação da aprendizagem. Podem ser feitos de várias maneiras:

- 1- Utilizar palavras já sistematizadas em classe.

- 2- Ditar palavras ou frases sugeridas pelos alunos, os que eles gostariam de escrever.
- 3- O professor, ou os alunos fazem um desenho na lousa, sem pronunciá-la, espera que os alunos a identifiquem e em seguida a apaga. Depois disso, os alunos poderão escrevê-la.
- 4- Ditado mudo: o professor escreve a palavra na lousa, sem pronunciá-la, espera que os alunos a identifiquem e em seguida a apaga. Depois disso, os alunos poderão escrevê-la.
- 5- Ditado com autocorreção, com base em um modelo: os alunos copiam da lousa cinco palavras, uma embaixo da outra, e dobram a folha ao meio, no sentido vertical. O professor apaga a lousa e faz o ditado dessas mesmas palavras, porém alternando-as. No final, cada aluno pode corrigir o próprio ditado, conferindo com as palavras copiadas da lousa, que estavam escondidas sob a folha dobrada.
- 6- Ditado com consulta: o professor dita as palavras que já foram escritas pelos alunos, permitindo que recorram a qualquer material (banco de palavras, ficha de leitura, caderno, etc.).
- 7- Ditado baseado em situações de rotina da classe: o professor indica um aluno que faz alguma coisa rotineira (por exemplo, apagar a lousa, apontar um lápis, etc.). Os demais observam o que o colega está fazendo e escrevem a frase no caderno.
- 8- Ditado em grupo: os alunos, organizados em grupo, escrevem as palavras ditadas pelo professor, ajudando-se mutuamente.
- 9- Ditado com correção imediata: o professor dita uma palavra e os alunos registram no caderno. Em seguida, o professor escreve na lousa o que ditou e as crianças fazem a correção.
- 10- Ditado dos alunos em vários dias: no primeiro dia (segunda-feira, por exemplo); após, as folhas são recolhidas e o professor volta a entregá-las no dia seguinte, quando dita mais uma palavra e assim por diante, até que no último dia, sexta-feira, será ditada a última palavra. O professor recolhe então as folhas e faz a correção.
- 11- Ditados iguais em dias diferentes (sondagens comparativas): o professor dita no máximo dez palavras e, na mesma ordem, dita as mesmas palavras várias vezes durante o ano. O objetivo desse tipo de ditado é possibilitar que se avalie o nível de desenvolvimento do aluno e seu progresso, estabelecendo comparações.
- 12- Ditado-leitura-cópia: o professor explora oralmente uma ficha de leitura e depois dita algumas palavras que lá estão registradas. Os alunos procuram essas palavras nas suas fichas e as copiam (RUSSO, 2012).

7.5.3 Ajudando as crianças a avançar na fase inicial da escrita

Na aprendizagem da leitura e escrita é necessário o entendimento da relação entre a fala e a escrita, de conhecer as regras da escrita. É importante para contribuir com o propósito da evolução da escrita dos alunos.

Recomenda-se realizar a escrita na lousa da rotina do dia de aula, para que os alunos participem da situação de escrita e já o foi preparado para aquele dia, a organização de rotina semanal é utilizada para prever uma sequência de atividades que contemplem alfabetização, matemática e outras áreas, lendo para os alunos em voz alta a proposta da aula, registrando também a data, como se vê na figura 35.

Figura 35 – Rotina semanal

ROTINA SEMANAL				
DE ___/___ -- ___/___				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
LEIT. FEITA PELA PROF: "A bruxa Salomé"	LEIT. FEITA PELA PROF: Poemas de Vinícius de Moraes	LEIT. FEITA PELA PROF: "A galinha dos ovos de ouro"	LEIT. FEITA PELA PROF: "A verdadeira história dos três porquinhos"	LEIT. FEITA PELA PROF: "A galinha ruiva"
AGENDA	AGENDA	AGENDA	AGENDA	AGENDA
LÍNGUA PORTUGUESA *RODA DE BIBLIOTECA: CONHECER ACERVO DE LIVROS DA CLASSE OU BIBLIOTECA	LÍNGUA PORTUGUESA *ESCRITA COLETIVA DE CANTIGA	LÍNGUA PORTUGUESA *ESCRITA DE LISTA DE BRINCADEIRAS FAVORITAS DA CLASSE	LÍNGUA PORTUGUESA *LEITURA DE LISTA (LOCALIZAR PALAVRAS DITADAS PELA PROFESSORA)	LÍNGUA PORTUGUESA *RODA DE BIBLIOTECA: APRECIÇÃO DE AUTORES
*ESCRITA DOS NOMES DE ALGUNS COLEGAS DA CLASSE COM ALFABETO MÓVEL	*DITADO CANTADO: LOCALIZAR PALAVRAS EM CANTIGA	*CRUZADINHA COM BANCO DE PALAVRAS	*ESCRITA DE PARLENDA COM ALFABETO MÓVEL	*ESCRITA DE LISTA DE MATERIAL ESCOLAR
*LEITURA DE LISTA DE NOMES DA CLASSE	MATEMÁTICA *OPERAÇÕES: SOMAR FACES DOS DADOS	*BRINCADEIRA DE FORÇA DE NOMES	MATEMÁTICA *ATIVIDADES: ESPAÇOS E MEDIDAS	MATEMÁTICA *DESCREVENDO TRAJETOS
MATEMÁTICA *JOGO DO BINGO	*LIGA-PONTOS	MATEMÁTICA *JOGO: BATALHA	*LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO (VOCÊ SABIA?), COM MEDIDAS DE ANIMAIS	*ATIVIDADE ENVOLVENDO SND (SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL)
ATIVIDADE DE OUTRA ÁREA	ATIVIDADE DE OUTRA ÁREA	ATIVIDADE DE OUTRA ÁREA	ATIVIDADE DE OUTRA ÁREA	ATIVIDADE DE OUTRA ÁREA

Fonte: GUIA PARA O PLANEJAMENTO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR (SMESP)

- propor frequentemente a leitura, escritas espontâneas, escrita de nomes e outros momentos de leitura e escrita para que desenvolvam autonomia na escrita;

- realizar listas de nomes dos colegas da classe, permitindo a reflexão do sistema de escrita, de forma que eles possam perceber a quantidade de letras, as letras utilizadas, com qual letra começa e termina; isso ajuda os alunos a perceber as semelhanças entre os nomes, a relação das letras com o som; acabam por encontrar seu nome e o fato de este ter algumas letras iguais ao nome de outro colega.

7.5.4 Sugestões de atividades para trabalhar o nome próprio com as crianças

- 1 - Familiarizar-se com o nome, escrevendo-o nos materiais do educando.
- 2 - Unir fotos dos colegas ao crachá correspondente.
- 3 - Comparar nomes maiores e menores.
- 4 - Concurso entre os educandos para verificar quem sabe identificar o maior número de nomes dos colegas, através da ficha.

- 5 - Formar o nome próprio com letras móveis.
- 6 - Bingo com a ficha do nome.
- 7 - Descobrir as letras do nome em um texto.
- 8 - Forca com os nomes próprios.
- 9 – Caça palavras com os nomes da turma. Os educandos deverão procurar e circular os nomes encontrados.
- 10 - Bingo com a assinatura dos educandos.
- 11 - Jogo da memória com os nomes dos educandos e letra inicial.
- 12 - Nomes mágicos: com as fichas dos nomes, o grupo tenta formar palavras trocando as letras de lugar.
- 13 - Acróstico: o educador escreve o nome de um educando na lousa ou em uma folha de papel na vertical. As crianças, em duplas ou em grupos, descrevem palavras positivas sobre a criança, de cujo nome estão sendo usadas as letras iniciais.
- 14 - Classificar as fichas da turma de várias formas: > Letra inicial > Número de letras > Nomes compostos > Nomes dos meninos > Nomes das meninas
- 15 - Adivinhar os nomes próprios através de pistas.
- 16 - Apresentar, em uma folha ou na lousa, nomes parecidos e pedir aos educandos que identifiquem as diferenças e semelhanças: Diogo – Diego, Márcio – Márcia, Daniel – Daniela etc.
- 17 - Construir nomes compostos: o educador apresenta uma folha com o nome de toda a turma. Em grupo, os educandos vão unir alguns nomes, formando nomes compostos.
- 18 - O educador escreve os nomes dos educandos na lousa e pede para a classe observar. Em seguida, pede aos educandos que abaixem a cabeça e apaga um ou mais nomes. O grupo tentará descobrir quais os nomes que desapareceram.
- 19 - Jogo da memória (foto e nome): as crianças devem relacionar a imagem a cada nome disposto em uma mesa.
- 20 - Fichas com nomes embaralhados: cada criança deve sortear uma ficha e entregá-la ao respectivo dono.
- 21 - Agrupar os crachás pela letra inicial.
- 22 - Pedir, a cada dia, a um educando para fazer a distribuição do crachá.
- 23 - Fazer um calendário com os nomes de todos os meses do ano na sala. Pedir para a turma fixar o seu crachá no mês de seu aniversário.
- 24 - Agrupar os nomes que terminam com as mesmas letras.
- 25 - Fazer cartelas de bingo, baralho, dominó, com a assinatura dos educandos.
- 26 - O educador mostra fichas com as letras dos nomes invertidas. Os educandos recompõem os nomes na ordem certa.

27 - Quebra-cabeça com nomes próprios.

28 - Recortar de jornais e revistas as letras dos nomes dos colegas do grupo e colar no caderno.

29 - Baralho com os nomes da turma X a letra inicial.

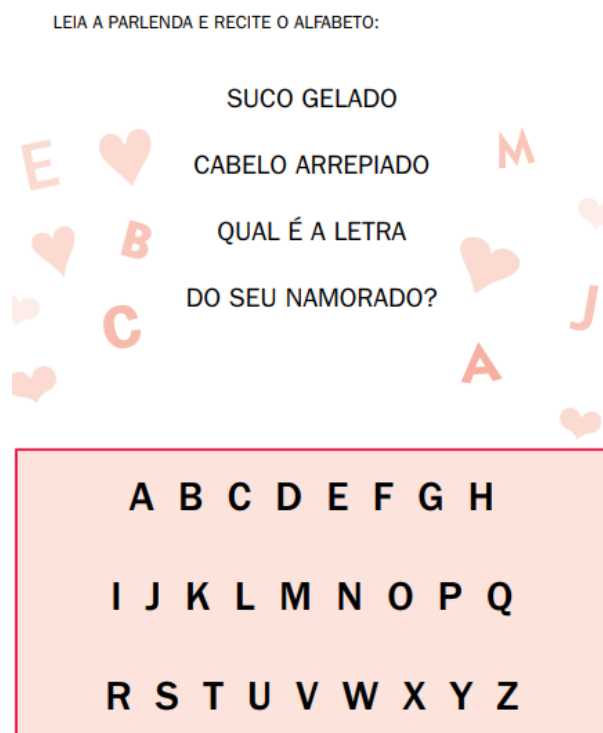
30 - O educador dita os nomes dos educandos para todos. Eles escrevem apenas a letra inicial do nome ditado.

31 - Classificar as fichas dos nomes pelo número de letras dos mesmos.

Fonte: ESCOLA ATIVA- Alfabetização e letramento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192

- realizar diariamente a leitura do alfabeto junto com os alunos, o alfabeto deve estar fixado na sala, para que conheçam todas as letras, proporcionar atividades relacionadas ao alfabeto, conforme as atividades;

Figura 36 – Leitura 1 do alfabeto



FONTE: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano

Figura 37 – Leitura 2 do alfabeto

1 - Complete a tabela abaixo com as letras que estão faltando:

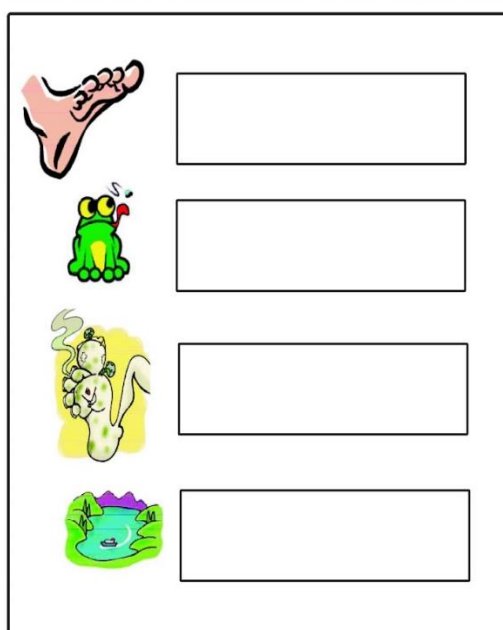
A	B			E	
	H		J		L
M				Q	R
	T	U			X
Y					

FONTE: <https://www.soescola.com/2016/11/sequencia-didatica-o-sapo-nao-lava-o-pe.html>

- incentivar os alunos a justificar as escolhas das letras ou palavras, fornecendo pistas para que avancem na escrita, como na atividade a seguir:

Figura 38 – Recortar e colar

RECORTE A PALAVRA E COLE NO LOCAL ADEQUADO.



