

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANE ALBERTINI PORTO VIEIRA DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL NA ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Bauru
2022

DAIANE ALBERTINI PORTO VIEIRA DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL NA ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como um dos requisitos para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

Bauru

2022

S237d

Santos, Daiane Albertini Porto Viera dos

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL NA ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL / Daiane
Albertini Porto Viera dos Santos. -- Bauru, 2022

206 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

1. Linguagem. 2. Leitura na Alfabetização. 3. Expedientes de Leitura. 4.
Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DAIANE ALBERTINI PORTO VIEIRA DOS SANTOS

**DESENVOLVIMENTO DA LEITURA INICIAL NA ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Faculdade de Ciências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
câmpus de Bauru, como um dos requisitos para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ROSA MARIA MANZONI – ORIENTADORA
FACULDADE DE CIÊNCIAS – UNESP**

**PROF. DR. ANGELO ANTONIO ABRANTES
FACULDADE DE CIÊNCIAS – UNESP**

**PROFA. MA. ALESSANDRA MOREIRA CAVALIERI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BAURU**

BAURU, 2 DE SETEMBRO DE 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico ao meu esposo, Elias Oliveira Vieira dos Santos
e à minha filha, Rafaela Vieira dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para concluir o curso de Pedagogia na Unesp/Bauru.

Ao meu esposo, Elias Oliveira Vieira dos Santos, e minha filha, Rafaela Vieira dos Santos, por todo o apoio, incentivo e auxílio, para que fosse possível realizar esse sonho. Obrigada por acreditarem em mim, mais do que eu mesma acreditava. Foi por vocês e com vocês que consegui chegar até aqui. Obrigada por estarem sempre comigo. Amo vocês.

Aos meus sogros, Elizeu Vieira dos Santos e Ester Vieira dos Santos, por todo o apoio, incentivo e por cuidarem da minha filha, quando estava nas aulas. Assim, como a toda minha família por todo apoio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni, por toda a orientação para realização e conclusão deste trabalho, assim como por todas as aulas, pois foi através dessas que me encantei pela linguagem e passei a enxergá-la de outra forma. Agradeço por sempre acreditar em mim, até mesmo quando eu duvidei e, ainda, por sempre me apoiar e incentivar.

Ao Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes e à Profa. Ma. Alessandra Moreira Cavalieri, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições dadas.

À Profa. Ma. Luciana Apolônio Rodrigues, por ter me recebido em suas aulas, assim como todo auxílio, incentivo e apoio durante a realização deste trabalho. Obrigada pela parceria e por todo aprendizado que me proporcionou.

Às minhas amigas Israella Maria de Proença e Proença e Aline Florêncio Plácido, por todo apoio, auxílio e parceria durante a graduação. Obrigada por estarem ao meu lado nessa jornada e, como sempre digo, vocês foram os presentes que a Unesp me deu.

A todos os colegas de turma, que me ajudaram, direta ou indiretamente. Meu muito obrigado a todos. Foi um imenso prazer estudar com cada um de vocês.

Aos professores que atuam no curso de Pedagogia da Unesp/Bauru, por todo aprendizado proporcionado e pela luta por uma educação de qualidade, nos inspirando a lutar e a ser professores dedicados.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, nossa tão querida Unesp, por nos propiciar um ensino gratuito e de qualidade. E, ainda, por todas as oportunidades de aprendizado por meio das aulas e atividades extracurriculares. Obrigada por todas as vivências que me proporcionou.

À todos, minha gratidão!!

EPÍGRAFE

“Viver sem ler é perigoso, te obriga a crer no que te dizem.”
(QUINO, 2003).

RESUMO

A leitura e a escrita são práticas frequentes nos dias atuais, pois vivemos em uma sociedade letrada e esses dois mecanismos de comunicação são essenciais para que os indivíduos consigam compreender o mundo e se relacionar com ele. Nesse contexto, esta pesquisa buscou investigar como se dá o processo de desenvolvimento da leitura em crianças no período de alfabetização. Dessa forma, buscamos compreender, embasados na Psicologia Histórico-Cultural, como ocorre a internalização da linguagem, além de compreender o processo da pré-história da escrita. A pesquisa realizada por Luria (2010) identificou os diferentes expedientes utilizados por crianças para escrever quando ainda não sabiam escrever. Assim, procurou-se, nesta pesquisa, investigar quais formas que os estudantes, que ainda não estavam alfabetizados, utilizaram para realizar a leitura, com o intuito de revelar as etapas essenciais do processo de significação na leitura de texto verbal. Para tanto, teve como objetivo identificar os expedientes usados pelas crianças para a realização da leitura durante o processo de alfabetização; analisar se os alfabetizados usavam mais de um expediente no mesmo processo de leitura e verificar em quais etapas do processo de compreensão da comunicação, postuladas por Luria (2001), os sujeitos alcançaram no final da pesquisa interventiva. Para atingir tais objetivos foi elaborada uma sequência didática, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, para mediar o processo da leitura do semiótico ao linguístico, por meio da qual foram elaboradas e desenvolvidas atividades de leitura para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Bauru - SP. Após o experimento, foi realizada a análise das respostas obtidas, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Dialética, buscando apreender o desenvolvimento ontogenético da leitura na criança. Os resultados demonstram que as crianças, assim como na escrita, utilizam-se de diversos expedientes para ler, sendo que alguns coincidem com aqueles usados para escrever.

Palavras-chave: Linguagem. Expedientes de Leitura. Leitura na Alfabetização. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Reading and writing are frequent practices nowadays, as we live in a literate society and these two communication mechanisms are essential for individuals to be able to understand the world and relate to it. In this context, this research sought to investigate how the reading development process takes place in children during the literacy period. In this way, we seek to understand, based on Historical-Cultural Psychology, how the internalization of language takes place, in addition to understanding the process of the prehistory of writing. The research carried out by Luria (2010) identified the different devices used by children to write when they still did not know how to write. Thus, this research sought to investigate which ways students, who were not yet literate, used to read, in order to reveal the essential stages of the process of meaning in the reading of verbal text. To this end, it aimed to identify the expedients used by children to carry out reading during the literacy process; to analyze if the literacy students used more than one expedient in the same reading process and to verify in which stages of the communication comprehension process, postulated by Luria (2001), the subjects reached at the end of the interventional research. In order to achieve these objectives, a didactic sequence was elaborated, based on Historical-Critical Pedagogy, to mediate the process of reading from the semiotic to the linguistic, through which reading activities were developed and developed for a first year class of elementary school, from a municipal school in Bauru - SP. After the experiment, an analysis of the responses obtained was carried out, based on Historical-Cultural Psychology and Dialectics, seeking to apprehend the ontogenetic development of reading in children. The results show that children, as well as in writing, use different expedients to read, some of which coincide with those used for writing.