CHULÉ	SAPO
LAGOA	PÉ
CHULÉ	SAPO
LAGOA	PÉ
CHULÉ	SAPO
LAGOA	PÉ
CHULÉ	SAPO
LAGOA	PÉ





Fonte: <https://www.soescola.com/2016/11/sequencia-didatica-o-sapo-nao-lava-o-pe.html>

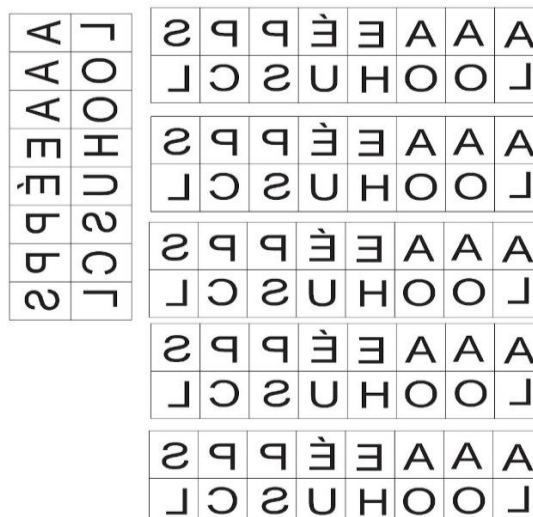
- pedir para que o aluno localize o nome solicitado em materiais produzidos e expostos na sala (em cartazes, jogos e outros);
- propor momentos coletivos, utilizando letras móveis, realizando a contagem das letras que utilizou para escrever determinada palavra, confoem exemplo abaixo:

Figura 39 – Recortar e formar palavras

NOME _____

RECORTE AS LETRAS E FORME AS PALAVRAS

	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>




FONTE: <https://www.soescola.com/2016/11/sequencia-didatica-o-sapo-nao-lava-o-pe.html>

- ir propondo, gradativamente, escrita com modelos e comparando com que realizou, organizando banco de palavras em cartazes ou em listas impressas para consulta dos alunos, como no exemplo abaixo:


Figura 40 – Ditar e pintar

PINTE AS PALAVRAS QUEM A PROFESSORA DITAR:

O	S	A	P	O	N	Ã	O	L	A	V	A	O	P	É					
N	Ã	O	L	A	V	A	P	O	R	Q	U	E	N	Ã	O	Q	U	E	R
E	L	E	M	O	R	A	L	Á	N	A	L	A	G	O	A				
N	Ã	O	L	A	V	A	O	P	É										
P	O	R	Q	U	E	N	Ã	O	Q	U	E	R							
M	A	S	,	Q	U	E	C	H	U	L	É	!							



RECORTE AS PALAVRAS E COLE NO LUGAR ADEQUADO
COMPLETANDO O TEXTO.:

O _____ NÃO LAVA O _____ .
 NÃO _____ POR QUE NÃO QUER.
 ELE MORA LÁ NA _____ .
 NÃO LAVA O PÉ
 POR QUE _____ QUER 
 MAS, QUE _____ !

SAPO CHULÉ LAGOA LAVA
 PÉ NÃO

Fonte: <https://www.soescola.com/2016/11/sequencia-didatica-o-sapo-nao-lava-o-pe.html>

- realizar sempre perguntas sobre a produção do aluno, para entender como está pensando, criando contexto de reflexão;

- organizar os alunos em duplas com nível aproximado de escrita, entregar saquinhos com letras móveis, com o número suficiente de letras para formar o nome de brincadeiras, como passa-anel, corre-cotia, e outras, discutindo com o colega a melhor forma de dispor as letras; o professor deve passar nos grupos e realizar as intervenções, fazendo perguntas para que reflitam e cheguem à escrita convencional; posteriormente devem escrever na lousa e discutir com os demais da classe;

- escrita de cantiga na lousa, perguntando ao aluno se gostaria de marcar a palavra que a professora falar, refletindo com os colegas se marcariam outra palavra;

- o professor deve realizar uma leitura diária, como um modelo de leitor, para ampliar o repertório linguístico e despertar o gosto pela leitura;

- caça-palavras, cruzadinhas com imagens e banco de palavras: o aluno nessa atividade aciona o conhecimento, de acordo com a letra inicial e final das palavras, para localizar a palavra a ser preenchida na cruzadinha.

Figura 41 – Cruzadinha

PARA RESOLVER ESTA CRUZADINHA, VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER AS PALAVRAS CERTAS DO QUADRO ABAIXO:

4 LETRAS
LEÃO
PIPA
PATA
PEÃO
7 LETRAS
BAMBOLÊ
PITANGA
BALANÇO
BATERIA
8 LETRAS
BERIMBAU
PATINHOS
RABANETE
PATINETE

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Ler e escrever: coletânea de atividades – 1o ano

Figura 42 – Caça-brinquedos

CAÇA-BRINQUEDOS

ENCONTRE NO DIAGRAMA OS NOMES DOS BRINQUEDOS.

BICICLETA - BONECA - BOLA - PETECA - PIPA

P E T E C A B K A S
M L R J G B O L A T
T R S B I E J B C V
N X A R P I P A N M
B O N E C A D B S O
R B I C I C L E T A

Fonte: ESCOLA ATIVA-Alfabetização e letramento. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192

- escrita de bilhetes, cantigas, rimas, podem ser realizadas com a ajuda de envelopes para que eles organizem o texto corretamente; com isso os alunos vão acionando o conhecimento das palavras para deixar na ordem correta, recomendando-se o trabalho em duplas produtivas, com um aluno que sabe um pouco mais e com o professor realizando as intervenções nos grupos;

- produções coletivas de textos, podendo o professor ser o escriba;

- acompanhar a leitura do texto feita pelo professor, antecipando algumas informações que encontrarão no texto; os alunos podem acompanhar a leitura, mesmo sem saber ler.

A sequência didática e os projetos são ideias para a organização do tempo e proposta das situações de aprendizagem. Apresento uma sugestão de projeto.

7.5.5 Sugestão de projeto: ler e escrever por projetos

Os projetos têm uma história. Alguns mais antigos provêm da família da Pedagogia e da Didática, outros desenvolvem-se a partir das Ciências da Linguagem, transformam-se e transformam. Ao fazê-lo, desprendem-se dos fios da história e a questionam, perguntam, discutem-na, obrigam-na a se resignificar. Hoje, em muitas escolas, podemos encontrar crianças – desde muito pequenas – que investigam o mundo que as cerca: leem ou escutam o que lhes é lido a respeito de suas indagações, anotam, registram suas observações à luz do já estudado e expõem os resultados de seu trabalho.

Há alunos de todas as idades que produzem cartazes para diversas campanhas buscam as expressões mais adequadas para convencer seus destinatários, decidem as imagens e as cores mais atraentes, escolhem um determinado lugar onde acham que deve ser exposto o seu trabalho para que cause o impacto desejado. Há crianças que editam todo tipo de publicações periódicas, selecionam informações, elaboram as suas próprias, interpretam-nas e discutem, colhem e se aprofundam sobre diversas opiniões. Há crianças que recomendam suas leituras a outras crianças ou aos adultos, expressando seus gostos e preferências, selecionando *o quê* e *como* dizer para ganhar um leitor a mais e avaliam o que ler, atendendo às recomendações dos outros.

A nós interessa tocar nos pontos em que não há total acordo ou consenso, recuperando a história recente dos projetos de leitura e escrita. Propomo-nos a defini-los sob a perspectiva de uma didática específica de conteúdos escolares. Nessa definição, tentaremos recuperar sinais de sua história que auxiliem na compreensão das múltiplas versões que existem, hoje, nas salas de aula. Procuraremos expor uma preocupação relativa ao lugar e ao sentido dos conteúdos dos projetos, lugar onde também se localizam diversas concepções. (CASTEDO e MOLINARI, 2012).

Nesse sentido, deve-se propor frequentemente a leitura, escritas espontâneas, escrita de nomes e outros momentos de leitura e escrita para que os alunos avancem na hipótese na escrita, estimulando a construção das palavras relacionadas com as letras que já conhecem. Exemplo: se o nome do aluno é *Samuel* e escrever *sapo*, relacionar a sílaba SA de *sapo* com o início do seu nome, para que compreenda que tem o mesmo som e que corresponde a mesma sílaba.

O acompanhamento do professor de forma individualizada, o trabalho em grupo e duplas e as intervenções são importantes para o avanço para a fase pré-silábica.

Nessa direção, as condições de trabalho do professor, como a quantidade de alunos na classe, gera a dificuldade para acompanhar com mais atenção os alunos com defasagem de aprendizagem. Nesse sentido, também são empecilhos a falta de material pedagógico concreto de apoio e o excesso de jornadas de trabalho para complementar a renda. Tais fatores impedem, de alguma forma, o professor de realizar um trabalho melhor.

7.5.6 Proposta de sondagem de escrita para a fase silábica

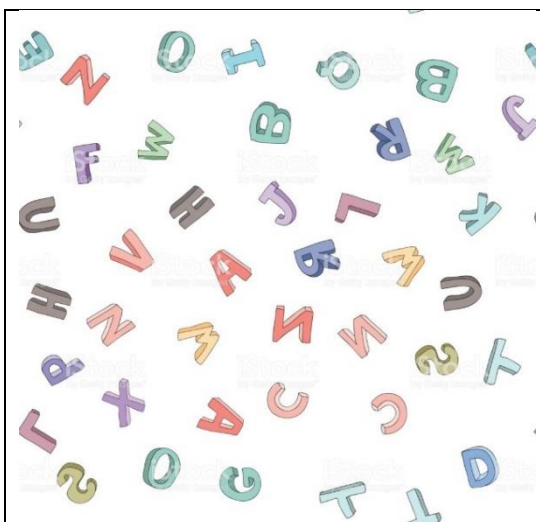


Imagem retirada da internet

Objetivo

A atividade proposta é a produção de uma cantiga, para verificar como os alunos organizam as palavras e frases, se ocorre a segmentação das palavras ou escrevem de forma contínua, sem separação.

Conteúdo

- Escrita de cantiga;
- comportamentos escritores: planejar, textualizar, revisar.

Público-alvo

2º Ano (alunos na fase inicial da escrita, que já avançaram do nível pré-silábico).

DESENVOLVIMENTO

1ª etapa- Compartilhar a proposta

Compartilhar com os alunos a proposta de produção de uma cantiga, esclarecendo que a produção é individual, que eles podem escrever da forma como sabem. A cantiga pode ser ditada. Pode-se, ainda, solicitar que escrevam o texto de memória, por se tratar de cantigas conhecidas por eles. Depois pedir individualmente que leiam e apontem na escrita da cantiga, possibilitando o diagnóstico do que sabem sobre a escrita.

2ª etapa – Levantamento de conhecimentos prévios

6ª etapa – Sistematização pela comparação

Após a realização da sondagem com todos os alunos, compare algumas escritas sem identificação e provoque reflexão da turma a respeito da cantiga ditada, para que eles confrontem e revisem as palavras escritas, tentando ajustar a grafia correta..

7ª etapa – Produção de coletiva de cantiga

Lançar o desafio de uma produção coletiva de cantigas preferidas da turma. Diga que eles podem sugerir a cantiga e escolher cada aluno para a escrita, fornecendo

Pergunte aos alunos se sabem o que são cantigas e quais cantigas eles conhecem. Caso eles não lembrem, apresentar algumas para ampliar o repertório.

3ª etapa – Ampliação de repertório

Propor a leitura e que possam cantar algumas cantigas coletivamente.

4ª etapa – Sistematização de saberes

Solicitar aos alunos que relacionem nomes de cantigas.

dicas de como escrever cada palavra.

8ª etapa – Revisão coletiva

A revisão do texto pode ocorrer ao final da produção ou à medida que as ideias vão sendo colocadas pelos alunos.

9ª etapa – Partilha da experiência/avaliação

Propor uma roda de conversa para explorar as experiências que foram desenvolvidas na produção individual e coletiva.

Figura 43 – Exemplo de sondagem para a fase silábica

Comanda: Pergunte aos alunos se eles conhecem a cantiga da barata e se eles quiserem deixe que cantem, posteriormente leia o trecho que eles deverão escrever, dizendo para registrar cada parte da música em uma linha.

Escrita de um trecho de uma cantiga conhecida. Conforme o exemplo:

A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILÓ
É MENTIRA DA BARATA
ELA TEM É UMA SÓ.



Imagem extraída da internet

Nessa proposta de sondagem, o aluno demonstra o conhecimento sobre o sistema de escrita, ao produzir trecho de um texto de memória, sendo possível verificar se ele segmenta as palavras, se ainda omite e troca letras, se já tem noção da quantidade de letras, de palavras para compor um texto, ou seja, como compreendeu até o momento o funcionamento sobre o sistema de escrita.

7.5.6.1 O que ajuda a criança avançar na fase silábica

Entre outras providências, o professor deverá:

- propor atividades permanentes como leitura diária, sequências didáticas e projetos, tornando os momentos atrativos, organizando cada etapa e realizando um produto final no caso do projeto;
- participar de situações de leitura;
- pedir para segmentar palavras nos textos; nessa atividade, o aluno inicialmente coloca traços para separar as palavras, para, posteriormente, escrever as frases, separando-as corretamente como no exemplo a seguir:

Figura 44 – Separação de palavras

NOME: _____ DATA: _____

CANTIGA DE RODA

LEIA OS VERSOS ABAIXO E SEPRE COM TRAÇOS COLORIDOS AS PALAVRAS, DEPOIS REESCREVA CORRETAMENTE ABAIXO:

OCRAVOBRIGOUCOMAROSA

DEBAIXODEUMASACADA

OCRAVOSAIUFERIDO

EAROSADESPEDAÇADA.

OCRAVOFICOUDOENTE

AROSAFOIVISITAR

OCRAVOTEVEUMDESMAIO

EAROSAPÔS-SEACHORAR

Fonte: <https://www.atividadespedagogicasuzano.com.br/2017/02/ortografia-2-para-casa.html>

- realizar atividades com textos lacunados, para que os alunos preencham as palavras que faltam. Nessa atividade, pode ser oportunizado um banco de palavras. Geralmente o texto é de música ou parlendas do conhecimento do aluno, conforme o exemplo abaixo.

Figura 45 – Localização da palavra correta

ATIVIDADE DE ESCRITA

PARA COMPLETAR A CANTIGA, LOCALIZE A PALAVRA CORRETA NO BANCO DE PALAVRAS.

O SAPO NÃO LAVA O PÉ

O SAPO NÃO LAVA O _____

NÃO LAVA PORQUE NÃO _____

ELE MORA LÁ NA _____

NÃO LAVA O _____

PORQUE NÃO _____

MAS QUE _____!

MÉ	DER	LAGO	CHULO
DÉ	TER	LAGOA	CHULÉ
PÉ	QUER	LAGOSTA	CHUTE

Fonte: <https://pt.slideshare.net/aldreatrindade/atividade-de-escrita-1-e-2-anos-16589000>

Figura 46 – Completar lacunas

ATIVIDADE DE ESCRITA

COMPLETE A CANTIGA : A GALINHA DO VIZINHO.

A _____ DO VIZINHO

BOTA OVO AMARELINHO

BOTA UM, BOTA _____,

BOTA TRÊS, _____ QUATRO,

BOTA CINCO, BOTA SEIS,

BOTA _____, BOTA OITO,

BOTA _____, BOTA DEZ.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/aldreatrindade/atividade-de-escrita-1-e-2-anos-16589000>

- elaborar textos e reescrita de contos, utilizando o texto de apoio, propondo aos alunos que continuem a história, que poderá ser escrita em cartaz ou na lousa com a planificação, para que consultem a sequência dos fatos por acontecimento;

- trabalhar com a análise coletiva de textos, revisando-os para deixá-los melhor escritos;

- iniciar com a proposta de passar a limpo, grifar as partes mais importante do texto, a proposta da atividade em duplas produtivas e com a ajuda do professor; em textos trabalhados anteriormente os alunos deverão grifar o que acharem mais importante, reescrevendo o texto;

- apresentar o gênero proposto, explicando o que será trabalhado, cantiga, poema que apresentam rimas, que são palavras que combinam, com a mesma terminação, fábula, conto de fadas, de mistérios;

- elaborar perguntas sobre um texto, após a leitura da professora de algum texto, os alunos podem ajudar a criar perguntas sobre o texto, sendo

escrito pela professora na lousa, aproximando assim os alunos de atividades de informações implícitas no texto;

- selecionar fontes de informação, nas quais podem ser realizadas pesquisas, geralmente em livros, revistas, jornais, internet;

- elaborar glossário e realizar a escrita do significado de algumas palavras contidas nos textos e atividades trabalhadas, para ampliarem o vocabulário, conhecerem o significado da palavra e participar de atividade de escrita;

- utilizar fichas com palavras, para que os alunos coloquem em ordem alfabética;

- ditar com o uso do dicionário, com auxílio do professor;

- ditar ao professor um texto; nessa atividade o professor será o escriba e poderá realizar intervenções;

Com relação às atividades desenvolvidas com os alunos, algumas propostas inserem-se no contexto da construção da leitura e escrita pautadas na dimensão sonora das palavras, o que se relaciona à consciência fonológica. Segundo Emilia Ferreiro (2001), existe uma forte relação entre a consciência fonológica e o nível de desenvolvimento da criança entre cinco e seis anos; haveria uma relação similar com a consciência de outras unidades sonoras. As crianças também analisam as palavras diferentes quando o estímulo é unicamente oral ou quando este mesmo estímulo se apresenta acompanhado de uma escrita. A estrutura interna das línguas também influem na maneira como as crianças analisam o estímulo oral.

A consciência fonológica é subdividida em habilidades de:

1. Consciência das palavras;
2. consciência silábica;
3. rimas e aliterações;
4. consciência fonêmica.

São propostas nesse formato as atividades com músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, jogos orais e a fala.

- 1 - Consciência das palavras** refere-se à consciência sintática, representando a capacidade de segmentar a frase em palavras e são

c) Reescrever a frase colocando os espaços em branco entre as palavras:
 MASÀNOITEFICABEMNASUACARAACARACOMALUA




d) Risque, na poesia, a palavra CORUJA.

e) Pinte o quadradinho que mostra quantas vezes a palavra CARA aparece na poesia.

f) Circule todas as palavras que começam com a letra C

g) Escreva no quadro outras palavras que comecem com a letra C

h) Troque as figuras dos textos por palavras.

CORUJICE	
A CARA 	
NÃO ENCARA	
A CARA DO 	
MAS À NOITE	
FICA BEM NA SUA	
CARA A CARA	
COM A 	

CORUJICE	
A CARA _____	
NÃO ENCARA	
A CARA DO _____	
MAS À NOITE	
FICA BEM NA SUA	
CARA A CARA	
COM A _____	

ATIVIDADE 2- PARLENDA

Leia a parlenda



a) Conte as palavras ouvidas na estrofe:

O MACACO FOI À FEIRA,
NÃO SABIA O QUE COMPRAR,
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR.

b) Identifique na estrofe acima a palavra maior e a menor e reescreva-as abaixo.

c) Identifique as palavras que estão faltando na frase e complete.

O _____ FOI À FEIRA,
NÃO SABIA O QUE _____,
COMPROU UMA _____
PRA COMADRE SE _____.

d) Forme novas palavras *que começam com a mesma letra* das palavras grifadas no item a.

ATIVIDADE 3 – PARLENDA

Leia a Parlenda.

MACACA SOFIA

MEIO-DIA, MACACA SOFIA

PANELA NO FOGO,

BARRIGA VAZIA;

MACACO TORRADO

QUE VEM DA BAHIA;

PANELA DE DOCE

PARA DONA MARIA



a) Pinte os espaços entre as palavras da parlenda.

b) Conte quantas palavras possui a parlenda.

c) Recortar, ler e organizar as palavras de acordo com a sequência correta da Parlenda:

FOGO	SOFIA	PANELA
MACACA	MEIO	NO DIA
VAZIA	DEU	BARRIGA

d) Encontre na parlenda palavras com:

2 LETRAS	3 LETRAS	4 LETRAS	5 LETRAS	6 LETRAS

e) Faça um acróstico com a palavra MACACO.

M - _____

A - _____

C - _____

A - _____

C - _____

O - _____

2 - A **consciência silábica** consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Trata-se de atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial ou final de uma palavra, de segmentar, unir, substituir e transpor uma sílaba da palavra, formando um novo vocábulo, como no exemplo a seguir:

ATIVIDADE 1 – POEMA

Leia o poema:

COISAS ESQUISITAS

Elias José



"EU VI UMA BARATA
NA CARECA DO VOVÔ.
ASSIM QUE ELA ME VIU,
BATEU ASAS E VOOU."

"EU VI UMA ABELHA
NO NARIZ DA VOVÔ.
A ABELHA OLHOU, OLHOU,
NÃO PICOU, POIS TEVE DÓ."

EU VI A COBRA
PERTO DO PÉ DA TIA.
A COBRA VIA, MAS A TIA
NÃO VIA A COBRA, E SORRIA.

EU VI UM JACARÉ
DEITADO NA REDE.
O BOCÃO NÃO ME MORDEU
PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

FONTE: CAPARELLI, SÉRGIO. RESTOS DE ARCO-ÍRIS. COISAS ESQUISITAS. ELIAS JOSÉ

a) Encontre na parlenda palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

b) Escreva o número de sílabas das palavras em destaque.

EU VI UM JACARÉ

DEITADO NA REDE.

O BOCÃO NÃO ME MORDEU

PORQUE ERA UM QUADRO NA PAREDE.

c) Faça perguntas que exijam reflexão sobre as sílabas:

- Que palavra formo se eu tirar 'PA' de PAREDE? _____
- Que palavra formo se eu tirar o 'RA' de 'BARATA'? _____
- Que palavra formo se eu tirar 'RE' JACARÉ? _____

d) Compare as palavras BARATA e BATATA. Reescreva a sílaba diferente. _____



e) Forme novas palavras excluindo a sílaba inicial.

	=	GA	=	
GALINHA				

f) Forme novas palavras excluindo a sílaba mediana.

	=	MI	=	
CAMISA				

g) Forme novas palavras excluindo a sílaba final.

	=	CA	=	
BONECA				

ATIVIDADE 2- PARLENDIA

Leia e advinha com trava-língua

O que é o que é?


É PATA OU É TAPA?
 É TOPA OU É PATO?
 É LOBO OU É BOLO?
 É CAPA OU É PACA?
 SABE O QUE É?
 É A PATA QUE TOPA COM O PATO,
 QUE DÁ UM TAPA NO LOBO,
 QUE JOGA O BOLO NA CAPA DA PACA.



a) Forme novas palavras trocando a ordem das sílabas das palavras sublinhadas acima.