Keywords: Language. Reading expedients. Reading in Literacy. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas da decodificação da comunicação verbal classificadas por Luria (2001) ...	28
Figura 2 – Atividade de Leitura - Demarcação do NDR.....	47
Figura 3 – Segunda Atividade: Correlação palavra figura	48
Figura 4 – Terceira Atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra	51
Figura 5 – Quarta Atividade: Texto lacunado para completar rimas	52
Figura 6 – Quinta atividade: Jogo <i>Completando a música da barata</i>	54
Figura 7 – Sétima atividade: Jogo <i>Qual é o nome do animal?</i>	57
Figura 8 – Oitava atividade: Jogo <i>Advinhas</i>	59
Figura 9 – Nona atividade: Colocação das frases da música <i>Borboletinha</i>	61
Figura 10 – Décima atividade: Qual é o filme?.....	63
Figura 11 – Décima primeira atividade: Juntando sílabas para forma palavras.....	68
Figura 12 – Décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos	70
Figura 13 – Décima terceira atividade: Leitura do livro <i>Tem um pato no sapato</i>	72
Figura 14 – Décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro <i>Manos Malucos 1 e 2</i> .	75
Figura 15 – Décima quinta atividade: Leitura do livro <i>A Operação do Tio Onofre</i>	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Prática social inicial a ser modificada – demarcação do NDR.....	41
Quadro 2 – Sequência Didática desenvolvida	42
Quadro 3 – Prática social final (modificada).....	45
Quadro 4 – Análise da segunda atividade: Correlação palavra figura	48
Quadro 5 – Análise da terceira atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra	51
Quadro 6 – Análise da quarta atividade: Texto lacunado para completar rimas	52
Quadro 7 – Análise da quinta atividade: Jogo <i>Completando a música da barata</i>	54
Quadro 8 – Análise da sétima atividade: Jogo <i>Qual é o nome do animal?</i>	57
Quadro 9 – Análise da oitava atividade: Jogo <i>Advinhas</i>	59
Quadro 10 – Análise da nona atividade: Colocação das frases da música <i>Borboletinha</i>	61
Quadro 11 – Análise da décima atividade: Qual é o filme?	63
Quadro 12 – Análise da décima primeira atividade: Juntando sílabas para formar palavras	69
Quadro 13 – Análise da décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos .	70
Quadro 14 – Análise da décima terceira atividade: Leitura do livro <i>Tem um pato no sapato</i> .	72
Quadro 15 – Análise da décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro <i>Manos Malucas 1 e 2</i> ..	75
Quadro 16 – Análise da décima quinta atividade: Leitura do livro <i>A Operação do Tio Onofre</i>	78
Quadro 17 – Análise da reaplicação da décima quinta atividade com a turma durante a aula.	79
Quadro 18 – Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina (palavras escritas com letras maiúsculas)	81
Quadro 19 – Leitura dos dizeres da capa do livro <i>Alfabeto de adivinhas</i> (Título escrito com letras maiúsculas, sendo a letra A usada para escrever duas palavras: ALFABETO e ADIVINHAS)	81
Quadro 20 – Leitura de uma adivinha (Texto escrito com letras iniciais maiúsculas e as demais, minúsculas)..	82
Quadro 21 – Leitura de uma adivinha com a resposta (Texto escrito com letras maiúsculas)	82
Quadro 22 – Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina (palavras escritas com letras maiúsculas)	83
Quadro 23 – Leitura dos dizeres da capa do livro <i>Alfabeto de adivinhas</i> (Título escrito com letras maiúsculas, sendo a letra A usada para escrever duas palavras: ALFABETO e ADIVINHAS).....	84
Quadro 24 – Leitura de uma adivinha (Texto escrito com letras iniciais maiúsculas e demais, minúsculas)..	85
Quadro 25 – Leitura de uma adivinha com a resposta (Texto escrito com letras maiúsculas).....	85
Quadro 26 – Síntese dos expedientes utilizados.....	91
Quadro 27 – Atividades que não envolveram expedientes.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPI – Atividade de Trabalho Pedagógico Individual

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Covid-19 – (co)rona (vi)rus (d)isease, “doença do coronavírus”. Enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos foram divulgados

FPS – Funções Psíquicas Superiores

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO	17
2.1 Funções Psíquicas Superiores (FPS).....	17
2.2 Processo de Internalização da Linguagem e Pré-História da Escrita	24
2.3 Etapas da Leitura postuladas por Luria.....	28
2.4 Pedagogia Histórico-Crítica	29
2.5 As Três Características da Dialética	32
2.5.1 Tudo se relaciona	32
2.5.2 Tudo se transforma	34
2.5.3 Mudança Qualitativa	35
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA	38
4 EXPEDIENTES UTILIZADOS POR ALUNOS NA LEITURA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	46
4.1 Descrição da primeira atividade: Demarcação do NDR Inicial	46
4.2 Análise da segunda atividade: Correlação palavra figura	47
4.3 Análise da terceira atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra.....	50
4.4 Análise da quarta atividade: Texto lacunado para completar rimas.....	51
4.5 Análise da quinta atividade: Jogo <i>Completando a música da barata</i>	53
4.6 Análise da sexta atividade: Ditado colorido.....	55
4.7 Análise da sétima atividade: Jogo <i>Qual é o nome do animal?</i>	56
4.8 Análise da oitava atividade: Jogo <i>Adivinhas</i>	58
4.9 Análise da nona atividade: Colocação das frases da música <i>Borboletinha</i>	61
4.10 Análise da décima atividade: Qual é o filme?.....	62
4.11 Análise da décima primeira atividade: Juntando sílabas para formar palavras....	68
4.12 Análise da décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos ..	69
4.13 Análise da décima terceira atividade: Leitura do livro <i>Tem um pato no sapato</i>	71
4.14 Análise da décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro <i>Manos Malucos 1 e 2</i> ..	74
4.15 Análise da décima quinta atividade: Leitura do livro <i>A Operação do Tio Onofre</i> ..	77
4.16 Análise da atividade de demarcação do NDR inicial e atividade de demarcação do NDR final...	80
4.17 Síntese dos expedientes utilizados.....	90

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA	101
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS.....	103
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ALUNOS	105
APÊNDICE D – 4ª ATIVIDADE: TEXTO LACUNADO REFERENCIADO POR RIMAS VERSUS BANCO DE PALAVRAS	107
APÊNDICE E – 5ª ATIVIDADE: JOGO COMPLETANDO A MÚSICA DA BARATA...	109
APÊNDICE F – 8ª ATIVIDADE: JOGO QUAL É O NOME DO ANIMAL?	110
APÊNDICE G – 9ª ATIVIDADE: JOGO DAS ADIVINHAS	111
APÊNDICE H – 10ª ATIVIDADE: QUAL É O FILME?	112
APÊNDICE I – 12ª ATIVIDADE: CAPTAÇÃO DO SENTIDO DE BILHETES ENIGMÁTICOS.....	117
APÊNDICE J – 14ª ATIVIDADE: DESVENDANDO AS ADIVINHAS DO LIVRO MANOS MALUCOS 1 E 2	120
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	122
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	203

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a humanidade desenvolveu diversos conhecimentos essenciais para sua sobrevivência e, para que estes fossem transmitidos às gerações futuras, de forma que não necessitassem contar apenas com a memória humana, desenvolveram a escrita, que possibilitou uma evolução para espécie humana. A Escrita permitiu que estes conhecimentos auxiliassem as próximas gerações, além de garantir que, por meio destes, novos saberes possam ser conquistados, permitindo um desenvolvimento científico e, assim, possibilitando um avanço da sociedade.

Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, que é aprendida assistematicamente, a escrita é aprendida por mediação de um ensino de forma organizada, sistematizada e intencional. O processo de desenvolvimento da escrita inicia-se muito antes de o professor começar o ensino ao aluno, visto que, para compreender como funciona a escrita e aprendê-la em pouco tempo, é necessário o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que são conquistadas anteriormente. Nesta perspectiva, fazem parte desse processo a fase dos gestos, da representação do brinquedo e do desenho.

Sendo a linguagem escrita, em princípio, uma representação da linguagem oral, para que o indivíduo realize a escrita, este precisa codificar a fala e, para realização da leitura, é necessário decodificá-la. Assim, podemos considerar a escrita e a leitura como dois processos indissociáveis, entretanto, também são independentes, visto que, para a realização da leitura, é preciso saber interpretar o que está escrito, ou seja, vai muito além da parte mecânica, que é a decodificação. Dessa forma, para que o professor consiga ensinar leitura, precisa compreender todas as etapas que envolvem essa prática social de linguagem, para poder identificar em qual destas seus alunos se encontram e, assim, planejar o ensino para desenvolver neles essa habilidade.

A pesquisa realizada por Luria (2010) permitiu identificar as três etapas que ocorrem antes das crianças desenvolverem a escrita propriamente dita, etapas estas muito importantes para que percorram o caminho da alfabetização. Nesse estudo, o autor conclui que, na última fase, a criança, ao “escrever”, passa a utilizar de expedientes que a permitam lembrar suas anotações. Nesse momento, as grafias, que ainda nada têm a ver com a escrita convencional, passam a ter a função de extensão da memória, passo este que ajudará no processo de desenvolvimento da escrita na criança.

Portanto, tendo como inspiração e fundamentação psicológica o trabalho de Luria (2010), para compreendermos como se dá o desenvolvimento da leitura inicial, formulamos duas

questões norteadoras da pesquisa: Quais os expedientes utilizados pelos alunos para realizar a leitura durante o processo de alfabetização? Quais são as combinações de expedientes realizadas pelos estudantes para alcançar a leitura decodificadora?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa tem por objetivo geral identificar os expedientes utilizados para realizar a leitura por crianças em processo de alfabetização e quais as combinações de expedientes realizadas para alcançar a leitura decodificadora. Com intuito de alcançarmos o objetivo geral, delineamos os objetivos específicos a seguir:

- 1) Identificar os expedientes usados pelas crianças para realização da leitura;
- 2) Analisar se os alfabetizandos usavam mais de um expediente no mesmo processo de leitura;
- 3) Verificar em quais etapas do processo de compreensão da comunicação postuladas por Luria (2001) os sujeitos alcançaram no final da pesquisa interventiva.

Na atualidade, a linguagem escrita e a leitura são práticas frequentes, já que, em uma sociedade letrada, estas são importantes ferramentas de comunicação. Além disso, tendo em vista que a aquisição da escrita é um processo complexo, que, segundo Vygotsky (2007), não é linear, mas sim repleto de evoluções e involuções, as quais estas resultarão, posteriormente, em saltos qualitativos no plano gráfico. Considerando a dialeticidade escrita-leitura, torna-se essencial o estudo de como se dá o desenvolvimento da escrita, para que seja possível compreender as suas etapas. Com tal conhecimento, o professor consegue identificar o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e, assim, operar na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando um aprendizado em espiral. Desta forma, esta pesquisa tem o intuito de compreender as etapas do desenvolvimento da leitura nas crianças, a fim de explicar as fases desse processo, para possibilitar uma melhora no seu ensino, para que, assim, possamos formar bons leitores.

Segundo Luria (2001, p. 233), “a análise psicológica da compreensão ou decodificação da alocação verbal está menos elaborada que o processo de sua geração.” Ou seja, encontrou-se dificuldade para realização da pesquisa, já que existem mais pesquisas relacionadas ao processo de aquisição da escrita do que sobre leitura.

Do ponto de vista estrutural, na seção 2, deste trabalho, apresentamos a fundamentação teórica que embasou a pesquisa, cujo aportes escolhidos foram a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e o método Dialético. A seção 3 aborda a metodologia desenvolvida para a produção e a coleta das respostas. A seção 4 apresenta a análise das respostas obtidas. E, finalmente, a seção 5 contém as considerações finais acerca do trabalho.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO

Neste tópico, buscamos compreender como se dá o desenvolvimento do psiquismo humano e evidenciar como ocorre o processo de internalização da linguagem elucidado pela Psicologia Histórico-Cultural, tendo Vigotski (2000) como autor expoente, além de procurar compreender, por intermédio das pesquisas de Vigotski (2007) e Luria (2010), os estágios que acontecem anteriormente ao desenvolvimento da escrita convencional. Ademais, apresentamos o embasamento pedagógico desse trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica, e ainda procuramos trazer algumas considerações sobre o método Dialético.

2.1 Funções Psíquicas Superiores (FPS)

Segundo Vygotsky (2007), as mudanças que ocorrem nos seres humanos, durante seu desenvolvimento, estão diretamente ligadas às interações, tanto com os outros sujeitos como com a cultura em que vivem. O autor afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas vão se constituindo a partir das relações com a sociedade e com meio em que o indivíduo está inserido, visto que, para sobreviver, os seres humanos transformam a natureza através do trabalho e, assim, se transformam. De acordo com a teoria vigotskiana, os sujeitos nascem com as funções psicológicas elementares e, por meio do contato com mundo, sobretudo com o desenvolvimento da linguagem, elas se transformam em funções psicológicas superiores. Para essa teoria, a transformação das funções psíquicas ocorre por intermédio dos signos. Entretanto, de acordo com Martins (2013b) Vygotsky, não vê os seres humanos como somente sujeitos passivos que sofrem consequências das relações sociais, mas também como seres ativos que agem sobre o mundo.

As funções psíquicas em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), por sua vez, fundem-se num sistema único, interfuncional, uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência. Do exposto resulta a definição histórico cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo. (MARTINS, 2013a, p. 02).

Os seres humanos modificam a natureza através do trabalho para atender às suas necessidades, portanto, essa complexificação que ocorre no processo mental é resultado do processo de trabalho para que estes possam melhor captar e dominar a natureza. Nesse sentido, ao mesmo tempo que esta sofisticação do psiquismo acontece devido ao desenvolvimento histórico das atividades humanas, também é fruto da necessidade da efetivação desse processo. Dessa forma, Vygotsky (1995 *apud* MARTINS, 2013a) define o psiquismo humano como um sistema interfuncional e o caracteriza como uma superação de elementos naturais, que direciona a conquistar novos conhecimentos, sendo criados através da apropriação dos signos, o qual o autor denominou de funções psíquicas superiores. Este sistema interfuncional engloba as funções: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos (MARTINS, 2013a, p. 03).