PALAVRA	TROCA	NOVA PALAVRA
PATA	TA-PA	
BOLO		
TOPA		
LOBO		
CAPA		
TAPA		
PATO		

ATIVIDADE 3 – ADIVINHA

<p>Adivinhação Maria Lúcia Godoy</p> 	<p>VERDE POR FORA, VERMELHA POR DENTRO, É LINDA DE SE VER, FRESQUINHA DE COMER, É REDONDA E BARRIGUDA, TEM CAROÇOS BEM PRETINHOS, UF, UF, QUE CALOR, DÊ-ME LOGO UMA FATIA, DESTA BOA _____.</p>
---	---

- a) Diga palavras que comecem ou terminem com determinada sílaba.
 A palavra começa com ME.
- b) Escreva uma lista de outras palavras que começam com ME.
- c) Identifique as sílabas iguais nas palavras do texto, quantas sílabas têm cada palavra:

VER

VERDE

VERMELHA

- d) Identifique e ligue a sílaba inicial das figuras:

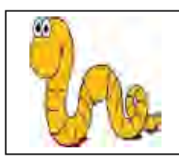
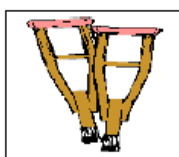
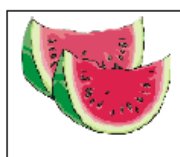
MA

MI


ME

MO

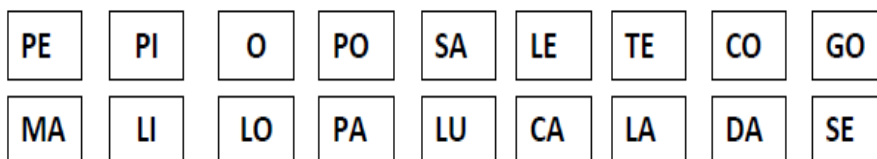
MU



ATIVIDADE 4 – CANTIGA

	<p>O SAPO NÃO LAVA O PÉ</p> <p>O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER ELE MORA LÁ NA LAGOA” NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER MAS QUE CHULÉ!</p>
---	--

a) A partir das sílabas destacadas, forme palavras novas.



b) Cante a música excluindo determinadas sílabas. (LA).

O SAPO NÃO “_VA” O PÉ
 NÃO “_VA” PORQUE NÃO QUER
 ELE MORA “_” NA “_GOA”
 NÃO “_VA” O PÉ PORQUE NÃO QUER
 MAS QUE CHULÉ!

b) Complete as palavras abaixo com os pedacinhos da palavra **SAPO**.



c) Ligue as palavras que começam com sílabas iguais:



3 - a **rima** representa a correspondência fonética entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica, que podem ser da palavra, da sílaba ou sonora.


ATIVIDADE 1- PARLENDA

Ler a parlenda em voz alta para os alunos e perguntar quais as palavras rimam

- a) Ler a Parlenda em voz alta para os alunos e perguntar quais as palavras que rimam.

Corre cutia

NA CASA DA TIA
CORRE CIPÓ
NA CASA DA VÓ
LENCINHO NA MÃO
CAIU NO CHÃO
MOÇA(O) BONITA(O)
DO MEU CORAÇÃO.





- b) Escreva palavras que rimam com:

TIA	CIPÓ	BONITA	CORAÇÃO

ATIVIDADE 2 – Ler para o aluno

RETRATO DE PATO

O PATO GANHOU SAPATO
FOI LOGO TIRAR RETRATO.

O MACACO RETRATISTA
ERA MESMO UM GRANDE ARTISTA.

DISSE AO PATO: "NÃO SE MEXA
PARA DEPOIS NÃO TER QUEIXA".

OLHE PRA CÁ DIREITINHO:
VAI SAIR UM PASSARINHO.

O PASSARINHO SAIU,
BICHO ASSIM NUNCA SE VIU.

COM TRÊS PENAS NO TOPETE
E NO RABO APENAS SETE.

E COMO ENFEITE ELE TINHA
UM GUIZO EM CADA PENINHA.

POUSOU NO BICO DO PATO:
- EU TAMBÉM QUERO RETRATO!

NO RETRATO SAIO SÓ EU,
PRA MANDAR A MINHA VÓ!

A DISCUSSÃO NÃO PARAVA
E CADA QUAL MAIS GRITAVA.

PASSA NA RUA UM POLÍCIA.
"UMA BRIGA? QUE DELÍCIA!"

ENTRA COMO UM PÉ DE VENTO
PRENDE TUDO NUM MOMENTO.

(MÁRIO QUINTANA)

b) Identifique as palavras que termine com o mesmo som no texto:

A. SAPATO / RETRATO – RETRATISTA / ARTISTA, etc.

c) Fale o nome de outras palavras que também terminam com /ato/, /inho/, etc. (UM DE CADA VEZ) Mostrar a figura do SAPATO. Fale outras palavras que terminam igual ao ATO de SAPATO. Fale outras palavras que terminam igual ao INHO de PASSARINHO. (UM DE CADA VEZ)



SAPATO



PASSARINHO

EXEMPLO: PATO

VIZINHO

d) A partir de figuras, agrupe as palavras que rimam: (JOGO DE MEMÓRIA). Após o jogo peça que cada aluno copie os pares formados.



3 - A **aliteração** consiste na repetição de consoantes ou de sílabas, em duas ou mais palavras, dentro do mesmo verso, estrofe ou frase. São exemplos os gêneros trava-línguas e poemas.

ATIVIDADE 1 – POEMA

Leitura de poema pelo professor

<p>A ONDA</p> <p>(MANUEL BANDEIRA)</p> <p>A ONDA ANDA</p> <p>ONDE ANDA</p> <p>A ONDA?</p> <p>A ONDA AINDA</p> <p>AINDA ANDA</p> <p>AINDA ONDA</p> <p>AONDE?</p> <p>AONDE?</p> <p>A ONDA A ONDA</p>	
---	--

b) Escreva palavras que começam com sons semelhantes:

--	--	--	--

ATIVIDADE 2- TRAVA LÍNGUA

TRÊS TIGRES

EU VI TRÊS TIGRES TRIGÊMEOS
COM TRÊS PRATINHOS DE TRIGO
E TRÊS CROQUETES DE TRIPA,
TRAGANDO UM POBRE GALETO.

TRÊS TIGRES NUM BANCO BRANCO
DENTRO DE UM BARCO BRANCO
DE TRÊS MASTROS, ATRACADO
BEM PERTO DO PORTO PRETO.



a) Mostrar às crianças que existem várias palavras que começam com o mesmo som.

TRIGÊMEOS – TRIGO – TRIPA – TRAGANDO – TRÊS ...

b) Encontre no trava-língua a palavras com:

1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS

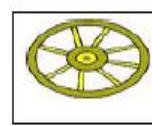
4 – A **consciência fonêmica** consiste na capacidade de analisar o fonema. Como exemplo, na palavra CASA, a criança exclui o fonema K. O fonema é a unidade sonora que compõe as palavras.

ATIVIDADE 1- TRAVA LÍNGUA

O RATO	
O RATO ROEU	
A ROUPA DO REI DE ROMA	
A RAINHA COM RAIVA	
RESOLVEU REMENDAR.	

a) Circule as letras R no trava língua.

b) Escreva o nome dos desenhos. Eles começam com a letra R.



c) Brinque com as palavras trocando os sons: \R\ por \P\

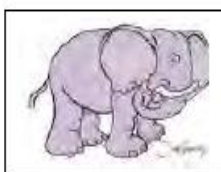
O rato roeu a roupa do rei de Roma.

O _ato _oeu a _oupa do _ei de _oma.

A rainha com raiva rasgou o resto.

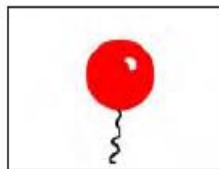
A _ainha com _aiva _asgou o _esto.

d) Escreva a primeira letra de cada imagem.



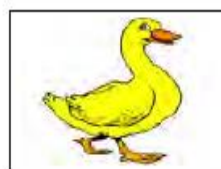


















Fonte do material de consciência fonológica:
<http://psicopedagogialudica.blogspot.com/2013/04/consciencia-fonologicaatividades.html>

Continuando a listagem das atividades:

- ao participar das atividades, em todos os momentos, o professor deve estimular seus alunos, fazendo perguntas construtivas, direcionando, realizando as intervenções para que eles desenvolvam o conhecimento.

7.5.7 Proposta de sondagem da escrita para a fase alfabética



Imagem extraída da internet

Objetivo

A atividade proposta é a produção de escrita de uma história contada, para que os alunos tenham a oportunidade de colocar suas ideias na sequência da história, sendo possível verificar como organizam as palavras e frases no texto e se ocorre a escrita convencional das palavras, a segmentação das palavras nas frases e a utilização dos recursos linguísticos, parágrafos, pontuação.

- Escrever a história contada pela professora.

Conteúdo

Escrita de história

Comportamentos escritores: planejar, textualizar, revisar.

Público-alvo

3º ano, 4º ano e 5º ano (alunos na fase alfabética)

DESENVOLVIMENTO

1ª etapa – Compartilhar a proposta

Compartilhar com os alunos a proposta de produção de escrita da história para elaborar um livro, esclarecendo que a produção é individual, que eles devem escrever a sequência da história, relacionando o que vem antes e

6ª etapa – Sistematização pela comparação

Após a realização da proposta de sondagem com todos os alunos, compare algumas escritas sem identificação e provoque a reflexão da turma a respeito da escrita, para que eles confrontem e ajustem as palavras escritas, modificando palavras que se repetem várias

depois, as causas e consequências, começo e fim.

A escrita da história é de acordo com a sua criatividade.

Posteriormente pedir para que leiam o que escreveram.

2ª etapa – Levantamento de conhecimentos prévios

Mobilizar a criança a refletir sobre o título da história, sobre o que ela acha de que se trata a história.

3ª etapa – Leitura da história

Contar a história escolhida, do livro: *O rato roeu a roupa, de Ana Maria Machado*, mostrando as figuras com as cenas da história.

4ª etapa – Sistematização de saberes

Promover uma discussão e considerações a respeito do nome do livro, da capa, quem escreveu, das ilustrações, da editora.

5ª etapa – Produção escrita – escrita da história

Preparar um livrinho formado por duas folhas de papel sulfite, dobradas ao meio e grampeadas (ao todo 8 páginas);

Distribuir uma folha com 7 desenhos, mostrando as cenas da história, fora de ordem;

realizar a escrita da história de acordo com as cenas, em ordem de acontecimentos.

vezes, tentando deixar o texto melhor escrito.

7ª etapa – Revisão individual

A revisão do texto pode ocorrer ao final da produção ou à medida que as ideias vão sendo colocadas pelos alunos.

8ª etapa – Partilha da experiência/ avaliação

Proponha uma roda de conversa para explorar as experiências que foram desenvolvidas na produção individual e coletiva.

Observação

A proposta de escrita pode ser também de um conto conhecido, realizando a planificação das etapas da história, para que os alunos possam organizar a sequência, registrando todos os fatos em ordem de acontecimentos.

Figura 47 – Exemplo de sondagem para a fase alfabética

Elaboração da produção de escrita baseado no livro “O rato roeu a roupa”, de Ana Maria Machado. É importante que os alunos escutem a história e relacionem as imagens do livros com trechos.



Comanda: Elaborar um livro da história contada

Na proposta de sondagem com a produção de história será possível verificar se a escrita do aluno apresenta:

- erros ortográficos;
- erros simples de grafia, como troca da letra S pela Z;
- coerência no texto, de acordo com o que acontece na história.

Sequência da história de acordo com as imagens:

O rato estava com fome.
Nada de fubá.
Nem um resto de rosca.

O rato roeu a roupa nova do rei de Roma.

O rato rolou e fugiu.

O rei de Roma falou rouco de raiva:
- Joga a rede no rato!

O rei danado da vida jogou tudo no rato.
Jogou uma fatia de mamão.
Jogou até rodela de tomate!

O rato comeu tudo e repetiu.
E não ficou mais com fome.

RUSSO, Maria de Fátima, Alfabetização: um processo em construção, 2013, p.164. Realizadas adaptações.

7.5.7.1 O que ajuda as crianças a avançar na hipótese de escrita alfabética

Entre outras providências, o professor deve:

- propor atividades permanentes como leitura diária, sequências didáticas e projetos, organizando o trabalho que terá um produto final, como no projeto;

- facilitar a leitura individual silenciosa ou coletiva, partindo do texto de vários gêneros, como narrativos, poemas, jornalístico, textos curtos ou longos, entre outros e, a partir da leitura, realizar perguntas sobre o texto, para sua compreensão, ampliação do vocabulário, configurando essa situação como atividades de letramento;

- proporcionar atividades com textos, desenvolvendo atividades de leitura, de compreensão sobre o texto, para ampliar o conhecimento da estrutura da língua, partindo para atividades de escrita de produção de novos textos;

- elaborar uma ficha técnica retirando as informações de um texto, como no exemplo abaixo:

Figura 48 – Exemplo de ficha técnica

ONÇA PINTADA




A ONÇA VIVE EM FLORESTAS E CAVERNAS DA AMÉRICA DO SUL E AMÉRICA CENTRAL. NO BRASIL, PRINCIPALMENTE NO PANTANAL E NA AMAZÔNIA.