A sensação é uma das funções mais primitivas do ser humano. “As sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a ‘porta de entrada’ do mundo na consciência.” (MARTINS, 2013b, p. 122). Os órgãos sensoriais possuem um desenvolvimento significativo desde o nascimento, entretanto, estes ainda são reflexos incondicionados e, gradativamente, vão evoluindo e se tornando reflexos condicionados. Segundo Martins (2013b), o desenvolvimento dos órgãos do sentido está diretamente ligado à exposição dos estímulos ambientais. Portanto, a qualidade dos sentidos não é resultado apenas da base fisiológica, mas, principalmente, da cultura sensorial que é desenvolvida.

Em suma, o desenvolvimento das sensações de cada indivíduo condiciona-se, por conseguinte, pela relação sujeito e objeto, ou seja, pelos diferentes aspectos de sua atividade e, sobretudo, por situações nas quais o êxito da execução da ação depende da diferenciação das propriedades sensoriais do objeto. Esse fato demanda ter-se a sensação, também, como objeto da educação desde a mais tenra idade. (MARTINS, 2013b, p.129).

A **sensação** e percepção são os modos primários do reflexo da realidade. “Ao passo que a primeira reflete aspectos parciais dos objetos e fenômenos, a segunda reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles.” (MARTINS, 2013b, p. 130). A **percepção** vai se desenvolvendo a partir do momento em que os reflexos incondicionados vão dando lugar aos reflexos condicionados e, depois, através do contato com aprendizado social, ou seja, esse desenvolvimento se dá pelo amadurecimento do sistema nervoso central dos seres humanos, mas principalmente pela exposição aos diferentes estímulos sensoriais. (MARTINS, 2013a, p. 04).

Já a **atenção** é uma função de importância incomparável, visto que é dela que depende tanto a qualidade da percepção, como a organização do comportamento. Martins (2013b) afirma que a percepção e atenção possuem uma relação de qualidade mútua, operando em íntima unidade. É por causa da atenção que o ser humano consegue concentrar em um conteúdo específico. Diferente dos animais que possuem apenas a atenção involuntária, os seres humanos são capazes de desenvolver atenção voluntária, a qual permite que os indivíduos escolham aquilo que querem prestar atenção.

Contudo, Vygotski (1995, p. 214) destacou a importância de se compreender o desenvolvimento de todos os processos psíquicos a partir de duas linhas básicas, quais sejam: a linha de desenvolvimento natural, na qual se expressa, no caso, a atenção elementar, involuntária e dependente da maturação orgânica, e a linha de desenvolvimento cultural, dependente da apropriação dos signos, em que se inclui a atenção voluntária e a direção organizativa das ações em face de suas finalidades específicas. (MARTINS, 2013b, p.151).

Segundo Martins (2013b), sem a **memória** não seria possível a experiência histórica da humanidade, visto que nessa função psíquica ficam armazenadas as experiências vividas. É na memória que acontece a formação da imagem, por recordação, do que já foi experienciado anteriormente. Para Vygotsky e Luria, há dois tipos de memória: a memória involuntária, na qual se trata desta em sua forma mais primária e elementar (natural), e a memória voluntária, na qual se trata da evolução dessa função, isto é, quando a memorização é consciente, quando o sujeito memoriza intencionalmente aquilo que sentiu, percebeu e atentou-se. (MARTINS, 2013b).

Na primeira infância e na primeira época pré-escolar a memória é involuntária e sem um fim determinado. Nessa idade, a criança ainda não planeja a tarefa de fixar algo e depois recordar. A criança de dois ou três anos fixa na memória apenas aquilo que tem significação no momento, o que está relacionado com suas necessidades imediatas ou interesses, aquilo que tem forte colorido emocional. Somente na idade pré-escolar, aos 4 ou 5 anos, a criança começa a fixar na memória de maneira voluntária. (SMIRNOV et al, 1960, p. 228 *apud* MARTINS, 2013b, p. 162).

Essas quatro funções psíquicas, a sensação, a percepção, a atenção e a memória, mesmo estando na sua forma mais primária, são responsáveis pela formação da imagem. Entretanto, devido ao processo ontogenético, que é exclusivo dos seres humanos, ocorre uma conversão da imagem psíquica em signos e, assim, a construção do sistema de signos intitulado linguagem. Sendo assim, foi através do desenvolvimento da linguagem e da atividade mediada pelo signo,

que foi possível superar a representação da imagem imediata e, assim, retratá-la por intermédio da fala. (MARTINS, 2013a, p. 04).

Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento da linguagem representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento da cultura, na medida que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético. (MARTINS, 2013b, p. 168).

Para a autora, quando os homens passaram a representar os objetos e fenômenos através das palavras, foi um dos mais importantes passos da humanidade, já que foi um salto evolutivo a qual direcionou os indivíduos ao desenvolvimento da capacidade de pensar. “A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros.” (MARTINS, 2013b, p. 168).

Ainda segundo Vygotski e Luria (1996), do ponto de vista ontogenético, o desenvolvimento da linguagem sintetiza, emblematicamente, as linhas naturais e culturais do desenvolvimento. Na base de seu percurso de formação reside o reflexo incondicionado das reações vocais, sobre qual se edifica seu curso ulterior. Tais reações apontam, pois, a pré-história da linguagem oral. (MARTINS, 2013b, p.169).

Segundo Martins (2013a), apesar da óbvia interconexão entre a linguagem e o pensamento, ambas não se cruzam lá em sua origem, visto que o objetivo primário da linguagem é a comunicação, já do pensamento é o conhecimento e a regulação do comportamento. “O nexos entre eles, sistematicamente explicado por Vygotski (2001, Tomo II), ocorre no transcurso do desenvolvimento, na medida em que a comunicação passa a demandar o pensamento e ele, a se manifestar por meio da linguagem.” (MARTINS, 2013a, p. 05). Esse cruzamento entre a linha do pensamento com a linha da linguagem só ocorre durante o desenvolvimento dos indivíduos.

No que tange à formação dos conceitos e juízos é importante, primeiramente, observar que a origem das ideias, isto é, do pensamento, é a atividade prática do homem na realidade concreta, objetiva. Assim, ele surge na base do reconhecimento sensorial e o excede amplamente, graças ao desenvolvimento da linguagem e das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise/síntese, comparação, generalização e abstração. Apenas gradativa e paulatinamente o pensamento vai independendo das ações desta natureza (prática) e afirmando-se como atividade teórica. Entretanto, cabe afirmar que essa independência será sempre relativa, uma vez que a prática do conjunto dos homens jamais

deixará de ser a base e o critério de exatidão do pensamento, posto que essa exatidão se impõe como mediação decisiva nessa prática. (MARTINS, 2013a, p. 05).