O SEU PRATO PREFERIDO É COMER CAPIVARAS, PORCOS-DO-MATO E OUTROS MAMÍFEROS, AVES, RÉPTEIS E ATÉ PEIXES.

SEU PESO É DE 130 A 160 QUILOS E O SEU TAMANHO É DE 70 E 80 CENTÍMETROS DE ALTURA E CERCA DE 2 METROS PODENDO CHEGAR ATÉ 3 METROS DE COMPRIMENTO

SEU TEMPO DE VIDA É DE CERCA DE 20 ANOS.

UMA CARACTERÍSTICA IMPORTANTE É QUE AS ONÇAS-PINTADAS SÃO SOLITÁRIAS E SÓ BUSCAM A COMPANHIA DE UM PAR DURANTE A ÉPOCA DE ACASALAMENTO. A GESTAÇÃO DURA EM MÉDIA 100 DIAS E ATÉ QUATRO FILHOTES PODEM SER GERADOS.

AGORA VAMOS PREENCHER A FICHA DO ANIMAL QUE VOCÊ LEU:

<u>FICHA TÉCNICA</u>
NOME DO ANIMAL -
PESO -
FILHOTES -
ONDE VIVE -
ALIMENTAÇÃO -
HÁBITOS -

Fonte: <https://lereaprender.com.br/atividades-sobre-animais/atividades-sobre-animais-onca-pintada/>


- levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema para que eles participem da situação de aprendizagem e se sintam motivados com a descoberta;

- selecionar textos para que os alunos possam elaborar e revisar, vivenciando problemas e conflitos, com soluções e desfechos variados;
- promover momentos nas atividades em que o aluno possa expressar sua opinião, após a compreensão da leitura;
- realizar o estudo da ortografia, ampliando a análise das palavras, conforme o exemplo abaixo:

Figura 49 – Estudo da ortografia

JOGO DOS 7 ERROS

NA PARLEND A ABAIXO HÁ 7 PALAVRAS ESCRITAS ERRADAS. SUBLINHE-AS E DEPOIS ESCREVA A PARLEND CORRIGINDO OS ERROS.



O MACACO FOI À FEIRRA _____

NÃO SABIA O QUE COMPRAR _____

COMPROU UMA CADEIRRA _____

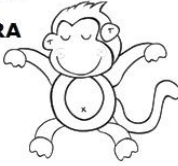
PRA COMADRE SE SENTRA _____

A COMADE SE SENTOU _____

A CADEIRA ESCOREGOU _____

COITADA DA COMADRE _____

FOI PARRAR NO COREDOR _____



Fonte: <http://blogdaprofessoraedivania.blogspot.com/2012/09/parlenda-7-erros.html>

- contextualizar as questões ortográficas e pontuação do texto, revisando e apresentando modelos de textos para que observem as *regularidades* gramaticais;
- providenciar a escrita e planejamento de situações de exposição oral;
- elaborar cartas, participando das situações sociais da leitura.

7.5.8 O que fazer depois da sondagem

Após o término da sondagem em conjunto com a observação do processo de ensino da escrita, as intervenções devem ter objetivos propostos para favorecer:

- A compreensão da atividade;
- criar desafios;
- agregar informações;
- localizar informações no texto;
- tornar a atividade possível;

- justificar a resposta;
- obter informações;
- produzir textos.

As atividades podem parecer difíceis para alguns alunos, mas criando desafios, os alunos agregam algumas informações e vão sendo capazes.

É importante os esclarecimentos individualizados, e quando os alunos não localizarem as informações, informar o parágrafo; dessa forma, dando pistas, a resposta torna-se possível.

Um recurso interessante é pedir para que outro aluno relate a sua resposta para os demais, assim os demais participam da situação de aprendizagem.

O agrupamento também é favorável, é uma parceria produtiva que se caracteriza pela troca de informações, onde ambos oferecem contribuições, buscando realizar as atividades propostas da melhor maneira possível, colaborando com o colega, aceitando e propondo ideias, alternando o momento de escrita.

A proposta de situações didáticas é outro recurso que contribui para atingir as expectativas de aprendizagem, ajudando a organizar o trabalho nas necessidades da classe, quando os alunos precisam ser desafiados, com atividades de leitura e escrita, refletindo, trocando informações e ampliando seus conhecimentos.

O ditado deve continuar sendo realizado, mas relacionado ao aspecto notacional, como fazer uma carta à diretora usando uma linguagem formal para que se concentrem nos aspectos relacionados à linguagem escrita e vivenciem situação de comportamento escritor. O professor pode ser o escriba.

A leitura pelo professor também deve ser realizada para ampliar o repertório linguístico, garantir acesso aos livros, textos e diferentes gêneros, além de contribuir para fluência leitora dos alunos, visto que costumam prestar atenção à entonação realizada pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar o papel da sondagem de escrita no processo de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede Municipal de Santos, a partir da compreensão que um grupo de professoras têm desse papel. Foi realizada como metodologia de pesquisa a técnica de grupo focal, o que permitiu que as professoras participantes da pesquisa falassem de suas práticas e de como lidam com a sondagem, permitindo conhecer o que pensam e o que fazem no cotidiano da sala de aula a partir delas mesmas.

Foi possível, ainda, compreender perspectivas e concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a sondagem e como essas concepções influenciavam o trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor analisar os conteúdos discutidos no grupo focal, categorizei o material coletado em três categorias: *o instrumento didático da sondagem*; *as dificuldades encontradas no processo de alfabetização* e *a falta de suporte teórico que embasa a prática educativa dos professores*.

Em relação à primeira categoria, no sentido de compreender como as professoras utilizam o instrumento didático da sondagem, foi solicitado que relatassem se faziam e como faziam a sondagem.

Todas as professoras disseram que a fazem. Em seus relatos, cada professor descreveu o seu modo de aplicar a sondagem. Pude constatar em suas descrições equívocos e ausência de compreensão sobre os objetivos e importância da sondagem. Demonstraram que a preocupação principal na aplicação da sondagem está centrada na escrita.

Nenhuma professora participante da pesquisa relatou que faz leitura das palavras escritas pelos alunos. Isso demonstra que não levam em consideração o fato de que a alfabetização não se reduz apenas à aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco envolve apenas a relação da criança com a escrita. Não consideram que a alfabetização implica, desde seu início, a constituição de sentido e, mais

profundamente, uma forma de interação com o outro e com o seu contexto sociocultural pelo trabalho de escritura.

Nos relatos das professoras, pude perceber que tentam assumir um discurso mais coerente com as atuais propostas de alfabetização, porém suas práticas estão vinculadas à concepção tradicional de alfabetização, que dá ênfase ao domínio da técnica de escrever, não importando o conteúdo a ser escrito.

Em geral são conteúdos completamente desvinculados do contexto de vida dos alunos. Notei a presença de um conflito de algumas professoras em romper com a concepção de alfabetização como sendo um processo de mera aquisição do código escrito. Sabem que o aluno precisa aprender a ler e a escrever, porém a leitura nas práticas dessas professoras fica em segundo plano.

A grande maioria delas se declararam adeptas da concepção tradicional e assumiram que os alunos somente aprenderão por repetição; uma delas, porém, se declarou tradicional, mas também um pouco construtivista.

A pesquisa revelou que o instrumento didático da sondagem não tem presença significativa nas práticas docentes das professoras pesquisadas. Demonstraram dificuldade em utilizar esse instrumento de avaliação e registrar o nível de conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita a partir das categorias descritas em manuais (*Programa ler e Escrever*), distribuídos aos professores no início do ano. Demonstraram que há diferentes compreensões e equívocos sobre o que é e como se faz uma sondagem.

A ausência de um projeto que considere a escola como um lugar de pesquisa, em que o professor assuma a postura de pesquisador, impede a construção de um olhar sobre a alfabetização e sobre a sondagem como um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos ainda não alfabetizados têm sobre a escrita alfabética, além de relatarem a impossibilidade de momentos em que o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto.

Sobre a segunda categoria, que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de alfabetização, a pesquisa permitiu inferir que as professoras participantes da pesquisa não gostam de trabalhar com a alfabetização. Alegaram não ter interesse em desenvolver conhecimentos necessários para darem conta do processo de alfabetização.

Consideraram esse processo muito complexo e exigente, por isso preferem trabalhar com alunos que já passaram pelo processo de alfabetização, ainda que apresentem dificuldades de leitura e escrita. Afirmaram preferir trabalhar com alunos dos anos finais devido à qualidade dos alunos que atualmente chegam à escola.

Disseram que, em geral, os alunos não estão interessados em nada. Como assumiram-se como conteudistas tradicionais, para elas os alunos dos anos finais são receptivos a esse modelo de ensino, permitindo-lhes que consigam trabalhar melhor. Outro aspecto revelado pela pesquisa é o fato de as professoras não conseguirem trabalhar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois afirmaram que é muito difícil trabalhar com os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo dos alunos em salas de aula heterogêneas.

Consideraram que devem dar mais atenção e maior disponibilidade de tempo escolar para os alunos que “estão indo bem”. Para essas professoras, os alunos que apresentam maiores dificuldades apresentam algum tipo de comprometimento e, por essa razão, encaminham-nos a atendimentos especializados para serem diagnosticados, buscando causas e soluções médicas para os problemas de aprendizagem, que, em sua maioria, para mim surgem em função de equívocos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança e do uso de metodologias também equivocadas.

Um outro aspecto apontado na pesquisa é a questão de formação continuada das professoras. Não há na escola espaço para formação e reflexão em torno dos processos de alfabetização.

As professoras sentem falta de espaço para troca de experiências nos horários de encontros pedagógicos e consideram os 45 minutos semanais

dispensados para isso muito pouco. Alegaram também que não há formação pela Seduc para a orientação do trabalho com alfabetização.

Além disso, consideraram não haver na escola equipe com formação na área, apontando a necessidade da Seduc oferecer formação na própria escola e acompanhar as ações desenvolvidas a partir da proposta de alfabetização do programa *Ler e escrever*.

Em relação à terceira categoria, que trata da falta de suporte teórico que embasa a prática educativa dos professores, a pesquisa revelou existirem resistências das professoras em trabalhar com alfabetização por não se considerarem preparadas para essa demanda.

Resistem em aceitar o desafio colocado pela proposta de alfabetização, dada a carência de formação para enfrentar esse desafio. Demonstraram, ainda, não ter clareza nem sobre como concebem o conhecimento, nem sobre como se dá a aprendizagem do aluno nas mais diferentes idades, nem como compreender as dificuldades de aprendizagem deste, a origem histórica dos conhecimentos contemplados em um currículo escolar etc.

O fato de as professoras terem assinalado repetidas vezes que são tradicionais indica que usam essa perspectiva como um escudo, o que revela que sua epistemologia, na maior parte inconsciente, está vinculada ao empirismo mecanicista. Também o caminho didático-pedagógico que seguem é a da exigência de que seu aluno repita inúmeras vezes a teoria até memorizá-la, pois o aluno é considerado uma folha em branco, *tábula rasa*, sem nenhum conhecimento anterior.

As professoras participantes da pesquisa parecem pensar que o conhecimento acontece porque vemos, ouvimos, tateamos de maneira passiva. Apesar desta visão apresentada por elas, também fizeram críticas ao modelo de formação vigente, assim como também apontaram para a necessidade de uma política de formação que realmente as ajudem a compreender os complexos processos de aprendizagem.

Dessa forma, nas intenções presentes nas palavras das professoras da pesquisa, a formação implica um processo contínuo que deve ir além da

presença do professor em cursos que visem apenas mudar suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Nas entrelinhas, dizem que o professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática para compreender suas crenças em relação ao processo de ensino e se torne um pesquisador de sua ação, buscando melhorar o ensino oferecido em sala de aula.