As operações lógicas do raciocínio **análise/síntese**, são inseparavelmente ligadas, já que “a análise compreende a desagregação mental do todo em suas partes, bem como do todo em suas propriedades ou qualidades isoladas - sendo ela um objeto, fenômeno ou situação.” (MARTINS, 2013b, p. 197). Dessa forma, a análise proporciona que o indivíduo realize não só identificação dos elementos que o compõem, mas, permite que se descubra a ligação que os unem. Para a autora, a análise irá determinar a síntese do que foi o ponto de partida. Portanto, essas operações lógicas do raciocínio são dialéticas, visto que não é possível definir onde uma termina e a outra inicia. Para Rubinstein (1997, p. 394 *apud* MARTINS, 2013b, p.198), não existe uma sem a outra, já que a análise não é suficiente sem síntese e vice-versa.

Outra operação do pensamento é a **comparação**, capacidade essa que permite que os indivíduos realizem comparações entre objetos, fenômenos, situações e suas propriedades. Para isso, essa operação utiliza-se das semelhanças e diferenças para classificar. “A descoberta de semelhanças ou diferenças representa a forma mais primitiva de conhecimento e estabelecimento de relações entre objeto, partes ou qualidades que os dispõem.” (MARTINS, 2013b, p. 198).

Segundo Smirnov e Menchinskaia (1960), a comparação é ao mesmo tempo, um processo analítico e sintético. Analítico na medida em que, para se compararem dois ou mais objetos, é necessário desagregar determinados aspectos deles para, nessa separação, encontrar as semelhanças e diferenças existentes. Sintético, uma vez que o produto da análise impõe novas conexões, outra unificação, emblematicamente representada pela classificação. (MARTINS, 2013b, p. 198 e 199).

Esse desenvolvimento é o ponto de partida para **generalização**, que permite que os sujeitos possam identificar as propriedades gerais que existem nos objetos, fenômenos e situações e, principalmente, saber os aspectos comuns fundamentais. Essa operação lógica tem um papel essencial na elaboração dos conceitos e juízos, permitindo que os indivíduos descubram o vínculo que seja comum aos objetos, podendo, assim, identificar os princípios que ajustam sua existência concreta. A análise, síntese e comparação tem um papel essencial nesse processo e é através da generalização que é possível descobrir os padrões que existem na realidade, possibilitando o acesso às conexões internas. (MARTINS, 2013b, p. 199).

A tarefa da generalização é, portanto, o acesso às determinações essenciais em um complexo de qualidades, impondo-se como desvelamento das mediações que respaldam as relações dinâmicas entre o específico e o geral, e não uma simplificação do pensamento na captação do real. (MARTINS, 2013b, p. 199).

O funcionamento desse processo está diretamente ligado à **abstração**, já que essa operação permite que os indivíduos realizem, de forma mental, a união das propriedades da realidade na forma de “particularidades gerais”. Mostrando, assim, a dialética que existe entre o processo de abstração e a formação de conceitos. A generalização e a abstração não se separam do concreto, muito pelo contrário, volta a ele sempre, entretanto, esse retorno acontece por intermédio da abstração. Nas palavras de Rubinstein (1967, p. 396 *apud* MARTINS, 2013b, p. 200):

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos as suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre os objetos nos quais aparecem tais qualidades abstratas. Enquanto o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas invariavelmente volta a ele. E esse retorno ao concreto, do qual o pensamento se desprende por abstração, vincula-se sempre ao enriquecimento da compreensão ou do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, retomando a ele por meio do abstrato.

Para Martins (2013b), somente a linguagem possibilita a abstração, visto que a linguagem oportuniza o raciocínio sistematizado, possibilitando que os indivíduos percebam as conexões entre objetos e fenômenos da realidade, assim como suas propriedades. Nesse sentido, se por causa da linguagem é possível o ser humano realizar a abstração, é por causa do pensamento que a abstração alcança a objetividade.

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade. Sua gênese radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e tarefas que se apresentam ao indivíduo. Dessa maneira, o pensamento aparece, desde as suas origens, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que a amparam – e nisso se incluem os instrumentos psíquicos, os signos, os conceitos. (MARTINS, 2013a, p. 06).

Outra função que se une ao pensamento conceitual é a **imaginação**, função essa que é tão complexa quanto ao pensamento, visto que permite que se antecipe a construção da imagem do produto final que irá ser realizado. Além disso, possibilita a visualização dos meios necessários para concretizar tal feito. Essa função psíquica proporciona o aperfeiçoamento da capacidade

para proposição e resolução de problemas, assim como transformação criativa da realidade. (MARTINS, 2013a, p. 06).

Tanto quanto o pensamento, a imaginação possuem caráter analítico-sintético. Na transformação de representações já construídas, condição para a imaginação, a análise opera desagregando elementos da imagem existente visando uma nova combinação, que, por sua vez, determina nova síntese. Portanto, a origem objetiva da imaginação é a representação da realidade concreta e seu curso pressupõe a ruptura de conexões habituais entre dado objeto e dada imagem, tendo em vista novas conexões, novo objeto, nova imagem e, assim, sucessivamente. (MARTINS, 2013a, p. 06).

As funções psíquicas, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, são fundamentais para formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. De acordo com Martins (2013a, p. 07), “[...] a realidade concreta afeta o sujeito do conhecimento, isto é, suscita vivências ao mesmo tempo cognitivas e afetivas, ou seja, mobiliza emoções e sentimentos.” Para a autora (2013a, p. 07), “as **emoções** e os **sentimentos** se produzem na relação particular do indivíduo com o mundo circundante, na medida em que os objetos e fenômenos correspondem, ou não, às suas necessidades e exigências sociais que visam atender”. Sendo assim, Martins (2013a, p. 07) apresenta-nos a definição de emoções e sentimentos:

As emoções surgem da atividade cerebral segundo transformações registradas a partir do mundo exterior. Expressam-se como reflexo sensorial direto, como reação a qualidades isoladas dos objetos, cumprindo a função de sinalização interna para a orientação da atividade do indivíduo. Mobilizam mecanismos fisiológicos e possuem um caráter intenso, porém, circunstancial. Enquanto as emoções animais permaneceram subjugadas biologicamente, as emoções humanas adquiriram caráter social ao imbricarem-se aos sentimentos. Os sentimentos desenvolvem-se sob influência da cultura, quando as reações emocionais, sob decisiva influência da linguagem, conquistam significações expressando-se por meio de conceitos. Dependendo de propriedades dos objetos e fenômenos em conjunto, e não de propriedades isoladas deles, os sentimentos mobilizando-se por relações entre realidade presente, experiências passadas e expectativas futuras. Sua expressão é mais prolongada e constante, obedecendo a uma dinâmica figura/fundo, ao contrário das emoções, que são sempre figuras. Graças às expressões das emoções e sentimentos as imagens construídas por meio das funções cognitivas; como posto, supra-individuais; adquirem também um caráter pessoal particular.

Em suma, nesse subtópico, buscou-se compreender quais são as funções psíquicas superiores e quais sua importância para a evolução do psiquismo humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural. Assim, tendo por base esses conhecimentos, é possível entender a

relevância do professor produzir atividades que possibilitem o aprimoramento das funções psíquicas. Portanto, pensando nisso, para esta pesquisa foram desenvolvidas atividades que pudessem promover o desenvolvimento da leitura dos estudantes participantes da pesquisa, assim como auxiliar no aprimoramento das funções psíquicas superiores.

2.2 Processo de Internalização da Linguagem e Pré-História da Escrita

A linguagem é um mecanismo de comunicação desenvolvido pela humanidade e, sem dúvida, uma das grandes conquistas, visto que proporcionou um grande avanço no desenvolvimento do psiquismo humano, pois os indivíduos requalificam as funções psíquicas a partir do momento em que a linha da linguagem se cruza com a linha do pensamento. Segundo Vigotski (2000), as duas funções da fala já surgem no primeiro ano de vida, entretanto, o desenvolvimento da fala, nesse período, ainda é desassociado do pensamento, característica que faz com que, o psiquismo da criança seja considerado semelhante ao dos animais.

Para o autor, essas linhas do pensamento e da linguagem se encontram por volta dos dois anos de idade. Nesse momento, inicia-se uma nova forma de comportamento próprio dos humanos, sendo considerado um “momento crucial, a partir do qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 155). A partir desse momento, em que a linguagem e o pensamento se cruzam, ocorre uma evolução no desenvolvimento psíquico e a criança passa a compreender que cada objeto possui um nome.

As nossas investigações mostram que, nesse sentido, a linguagem não é nenhuma exceção da regra geral a que está subordinado o desenvolvimento de quaisquer operações psicológicas baseadas no emprego de signos, sejam memorização mnemotécnica, processos de mensuração ou qualquer outra operação intelectual que use signo. (VIGOTSKI, 2000, p. 137).

Os estudos de Vigotski (2000) apresentam que a interiorização da linguagem passa por quatro estágios, sendo o primeiro o primitivo, aquele no qual as linhas da linguagem e do pensamento ainda não se cruzaram, havendo, portanto, a pré-fala, balbucios, choro, risos, trejeitos faciais. O segundo, intitulado pelo autor de “psicologia ingênua”, trata-se do momento em que criança começa compreender as partes gramaticais da língua de forma básica ainda, mas já com aspectos de operações psicológicas muito importantes. Quanto ao terceiro estágio desse desenvolvimento, intitulado “linguagem egocêntrica”, o qual tem relação com o período em que o indivíduo utiliza-se de signos externos para organizar o pensamento. Entretanto, se

trata de uma linguagem exteriorizada, por meio da qual a criança fala para descrever para si a ação a ser realizada. Enfim, chega-se à quarta fase denominada “linguagem interior”, situação em que a linguagem passa a ser interiorizada e o sujeito utiliza desta para organizar seu pensamento. Mas, diferente da egocêntrica, esta é de forma silenciosa e ocorre dentro da mente, intrapsiquicamente.

Esse processo de desenvolvimento da linguagem, que culmina na interiorização da linguagem, é extremamente importante para o desenvolvimento da escrita nos indivíduos. A linguagem escrita também foi desenvolvida pelos seres humanos como forma de comunicação entre os indivíduos, possibilitando que os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos tempos fossem transmitidos às próximas gerações de forma ainda mais eficaz que através somente da linguagem oral. Para Lévy (2004), sociedades que não possuem a escrita precisam contar somente com a memória e os seres humanos não possuem uma memória ideal para armazenar e recuperar dados.

A memória humana está longe de ter a performance de um equipamento ideal de armazenamento e recuperação das informações já que, como acabamos de ver, ela é extremamente sensível aos processos elaborativos e à intensidade dos processamentos controlados que acompanham a codificação das representações. Em particular, parece que temos muita dificuldade para discriminar entre as mensagens originais e as elaborações que associamos a elas. (LÉVY, 2004, p. 49).

Dessa forma, é possível entender a escrita como um processo de criação humana que proporcionou mais um grande salto na evolução da humanidade, assim como no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Sendo assim, buscamos compreender como se dá esse processo de desenvolvimento da escrita nas crianças, elucidado pela perspectiva Histórico-Cultural.

Segundo a pesquisa de Vigotski (2007), o desenvolvimento da pré-história da escrita passa por quatro fases, iniciando-se com os gestos, onde a criança se utiliza deste para se comunicar. O gesto é o primeiro momento que é possível ver significado produzido pela criança, que possui um objetivo e uma intenção. Esse estágio é marcado também pelos primeiros rabiscos que são representações dos gestos. A terceira fase é a do “simbolismo do brincar”, onde no brincar que faz parte da vida da criança, sobretudo o brincar de faz de conta, ela encontra um objeto para representar outro no seu jogo, cujo significado está no gesto que a criança imprime ao objeto substituto em relação ao objeto substituído. Para o autor, a quarta fase do desenvolvimento da pré-história da escrita é a do desenho. No início, a criança

desenha de cabeça, ou seja, a imagem que está na memória dela e não o que está vendo. Além disso, muitas vezes, não é semelhante ao real, mas até uma contradição da realidade, visto que, nesse período, ela é simbólica e não naturalista. Na medida em que o simbolismo está se desenvolvendo, a criança passa a falar enquanto desenha e vai contando uma história. Nesse momento, é possível ver o desenho como linguagem gráfica que tem como sustentação a linguagem verbal.

Em todos esses estágios, o indivíduo desenvolve o simbolismo que irá servir de base para o desenvolvimento da escrita. Os estudos de Vigotski (2007) apontam que, conforme a criança evolui, passa a entender que é possível desenhar a fala. Para demonstrar isso, faz a experiência de pedir a uma criança para desenhar palavra por palavra de uma frase ditada, o que deixa claro como a linguagem transpassa o desenho. Nesse sentido, é possível perceber esses estágios como processo essencial para o desenvolvimento da escrita da criança. Vigotski (2007, p. 138) destaca

Nesse processo, com frequência a criança tem de fazer descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representação; também pudemos observar que esse processo é decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança.

Entretanto, para que esse desenvolvimento ocorra e as crianças percorram esse caminho, torna-se necessário que os educadores consigam compreender todo esse processo e como se dá esse desenvolvimento nos indivíduos. Assim, possam organizar o ensino de forma sistematizada, para alcançá-lo, visto que, diferente do aprendizado da linguagem oral, que o aluno entra na escola já sabendo, porém tem de aperfeiçoá-la, a linguagem escrita precisa ser ensinada de forma artificial e intencional aos indivíduos. Nas palavras de Vigotski (2007, p. 77),

O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural.