Em seguida, apresento uma proposta didática de alfabetização, com sugestões de como realizar a sondagem do processo aprendizagem da leitura e escrita. Na sondagem de escrita é levado em consideração o processo de conhecimento dos alunos, de forma a proporcionar o desdobramento de ações concretas, em situações planejadas intencionalmente que permitam a observação dos avanços na leitura e escrita deles.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil, 1500-1889**. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC/INEP, 2000. Edição original em francês de 1889.
- ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação e Sociedade, n. 66, dez, 1999.
- AZEVEDO, de F. **Coleção Educadores MEC: Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova- 1932**. Recife. Editora Massangana, 2010.
- _____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1995.
- BECKER, F. **O que é o construtivismo?**. Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Acesso em: 14 de nov. 2011.
- _____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BITAR, H. A. de F. et al. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=006. Acesso em: 09 de set de 2017.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96 e Trabalho preliminar de interpretação da LDB**. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Elementos Conceituais Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem**. Brasília, 2012.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia Ciência Profissão, Brasília, v. 33, n. 1 p. 208-219, 2013.
- BYRNE, B. & FIELDING-BARNESLEY, R. **Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children**. Journal of educational Psychology, v.83, n.4, p.451-455, 1991.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CASTEDO, M. e MOLINARI, C. São Paulo Estado - **Secretaria da Educação. Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas, professor alfabetizador**, 2012.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS M.A.A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico** (A Patologização da Educação). São Paulo: FDE, 1994.p.25 – 31. (Série Idéias, 23).

_____. C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-213.

FERRARO, A. R. **História Inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. Atual. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita.** Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão, 2008.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

_____. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido,** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, São Paulo - SP - 1987.

_____. **A educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

GALVÃO, I. **Henri Wallon.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GATTI, B. A. (2005). **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro.

GENTILI, P. **Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias.** In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão : crítica ao neoliberalismo em educação.* Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. (2001) **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo.** 2 ed. Vozes: Petrópolis.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização** no Espírito Santo: o método m. útuo ou monitorial. Educar em Revista, n. 40, p. 141-58, abr./jun. 2011a.

_____. **O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas.** Educ. Soc., v. 32, n.114, p. 103-20, jan./mar. 2011b.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização** – Didática do nível pré-silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática da alfabetização** – Didática do nível silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Didática da alfabetização** – Didática do nível alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ESCALA EDUCACIONAL – Edições - **Guia Prático para Professores de Ensino Fundamental** I, ed. 94. Disponível em: <http://www.escalaeducacional.com.br/pnld2013/guiadoprofessor.pdf>. Acesso em 07 set. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para Promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. **Outra concepção de tempo em Avaliação; Avaliação e Mediação**. In: Avaliar para Promover: as setas do caminho, 7 ed; Porto Alegre: Mediação, 2005, p.39-50,77-114.

_____. **Avaliação Formativa ou Avaliação Formadora? Quantidade ou Qualidade em Avaliação?** In: -- O Jogo do Contrário em Avaliação, Porto Alegre: Mediação, 2005b, p.13 - 25 e 49-58.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC – Ministério da Educação, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, 2001, disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for1.pdf. Acesso em: 22 de abr de 2018.

MICOTTI, M. C. de O. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAIS, A. G. de. (Org.). O Aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 1999. In: _____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Sistema Escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores** - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A.(org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ, G. A. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo. Artmed: 1997.

PERRENOUD, P. **Avaliação** - Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre. Artes Médicas., 2008.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PLANO Nacional da educação do município de Santos, disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/dados/2016/SP/70718/2/250000089018/proposta_govern_o1471557908249.pdf . Acesso em 02 de nov de 2017.

RIBEIRO, V. M. **Metodologia da Alfabetização**: pesquisas em educação de jovens e adultos. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS Memorial, Rede Municipal de Santos 2003 a 2012. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?list.310>. Acesso em 02 nov de 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1o ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratanga... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013 (Col. Memórias da Educação).

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 202 f. Dissertação (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como um processo discursivo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. : EDUC/Mercado das Letras.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago., p. 15- 21, 2003.

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

SOUZA, M. P. R.; CUNHA, B. B. B. **Projetos de Lei e políticas públicas**: o que a psicologia tem a propor para a Educação? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 215-227

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos – EPT – Alfabetização para a vida**: relatório conciso. Paris: UNESCO, 2006.

VASCONCELLOS, E. S. **Avaliação – Concepção Dialética – Libertadora do processo de avaliação escolar**. Caderno Pedagógico da Liberdade. São Paulo, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. e GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Trad. e Org. Patrícia Junqueira. (Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**, 1. São Paulo, Ática, 2002.

ANEXO A – DOCUMENTOS DE APROVAÇÃO DA PESQUISA

PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



MEMORANDO Nº 441/2017 – SEFORM/COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 04 de agosto de 2017.

À UME Irmão José Genésio

Assunto: Projeto de Pesquisa Acadêmica de Mestrado

1. Encaminhamos a aluna Andreia Aparecida Mattosinho, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional “Práticas Docentes do Ensino Fundamental” da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, para desenvolver a pesquisa de Mestrado “A sondagem da hipótese de escrita dos alunos em processo de aquisição da língua escrita: uma proposta de trabalho coletivo”.
2. O objetivo geral é investigar como a sondagem de escrita está presente no cotidiano das salas de aula, nas interações estabelecidas com os alunos em processo de alfabetização e aquisição do sistema de escrita alfabética, a fim de desenvolver um projeto coletivo.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

MARIA ILÍDIA TRANCOSO
Chefe da Coordenadoria de Formação Educacional



PREFEITURA DE SANTOS
Secretaria de Educação



MEMORANDO Nº 442/2017 – SEFORM/COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 04 de agosto de 2017.

À UME Pedro II

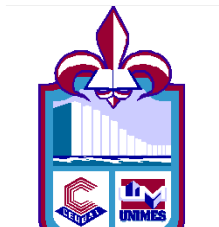
Assunto: **Projeto de Pesquisa Acadêmica de Mestrado**

1. Encaminhamos a aluna Andreia Aparecida Mattosinho, regulamente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional “Práticas Docentes do Ensino Fundamental” da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, para desenvolver a pesquisa de Mestrado “A sondagem da hipótese de escrita dos alunos em processo de aquisição da língua escrita: uma proposta de trabalho coletivo”.
2. O objetivo geral é investigar como a sondagem de escrita está presente no cotidiano das salas de aula, nas interações estabelecidas com os alunos em processo de alfabetização e aquisição do sistema de escrita alfabética, a fim de desenvolver um projeto coletivo.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

MARIA ILÍDIA TRANCOSO
Chefe da Coordenadoria de Formação Educacional

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **(nome do projeto)**, desenvolvido por (nome do aluno(a)), orientado pela (orientador(a)), CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos surdos, as práticas pedagógicas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública municipal da região de Santos.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Av. Conselheiro Nébias, nº 532, Encruzilhada, Santos/SP – CEP: 11045-002 – fone: (13) 3228.3400 – ramal: 3507 – e-mail: xandu@unimes.br)

Santos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Endereço: _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Luana Carramillo Going

R.G. nº 5.067.748/SP

Endereço: _____

ANEXO C – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM O GRUPO FOCAL

1- Quanto tempo estão na escola e quanto anos atuaram nas séries iniciais?	
Joice	<i>Atuo há 29 anos, 26 anos nessa escola, onde 10 anos foram nas séries iniciais</i>
Carla	<i>Eu atuo há 18 anos, 15 anos nessa escola e apenas 1 ano foi com as séries iniciais.</i>
Mirtis	<i>Eu, atuo há 12 anos, 2 anos nessa escola, sendo 8 anos com as séries iniciais</i>

2- Vocês preferem as séries iniciais ou finais? Justifique a resposta.	
Joice	<i>Prefiro as séries finais devido à situação de hoje em dia em que os alunos não estão interessados com nada.</i> <i>Sou mais conteudista, tradicional, e acho que nas séries finais tem como trabalhar melhor.</i>
Carla	<i>Eu também prefiro as séries finais, pois não é muito a minha praia a alfabetização.</i> <i>Eu me identifico mais com os maiores, no dia a dia no tratar, no conversar eles vêm mais com autonomia mesmo tendo dificuldade na leitura, escrita e matemática, enfim, eu tenho mais empatia com eles, até para desenvolver o trabalho com arte, que eu gosto bastante de trabalhar.</i>
Mirtis	<i>Prefiro o trabalho com crianças maiores e pela complexidade do trabalho com a alfabetização.</i> <i>Eu me identifico mais com faixa etária, antigamente recebíamos o aluno com mais empatia, o conteúdo é mais fácil de trabalhar com eles, o foco não é alfabetização, então acho mais fácil não precisar trabalhar alfabetizar.</i>

3- Quantos alunos estão no processo de alfabetização na sala e como é feita a sondagem de escrita já que mesmo nas séries finais recebemos alunos ainda não alfabéticos?	
Joice	<i>Tenho 1 aluno ainda não alfabético. Utilizo a referência de Emilia Ferreiro, com o ditado de 4 palavras e uma frase para avaliar o nível de escrita do aluno</i>
Carla	<i>Eu tenho 2 alunos não alfabéticos. Eu também utilizo o ditado, olhando a fase que o aluno está.</i>
Mirtis	<i>Tenho 1 aluno ainda não alfabético, que troca fonemas e omite muitas letras. Eu faço a sondagem de palavras, a reescrita de texto conhecido para verificar a autonomia da escrita, onde uma atividade complementa a outra, espero que o aluno esteja alfabetizado no 5º ano, que saiba ler e escrever as palavras, mas nem sempre apresentam o repertório para a escrita, na reescrita.</i>

4- Com qual frequência é feita a sondagem de escrita?	
Joice	<i>Para mim depende do nível de escrita, mas geralmente faço a cada 15 dias, 1 mês, pedindo para a criança fazendo a leitura, ou semanal para ver se teve uma evolução, as vezes acontece da criança despertar e começa a desenvolver a escrita.</i>
Carla	<i>Eu faço de acordo com o desenvolvimento da criança, costumo fazer um portfólio, as vezes a criança precisa de encaminhamento para verificar o que pode estar prejudicando a sua aprendizagem, acho importante a opinião de outros profissionais, utilizo o portfólio como um norteador, como base para ir orientando a evolução da escrita do aluno e ir intervindo conforme ele vai evoluindo.</i>
Mirtis	<i>Nas séries iniciais faço quinzenal, com preocupação se avançou na escrita, com os alfabéticos realizo outras atividades para verificar autonomia da escrita e o ditado apenas para trabalhar a ortografia.</i>

5- Como realizavam o registro da sondagem e para que é necessário?	
Joice	<i>Chamo o aluno individualmente para ele fazer a escrita, passo as informações para a orientadora, no diário tem um campo específico, assim como os relatórios que encaminha aos pais para ciência</i>
Carla	<i>Em algumas escolas tem a cobrança, a burocracia para realizar portfólios</i>
Mirtis	<i>Como já trabalhei no estado na rotina semanal enxergo a sondagem como atividade específica, realizo o preenchimento do nível da escrita dos alunos em uma planilha para acompanhar o avanço dos alunos. Nos quintos anos não tenho essa preocupação já que a maioria é alfabético</i>

6- É utilizado outro recurso para a sondagem além da lista de palavras?	
Carla	<i>Utilizo a reescrita de histórias, leitura de imagem, escrita de contos de fadas, asas à imaginação dando algum tema para que o aluno desenvolva. Na escola antes tinha a prioridade dos alunos com dificuldades em alfabetização, onde a diretora da escola realizou um projeto para que os alunos reconhecendo os gêneros textuais devido às provas Brasil, prova Ana, trabalho intensivo para recuperar esses alunos, com o projeto de alfabetização, a diretora direcionava o trabalho, acompanhando e avaliando o trabalho, exigia atividades, fazia avaliação de leitura e escrita e resolução de problemas com alunos, cobrando dos professores o trabalho a ser desenvolvido.</i>
Joice	Faço listas de palavras
Mirtis	Faço listas de palavras e escrita de textos

7- Ocorrem dúvidas em avaliar os alunos segundo os níveis de escrita: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético e o que costumam fazer para solucionar esse problema?	
Joice	<i>Quando tenho dúvidas consulto os pares, procuro a professora de atendimento educacional especializado, que é uma professora que atua</i>

	<p><i>mais junto a alunos com laudos de deficiências intelectuais que apresentam dificuldade de aprendizagem, mas que de forma colaborativa nos ajuda com esses alunos sem laudos. Temos hoje uma professora do Novo Mais Educação que também ajuda com reforço escolar, mas nem todos alunos frequentam por ser no contra turno de aula. Utilizo o alfabeto móvel. Tenho uma postura tradicional utilizo a cartilha e fichas de leitura, e também sou um pouco construtivista, utilizo cruzadinhas, caças palavras. Sinceramente eu confundo os níveis de escrita, tem um pouco de insegurança em nomear nível em o aluno está verificando a sua escrita, mesmo com ele lendo a sua produção.</i></p> <p><i>Penso que a confusão é porque o aluno está na aquisição da escrita sendo normal oscilar a fase. Nesse ano na outra rede estou com um 3º ano com 10 alunos não alfabéticos, realizo atividade indicada para cada fase, mas a colaboração de especialistas em alfabetização ajuda nesse processo, o professor tem que buscar muito para compreender o que fazer com cada fase para ajudar o aluno a avançar.</i></p>
Carla	<p><i>Recorro a outros profissionais, o aluno às vezes no dia está bem, no outro não. O aluno induz a dúvida.</i></p>
Mirtis	<p><i>Acredito que se cobrar demais do aluno ele desestimula. O aluno enxerga como um desafio inatingível e para no meio do caminho. Os meus alunos vieram com adição simples, depois comecei a trabalhar fração, mas quando retomo o conteúdo ele já esqueceu, eu não posso ficar avançando muito no conteúdo. Eles não têm ritmo de lição, fico esperando muito tempo para que eles terminem a lição</i></p>

8- O que é realizado a partir do registro da sondagem de escrita dos alunos?