Diante disso, é possível entender que o processo de desenvolvimento da escrita da criança inicia-se bem antes do educador começar a lhes ensinar as letras, ou seja, o aluno desenvolveu várias competências essenciais para o desenvolvimento da escrita antes mesmo de entrar na

escola. Para Luria (2010), esse patrimônio adquirido pelas crianças é responsável por conseguirem adquirir de forma rápida uma técnica tão complexa como a escrita, isto é, sem este conjunto de técnicas desenvolvidos anteriormente ao aprendizado da escrita, o professor não seria capaz de ensiná-las num período curto de tempo. Como afirma Luria (2010, p. 143),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

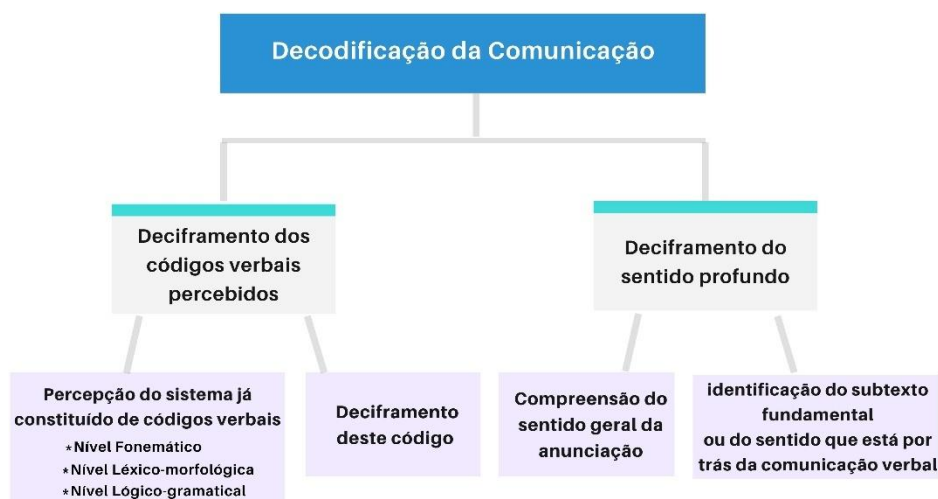
Luria (2010), através de suas pesquisas com crianças que ainda não sabiam ler nem escrever, conseguiu identificar as etapas do desenvolvimento que antecedem a escrita convencional. O autor constatou que essa fase divide-se em duas etapas, sendo a primeira a fase pré-instrumental, na qual a criança utiliza dos rabiscos sem nenhum significado; apenas risca a folha à medida que o adulto dita as palavras, imitando o jeito como o adulto escreve. Entretanto, este não consegue ver sentido no que escreveu em relação ao que queria escrever, portanto, esta escrita não o auxilia a lembrar o que teve a intenção de representar, ou seja, ela não possui a função de representar. O segundo momento, intitulado instrumental, por sua vez, se subdivide também em dois momentos: o instrumental-indiferenciado, no qual a escrita ainda é uniforme, ou seja, são grafias semelhantes, toDaniela possui alguns vestígios de significado; e o instrumental-diferenciado, na qual a escrita passa ter um significado, isto é, passa a auxiliar a criança a lembrar o que escreveu.

Segundo Luria (2010), nesta última etapa, a criança começa a utilizar de diversos expedientes que a auxiliarão a lembrar o que representou naquela escrita; são estes que darão sentido à escrita para a criança. Algumas dessas estratégias são a imitação do adulto, a posição, as mnemotécnicas, o ritmo da fala, a quantidade, a forma, o tamanho, a cor, a parte pelo todo, o todo pela parte, entre outros. Vale ressaltar, que esses expedientes auxiliarão as crianças no desenvolvimento da escrita convencional, sendo, portanto, de grande importância que o professor tenha consciência dessas etapas para compreender o estágio que o aluno se encontra, para que possa, assim, organizar e sistematizar seu ensino, de forma a auxiliar na aquisição da escrita convencional pela criança.

2.3 Etapas da Leitura postuladas por Luria

Com relação ao processo de desenvolvimento da leitura, objeto do presente trabalho, que buscou compreender como se dá esse processo, Luria (2001), dividiu em duas grandes partes o processo de decodificação da comunicação, sendo a primeira o deciframento dos códigos verbais percebidos e a segunda o deciframento do sentido profundo, no qual termina na comunicação. Dessa forma, o autor dividiu essas duas grandes partes em quatro etapas do desenvolvimento da leitura. A primeira etapa, nomeada como a “percepção do sistema já constituído de códigos verbais”, possui três níveis: Nível Fonemático, Nível Léxico-morfológica e Nível Lógico-gramatical. Já a segunda etapa, intitulada o “deciframento deste código”, é aquela em que o indivíduo passa a compreender a estrutura da linguagem verbal, realizando a leitura de forma decodificada. A terceira etapa é a “compreensão do sentido geral da enunciação” e, por fim, a etapa da “identificação do subtexto fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal”. Para melhor visualização das etapas indicadas pelo autor, apresentou-se um diagrama na Figura 1:

Figura 1 – Etapas da decodificação da comunicação verbal classificadas por Luria (2001)



Fonte: Elaborado pela própria autora

Com relação à primeira etapa, *percepção do sistema já constituído de códigos verbais*, esta consiste em o indivíduo perceber as estruturas fonemáticas da linguagem, visto que o código fonemático da linguagem constitui-se em um sistema de contraposições que possui um traço fonemático significativo e, quando este é modificado, altera o sentido da palavra. Além disso, essa etapa compreende a percepção das unidades léxicas da língua, possibilitando a

compreensão da estrutura melódica da enunciação verbal, para que, assim, sejam capazes de diferenciar frases que são interrogativas das que são afirmativas e, ainda, perceber o tom de dúvida ou de afirmação. Isso propicia que os indivíduos captem o sentido geral da linguagem. Essas condições são indispensáveis para compreensão da comunicação verbal, entretanto também é necessário o domínio das construções lógico-gramaticais, as quais são divididas em dois tipos. O primeiro é formado pelas “comunicações de acontecimentos”, que consistem em um sistema coerente de palavras, na qual são relacionadas predicativamente, que descrevem algumas ações, acontecimentos ou qualidades do objeto. Já o segundo são as “comunicações de relações”, são aquelas sentenças que usam os meios flexivos de expressão das relações. (LURIA, 2001, p. 233-236).

Em relação à segunda etapa, *deciframento deste código*, esta consiste na compreensão do significado das construções lógico-gramaticais, isto é, consiste em compreender uma “série de significados léxicos apresentada em forma sucessiva” (LURIA, 2001, p. 237). Essas construções representam tanto as “comunicações de acontecimentos” quanto as “comunicações de relações”, que exigem a realização da conversão da informação consecutiva em uma síntese “simultânea”.

A terceira etapa, denominada como *compreensão do sentido geral da enunciação*, consiste na importância da compreensão da estrutura sintagmática da enunciação, ou seja, refere-se à necessidade de domínio da linguagem fluente. Já com relação à quarta etapa, intitulada *identificação do subtexto fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal*, a qual refere-se à compreensão interna do texto, ou seja, entender o significado dos provérbios, o sentido figurado de algumas expressões, entre outras. (LURIA, 2001, p. 239-242).

Nessa perspectiva, baseamo-nos nestas etapas do desenvolvimento da leitura apontadas por Luria (2001), para elaborarmos as atividades realizadas com as crianças participantes desta pesquisa, com intuito de compreender as etapas do processo de apropriação da leitura, assim como produzir atividades que auxiliassem no desenvolvimento da leitura.