Mirtis	<i>Monto fichas com a lista de palavras para comparar, para ter um parâmetro para verificar os avanços, o aluno às vezes pode retroceder.</i>
--------	---

9- Como é o trabalho e as atividades propostas para os alunos não alfabéticos?

Mirtis	<p><i>Procuro adequar, utilizo duplas produtivas, com jogos, mas não é todos momentos que consigo realizar esse trabalho por ter que parar aquilo que está programado no plano de curso para me dedicar, utilizo duplas com a sala toda, para o aluno não se sentir excluído, com o mesmo conteúdo faço a adaptação para esse aluno.</i></p> <p><i>Acho importante a participação dos pais, que eles precisam ajudar em casa.</i></p>
Carla	<p><i>O aluno tem o ir e vir, mediante relatório, com atividades utilizando o alfabeto móvel, a leitura de imagem, atividades prazerosas, onde cada aluno tem o seu tempo, mas o aluno precisa estar pré-disposto para realizar as atividades e aprender. Tenho receio com as duplas, já que o aluno que sabe às vezes não tem paciência e dá a resposta para aquele que não sabe.</i></p>
Joice	<p><i>Gosto de trabalhar textos com músicas, poemas, não consigo deixar a classe que está caminhando bem em virtude de ficar só alfabetizando aquela criança, vai ter um momento que vai ter uma atividade específica para ela, também gosto do trabalho com teatro para atrair a atenção dos alunos. Acho importante o professor registrar toda a fase da criança.</i></p> <p><i>Peço que os alunos realizem lista de compras em casa, com a ajuda dos pais, trabalhando o triângulo: aluno, família e escola, onde o estímulo da família é essencial.</i></p>

<p>10-Como era realizado o projeto de alfabetização citado por vocês, com a direção anterior da escola?</p>	
Carla	<p><i>O projeto era desenvolvido pelas professoras que estavam na escola naquele ano, a diretora acompanhava diretamente, inicialmente era feita uma sondagem de leitura, escrita, alfabetização, mediante essa sondagem foi feita esse projeto, duas professoras retiravam esses alunos da sala e em outra sala desenvolviam com eles atividades para essas defasagens.</i></p>

11-Como era feita a sondagem de escrita dos alunos?	
Carla	<i>Eram feitas situações de texto, 3 situações de problemas matemáticas e as quatro operações. Era tomada a leitura no final, para mim, se o aluno souber ler e interpretar ele conseguiria realizar as situações problema em matemática. Era feito um relatório de cada aluno e a diretora acompanhava tudo. A medida que o aluno ia desenvolvendo e conseguia sanar aquela dificuldade ele saía daquele projeto e entrava outro que também precisasse de um outro apoio, passava com as duas professoras.</i>
Joice	<i>Também tinha um ditado.</i>

12-Como sentiram as modificações na aprendizagem desses alunos, foi significativo esse projeto para os alunos?	
Carla	<p><i>É significativo para os alunos que tem boa vontade, que a família é presente, que comparecem, os pais foram avisados que a criança participaria desse projeto, para que saibam que não foram escolhidos aleatoriamente, foi esclarecido como seria o projeto, até por que naquele momento eles eram retirados da sala por um tempo, e gente se organizava para que eles perdessem o conteúdo da sala, era mais ou menos trabalhado em parceria com elas, era realizado mais leitura e interpretação de texto para os demais alunos da sala para que quando os outros voltassem não tivessem perdido o conteúdo. Para a casa também ia atividades, não era só na sala de aula, tinha todo um acompanhamento ao longo do processo.</i></p> <p><i>Aqueles alunos que tinham uma família mais presente, observei que ele se desenvolveu mais do que aqueles que não tinham esse acompanhamento, mesmo que a gente tivesse feito de tudo para que ele conseguisse se desenvolver. Mesmo assim observei que vieram com mais autonomia, já lendo e interpretando texto, fazendo as continhas básicas.</i></p>

Joice	<i>O projeto ficou dois anos na escola, primeiramente com alunos do 1º ao 5º, depois mudou o foco, atendendo só os alunos das séries finais, no caso 5º ano, com defasagem na leitura, escrita e matemática.</i>
-------	--

13-O que ela achavam de ter sido oferecido somente para os 5ºs anos?	
Carla	<i>Isso foi uma avaliação ao longo de um processo, os quintos anos têm uma prioridade maior, já que vão para o sexto ano e o professor de área não tem o mesmo olhar do professor do ciclo I, então ele precisa estar no sexto ano, lendo e interpretando texto e fazendo as quatro operações básicas para que ele possa prosseguir.</i>

14-Nessa ocasião se tinha a preocupação da defasagem diante das provas institucionais internas e externas?	
Carla	<i>A prova Brasil, temos sempre essa preocupação, Saresp, as avaliações externas. Porque depois se a escola não atinge o índice é em cima dos professores é que veem. Você que não ensinou aquele determinado conteúdo.</i>

15-O que é mais importante a avaliação externa ou a do professor?	
Carla	<i>Claro que a minha, eu avalio o processo todo, essa prova avalia só um dia, e o aluno pode não estar bem nesse dia, como aconteceu na minha sala, uma aluna muito boa não foi bem já o meu aluno não tão bom se saiu bem, deve ter chutado e ainda conseguiu acertar.</i>

16-Existe a preocupação do resultado do rendimento dos alunos nessas avaliações?	
Carla	<i>Sempre há essa preocupação, já que dessas provas que sai o índice da escola, a contagem dos alunos, é feito gráficos, mas a nossa preocupação é que os alunos estivessem lendo, interpretando texto e fazendo as quatro</i>

	<p><i>operações para o sexto ano, isso era prioridade, porque daí o professor de sexto ano de língua portuguesa, de geografia, de história e até de matemática ia poder seguir os conteúdos, porque se o aluno não sabe ler e interpretar e fazer as quatro operações básicas, não adianta eu apresentar uma função pra ele, que ele não vai, vira uma bola de neve, no caso da matemática ou você sabe ou odeia, a partir do momento que você consegue resolver as situações problemas, qualquer coisa você faz. Eu acho bem mais fácil o ensino da Matemática do que Língua Portuguesa, que ele tem que ler. Interpretar e saber qual é o texto, se é fábula, não sei se os colegas concordam, mas eu acho isso, a matemática é bem mais fácil. Ele lê e interpreta, chega a um denominador comum.</i></p>
--	--

<p>17-O que pensam sobre o seu processo de formação, que suporte tiveram para lidar com o processo de ensino. Como eram os pressupostos teóricos, quais eram as linhas metodológicas?</p>	
Mirtis	<p><i>Na minha época, em que fiz a pedagogia, estava bem na transição do tradicional para o construtivista, a minha formação já foi construtivista, aí, sai da faculdade, comecei a aplicar, e via que alguns dos meus alunos não se desenvolviam, fazia na ocasião uma pós em psicopedagogia e em uma aula coloquei a situação de que realizamos as diversas atividades, individuais, em dupla e mesmo assim a criança não avança. Em uma das aulas uma professora psicóloga colocou que tem crianças que a gente precisa sistematizar aquele ba, be, bi, bo, bu, bão mesmo, porque ela deve ter algum comprometimento e ele só vai aprender por repetição, então hoje na minha prática quando eu pego uma sala de menores, não é que eu mesclo, mas assim, eu procuro ver de qual forma a criança está avançando mais, porque a criança que não tem problema nenhum vai pelos dois, a gente sabe que mesmo o construtivismo estando em alta eu faço a sondagem, já que não conheço a minha turma ainda, aí eu vou trabalhando. Já tive turma que eu trabalhei o construtivismo e foi bem e outra turma que trabalhei mais o tradicional e também foi bem., a gente vai oferecendo para o aluno e ele vai dando a devolutiva, eu falo que eles são</i></p>

	<p><i>os meus termômetros, a gente vai aplicando, por exemplo, a minha sala de quinto ano são alfabetizados mas eles não tem autonomia nenhuma, quando eu proponho alguma coisa diferente, mais dinâmica eles acham que é bagunça, não sabem trabalhar desse jeito, não sei se é porque foram formados de maneira tradicional, mas eles tem aquilo, então quando eu vou pra linha mais tradicional eles se desenvolvem mais, então eu trabalho de acordo com a turma, eu não sou fechada, eu sou bem aberta, não falo, ah eu trabalho assim e acabou, não, a minha colega está fazendo aquilo deu certo, eu vou tentar, até porque a gente está aprendendo todo dia, e as vezes uma coisa que o aluno te fala dá aquele estalo, olha é tão simples, eu vou por esse caminho que vai funcionar, a gente vai tentando.</i></p>
Carla	<p><i>Eu acho que isso que a professora Mirtis colocou de estarem trabalhando de forma diferente, em grupos, essas formas vem de séries anteriores, porque quando você quer colocar alguma coisa nova eles não conseguem escutar um ao outro, não se organizam com o grupo, tudo é motivo de bagunça, então é assim, não sei se posso tratar isso como metodologia, mas essa questão tem que ser trabalhadas desde as séries iniciais, de aprenderem a escutar o outro, ser participativo, percebo que quando um professor de área dá um trabalho em grupo sempre vem aquela colocação como eu escutava no meu tempo, o meu colega não participou com nada, ele nem apareceu e pede para professora para ele ficar sem nota, então, mudaram-se os tempos, mas os fins continuam os mesmos. Quanto a metodologia, temos a passagem do tradicional para o construtivismo com os autores Piaget, Vygotsky, Wallon, Maria Montessori, eram os teóricos da época, e assim, até cheguei a fazer um curso da Maria Montessori, bacana assim, tem todo um material de apoio para a criança se desenvolver. Foi um período da rede que com a mudança da secretaria da educação foi adotado o construtivismo, que veio e simplesmente “cumprase”, mas nem todos dominavam essa nova forma de ensinar.</i></p>

18-Quais os cursos que fizeram em alfabetização sobre a sondagem de escrita oferecido pela rede municipal de Santos ou por outro local?

Mirtis	<p><i>Eu estudava Emília Ferreiro na faculdade, mas eu fui aprender mesmo o que era uma sondagem quando eu comecei a trabalhar no estado, que a gente tinha uma orientação, a coordenadora focava muito nisso, ela ensinou para que todos fizessem, ela padronizou, porque as vezes eu avalio a criança com um nível a outra colega de outra maneira, então a gente discutia os casos que tinha dúvidas, comecei a aprender mesmo quando eu fui trabalhar.</i></p>
Carla	<p><i>Eu aprendi na raça, porque era muito teoria e pouca prática, a realidade era outra, quando você chega na sala de aula não consegue colocar toda essa teoria em prática, então assim, tive apoio de muitos educadores, colegas que me apoiaram. O método o a, ba, ca, da, da abelhinha, porque quando a gente começa é nas séries iniciais. Depois de muitos anos eu e a professora Joana fizemos um curso nas séries iniciais, que foi muito bom, tinham aqueles encontros com atividades, foi ali que deu uma luz, falava de sondagem de escrita, sobre aplicação de matérias geografia, ciências e história que muitas vezes o professor chega bombardeando o aluno, textos informativos, e não é esse o foco, a criança tem que estar vivenciando. O vulcão explode assim, não, tem que fazer atividades que ele possa estar vivenciando, então na verdade eram aulas práticas que o aluno fazia o registro em todas as disciplinas. Muitas vezes a gente quer cumprir o conteúdo e registrar o conteúdo, mas o aluno tem que estar vivenciando, com esse intuito. O que eu sei é porque tive apoio de muitas colegas que me orientava, eu fui buscar muita coisa também e aí a minha prática foi baseada na minha criatividade, eu vi que assim as minhas turmas reagiam melhor, com atividades mais criativas do que aquela coisa mais maçante e elaborada, e o que eu percebo hoje na minha turma que eles preferem assim, atividades mais criativas, vivas, do que esse excesso de conteúdo em cima dos alunos. As atividades criativas e vivas são as concretas, que o aluno pode construir, pegar, utilizar na prática, como em matemática construir os sólidos geométricos, em português criar poemas, participar de teatros, peças que deixem eles participarem de forma ativa.</i></p>

<p>19-Vocês acham necessário uma formação sobre o que é uma sondagem de escrita? Como trabalhar com um aluno pré-silábico? O que pensam os alunos em cada nível de escrita?</p>	
Mirtis	<p><i>Eu quando peguei um terceiro ano fiquei toda perdida, a gente sabe que os alunos no terceiro ano não são alfabetizados, ai fui fazer o curso do Ler e Escrever pelo Estado e deu um direcionamento porque lá eles colocam os exemplos, as atividades, explicam sondagem por sondagem, então assim, eu falo do meu primeiro ano de estado que eu trabalhei, eu tinha toda a teoria, mas foi o meu primeiro ano em uma escola, você pega uma sala com 39 alunos, com idades diferenciadas, do alfabético ortográfico ao pré silábico, então eu fiquei perdida e fui correr atrás e no Ler e Escrever eles mostram as sondagens, as atividades, mas a gente questionava muito isso, quando tinha as atividades dos vídeos tinha sete, oito crianças fazendo as atividades e eu tinha uma sala com 39.</i></p>
Carla	<p><i>Mas os vídeos do Ler e Escrever a realidade é outra, são sempre poucos alunos, uma sala aprazível, acolhedora, que todo um material que a gente pode estar trabalhando diferente da nossa, veja bem, 30 alunos é difícil, às vezes essa sondagem pré-silábico, cada um de nós temos uma visão, nessa avaliação</i></p>
Mirtis	<p><i>Mas isso me serviu, quando você começa quer fazer tudo, então eu tinha aquela vontade de aplicar, mesmo não sendo sete, mas 39 eu levava e aquilo foi a minha escola, eu aprendi a fazer a sondagem, eu aprendi a analisar o aluno, só que o problema que eu sinto, pelo menos na minha opinião, em uma escola particular você vai escolher para colocar o seu filho lá porque você já conhece a metodologia que tem a escola, o material que a escola trabalha e a criança que entra lá no infantil e sai no ensino médio segue aquela metodologia, se ele tiver com a professora A, B, C, vai ser aquela metodologia, mesmo que cada uma trabalhe diferente e na prefeitura, no estado quando eu trabalhei eu sinto é isso, então um ano o aluno é alfabetizado no construtivismo, mas no segundo ano ele pega uma professora tradicional, aí no terceiro, então, ele fica sem um direcionamento, o aluno que não tem problema nenhum ele vai de boa, ele</i></p>

	<i>faz, ele se adapta, mas aquelas crianças que a gente sabe que na nossa sala tem três, quatro alunos sem laudo e sabemos que ele tem algum tipo de comprometimento, eles não conseguem lidar com isso.</i>
--	--

20-Caso tivessem orientações quanto ao procedimento de sondagem e sua importância, se isso facilitaria o processo de análise da hipótese de escrita?	
Carla	<p><i>Com certeza, teríamos um norteador, seria uma forma de estarmos seguindo para aplicar com os alunos, agora o que vem acontecendo principalmente na prefeitura é que os cursos de formação ele ocorrem no contra turno , sendo que algumas professoras trabalham em outras redes e não são mais como convocação e sim convite, falta professor adjunto para estar na sua sala que fiquem naquele momento de formação e foi se perdendo, então os cursos que a prefeitura ministrava aqui do Ler e Escrever, o Café com Letras, esses cursos foram retirados.</i></p> <p><i>Nós vamos para o curso para aprender, para aprender novas atividades. Para mim nos horários de reunião que geralmente são no final do período, que eu já estou cansada de já ter vindo de outra escola, para mim não funciona, não é produtivo. Esses cursos podiam que ser oferecidos em um horário de trabalho do professor, a Seduc tem que se organizar, porque a gente não está deixando de trabalhar, estamos em formação, para mim dessa forma atrapalha bastante. Eu estou cansada de ir em alguns cursos que o formador coloca o data show e fica ali lendo, eu acho que se são formadores eles têm que dominar o conteúdo e me orientar, olha, faz assim, não dizer pra eu fazer a lição de casa, que eu estou lá aprender porque lá eu sou aluna.</i></p>
Joice	<i>Muitos cursos bons que fizemos foram retirados, como alfabetização nas séries iniciais, cursos importantes perderam o foco, o curso Metas em Foco é um curso de direcionamento para o quinto ano, mas os formadores não são professores de 5º ano.</i>
Mirtis	<i>Não temos tempo de estar se reunindo com as colegas para discutir, trabalhar assim, falta um momento na escola, dentro do seu horário de</i>

	<p><i>trabalho, igual algumas prefeituras, com horário de reunião dentro do seu horário, para estar se reunindo e alguém ir norteando e você aprender com os outros.</i></p> <p><i>A equipe de formação da Seduc poderiam ir na escola e aplicar aquela atividade e você fica junto para aprender mesmo.</i></p>
Carla	<p><i>Eu fico ali, trazendo atividade para casa e depois tenho que aplicar e levar, não, acho que tudo tem que ser feito no curso, eu sou aluna no curso, estou me formando para poder aplicar aquilo que aprendi, novas técnicas, para os alunos, muito cansativo, fazer o curso, um portfólio, a equipe da Seduc precisa estar olhando esses alunos com um olhar formativo e não de cobrança, até para você se sentir segura para aplicar na sala de aula. Porque o que acontece é tudo vir nas costas dos professores. Conversando com umas professoras de outra prefeitura elas estão muito desgostosas porque vai vir a aplicação das provas Saesp e Prova Brasil e onde está tendo essa cobrança efetiva? Não é nos alunos, está tudo em cima do professor, você se doa o máximo para eles se saírem bem e a não atingem os índices. Então a cobrança do professor, que aplique provas, faça simulados, atividades, tudo em cima do professor e não no aluno. O aluno não está com pré-disposição para aquilo, não tem que ser trabalho tudo isso apenas no 5º ano, isso tem que ser uma sequência, eles não estudam, eles não têm comprometimento, imagina se eu chegasse uns anos atrás com nota vermelha, hoje não é dado tanto valor ao ensino, não há um comprometimento do aluno, da família, nós não estamos sendo formados para essas situações que ocorrem. Tenho observado que a cada ano as turmas estão vindo mais fracas, sabendo menos, do que anos anteriores, antes as turmas o que você colocava até turma de terceiro ano já dominavam até divisão com 2 números na chave, hoje você não consegue em explicar, eles não retêm.</i></p>
Mirtis	<p><i>A gente até trabalha aquele conteúdo, passa um tempo sem trabalhar, faz uma revisão, eles não retêm as informações.</i></p>

21-Diante de diferentes teorias, metodologias qual estão dando certo na prática de vocês para lidar com essas situações?	
Carla	<i>Eu costumo mesclar, conto com a minha bagagem de sala de aula e com a minha criatividade para trabalhar determinados conteúdos de forma diferenciada.</i>
Mirtis	<i>Foi o que eu disse, de acordo com a turma a gente tende mais para um lado ou para outro, vai mesclando, porque pensando que já no 5º ano ele já passou por um monte de professores e a gente não sabe como foi trabalhado, não tem aquela sequência então você tem que mesclar para poder atingir a sala toda.</i>
Carla	<i>Eles fazem a comparação, no ano passado a professora, ou a outra escola e você não tem como fazer como aquela professora fazia, e também não temos a devolutiva, é complicado isso, a equipe técnica muitas vezes não te dá um suporte.</i>

22-Vocês já participaram de momentos para construção e reformulação do PPP Projeto Político Pedagógico da escola? Foram discutidas as questões sobre o ensino?	
Mirtis	<i>Particpei sim. Foram em dois momentos, assistimos a vídeos, discutimos a problemática da comunidade e fizemos um plano de ação para atrair a comunidade para a escola.</i> <i>Quando ao ensino foram abordados vários assuntos, de como a escola poderia amenizar os problemas, as ameaças, e as possíveis ações para resolver esses problemas, esse vídeo foi para todas as escolas. Não lembro mais quais ações foram faladas.</i>
Carla	<i>Sim, antigamente era discutido melhor, hoje o que acaba acontecendo é de ficar a discussão sobre a indisciplina e não se foca tanto no ensino, no que realmente deve ser falado.</i>

Joice	<p><i>Participei, foram tantos momentos de discussão, em alguns encontros, mas nada muito definido, posso dizer que sempre me envolvi, participei, mas no finalmente, fechamentos, não me lembro.</i></p> <p><i>Era um processo, com diversas etapas, mostrava-se os pontos, mas sempre finalizava por ali. Parece que tudo vem pronto da Seduc.</i></p> <p><i>Propor ações para a melhoria do ensino sempre está em pauta, mas base era sempre carreira profissional, o número de alunos por sala, sempre um blá, blá, blá, discursos maravilhosos. Tivemos um declínio na educação, teve uma época que era melhor, depois acabou, tudo lindo no papel, mas na realidade fica de acordo como eles querem. Sempre tivemos movimento para melhoria e valorização, da carreira, melhores condições de trabalho. Lembro que antes eram 4 reuniões pedagógicas, agora passaram para 2, mas ampliou a jornada de trabalho.</i></p>
-------	---

23- A secretaria informa e acompanha a linha de trabalho para os seus professores adotarem-na?	
Mirtis	<p><i>Eles mandam o material do Ler e Escrever, mas falta a sistematização, eu vejo que cada um trabalha do seu jeito, se eu quiser usar eu uso. Você ganha seu Guia do professor, do aluno e trabalha da sua forma, a interpretação pessoal.</i></p>
Carla	<p><i>Eu acho muito maçante pelo menos o de quinto ano, e muito denso. O do quarto ano é boa para o quinto, todos os gêneros textuais para trabalhar com o quarto ano está no quinto. E para trabalhar com o material do quinto ano eu tenho que estudar, eu tenho que buscar, já que não tenho nenhuma orientação.</i></p>
Mirtis	<p><i>Eu gosto do Guia do Ler e Escrever de segundo ano que tem bastante cruzadinha, que são boas para a faixa etária.</i></p>

24-A Seduc oportuniza formação que oriente o trabalho com o Ler e Escrever?	
Carla	<i>Não, nós não temos a formação pela Seduc para esse trabalho, vem apenas os livros para utilizar, eu mesmo não consigo realizar todas aquelas atividades do guia do 5º ano</i>
Mirtis	<i>Pela prefeitura nunca tive.</i>

25-Como deveria ser para elas a formação na escola e oferecida pela Seduc?	
Mirtis	<i>Deveria ser na escola, no horário de trabalho, dispensa os alunos mais cedo, para um tempo maior de formação, porque nas reuniões semanais de 45 minutos é pouco. Na Seduc ultimamente não tem vindo como convocação, apenas como convite, mas nem sempre podemos ir por falta de professor que fique com a nossa sala.</i>
Carla	<i>Na escola não é sempre que temos uma equipe com a mesma formação que a nossa, então não tem propriedade para dar a formação e pela Seduc acho que tinha que ser mais na prática, voltada para a sala de aula, vejo muitos formadores nos cursos que fui só lendo o que estava nas apresentações dos slides, muito blá, blá, blá, acho que elas deviam apresentar a teoria e ir demonstrar como aplica na nossa sala de aula.</i>
Joice	<i>Acho importante a formação na escola, possibilitando a troca de experiências com as colegas, na Seduc tínhamos cursos muitos bons, mas isso foi ser perdendo com os anos, já não temos tantos cursos agora, mas também já estou no final da carreira, é bom deixar para os novos agora.</i>