2.4 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica foi elaborada por Dermeval Saviani, professor e filósofo brasileiro, com a intenção de superar as teorias crítico-reprodutivistas, que, apesar da importância destas, pois trazem uma visão crítica para educação, não enxergam, na escola, uma possibilidade de contribuir para uma transformação social, mas a vê como reprodutora e que

contribui para manutenção da desigualdade social. Sendo assim, mediante as críticas advindas com relação às pedagogias tradicionais, escolanovista e tecnicista, surgiu a indagação de qual pedagogia seria a ideal. Entretanto, as concepções crítico-reprodutivistas não tinham a resposta. (SAVIANI, 2011).

É nesse quadro que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não dialético, a-histórico. Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. (SAVIANI, 2011, p. 79).

Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, surge uma luz que ilumina tanto a ação pedagógica desenvolvida pelo educador quanto a assimilação do conteúdo realizada pelos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Tal metodologia torna possível a conciliação entre teoria e prática, algo que é essencial para a formação dos sujeitos, pois promoverá que o assunto em questão seja explorado de diversas maneiras, por exemplo como se apresenta no presente, como se deu sua construção no passado e também as modificações que podem ser realizadas no futuro. Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica suscita a participação ativa tanto do educador quanto a do educando, onde sempre haverá a troca de conhecimento entre as partes envolvidas, produzindo, assim, a humanidade de cada ser.

A Pedagogia Histórico-Crítica relaciona-se com a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Lev Semionovitch Vygotsky, psicólogo russo, pensador importante em sua área e no Método Materialista Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx um filósofo, sociólogo, economista, jornalista e teórico político alemão. Dessa forma, para compreendermos essa metodologia, torna-se essencial compreender em que base ela está fundamentada.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser histórico que é constituído através das suas relações com o meio natural, assim como pelas relações sociais. O ser humano diferencia-se dos outros animais por ser capaz de transformar a natureza para sua sobrevivência através do trabalho, utilizando-se de instrumentos criados e aperfeiçoados por eles ao longo do tempo. A teoria de Vygotsky entende que o conhecimento é constituído na interação do sujeito com o objeto, toDaniela esse processo de conhecimento não ocorre de

forma direta, pois a relação sujeito-objeto necessita de uma mediação, a qual é feita por meio de signos criados pela humanidade no decorrer da história. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014).

Já o Método Materialista Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx, tem como princípio básico a contradição, que são a tese, antítese e síntese e possui os seguintes fundamentos: a interpretação da realidade; a visão de mundo; a práxis; a materialidade e a concreticidade para produzir conhecimento. Isto posto, primeiramente, parte-se da realidade empírica, ou seja, observamos o objeto como ele se apresenta à primeira vista; em seguida, parte-se para a abstração, a qual se refere às teorias e as reflexões. O último passo, que é o concreto pensado, é a compreensão elaborada do que é intrínseco ao objeto de estudo. Vale ressaltar que todo esse processo não é estático, na verdade, funciona como um movimento de um pêndulo, pois do concreto pensado pode-se voltar à realidade empírica e, depois, às abstrações e, assim, voltar ao início novamente. Gasparin e Petenucci (2014, p. 5) apresentam o movimento do Método Dialético:

Assim se processa o movimento do Método Dialético:

Empírico	-----	Abstrações	-----	Concreto Pensado
(real aparente)		(reflexões)		(real pensado)
Prática	-----	Teoria	-----	Prática.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende, assim como a Psicologia Histórico-Cultural afirma, que os conhecimentos são produzidos historicamente pela humanidade, passado às próximas gerações por meio das quais são transformados e desenvolvidos novos saberes. Portanto, para Saviani (2011), não é necessário que se faça os indivíduos realizarem todos os processos desenvolvidos historicamente pela humanidade. Nas palavras do autor (2011, p. 68):

A produção social do saber é histórica, portanto, não é obra de cada geração independente das demais. O problema da pedagogia é justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou. Não podemos fazer com que cada criança volte à Idade da Pedra Lascada para poder depois atingir, na idade adulta, o domínio do saber científico, tal como é formulado em nossa época.

Sendo assim, compreende-se que os saberes não são adquiridos de forma natural pelos indivíduos, mas que estes devem ser passados de forma direta e intencional, para que, assim, as novas gerações se apropriem dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e, por sua vez, sejam capazes de transformá-las e também através destes produzir novos saberes.

Dessa forma, para Saviani (2011), esse aprendizado acontece através da educação escolar, na qual é realizada de forma sistematizada, planejada e intencional.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade precisam ser transmitidos a todos os indivíduos. Para tanto, é necessário que esse trabalho se inicie na prática social, entretanto, não pode ficar só nela, mas sim que os sujeitos possam aprimorar esse conhecimento e ressignificá-lo, permitindo uma aprendizagem mais significativa. Portanto, para Saviani (2011, p. 120-121), “a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse.” Segundo o autor, ao passar por esses três momentos, o conhecimento vai do sincrético à síntese, ou seja, aquele conhecimento empírico que o aluno conhecia inicialmente é ressignificado tornando-se concreto.

Dessa forma, foi com base nos princípios e na didática da Pedagogia Histórico-Crítica que foram organizadas as etapas de aplicação das atividades com os alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, participantes desta pesquisa, para que fosse possível compreendermos como se dá o processo de aquisição da leitura.

2.5 As Três Características da Dialética

2.5.1 Tudo se relaciona

Diferente da metafísica, a dialética não vê os fenômenos e os objetos do mundo como isolados e independentes uns dos outros, mas os enxerga como um todo unificado, onde “os objetos e os fenômenos são organicamente ligados entre si dependendo uns dos outros, e se condicionando reciprocamente.” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 37). Nesse sentido, para a dialética os fenômenos da natureza não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim quando são consideradas suas ligações indissolúveis com outros fenômenos

que o circundam. Sendo assim, é possível perceber que a primeira característica da dialética se confere tanto na natureza como na sociedade.

Segundo Politzer, Besse e Caveing (1970), a metafísica¹ separa a matéria bruta da matéria viva e do pensamento, ou seja, vê esses três princípios como sendo absolutamente isolados e independentes. Entretanto, não é possível pensar nessa separação, já que um está ligado ao outro e são dependentes, para elucidar essa relação existente dentro da natureza, os autores trazem o seguinte exemplo:

Um dos exemplos mais significativos de interação é a relação existente entre os seres vivos e suas condições de existência, seu "meio". A planta, por exemplo, fixa o oxigênio do ar, mas, também, lhe dá o gás carbônico e o vapor d'água: interação que modifica ao mesmo tempo a planta e o ar. Este, porém, é um dos aspectos mais simples da ação recíproca entre a planta e o meio. Servindo-se da energia que lhe proporciona a luz solar, a planta opera, com o auxílio de elementos químicos tirados da terra, uma síntese de matérias orgânicas, que lhe permite desenvolver-se. Ao mesmo tempo que se desenvolve, transforma, também o solo, e por conseguinte, as condições do desenvolvimento ulterior de sua espécie. Em resumo, a planta não existe a não ser em unidade com o meio ambiente. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 38).

Para a metafísica, a realidade econômica, a vida social e a vida política são elementos desassociados, que independem um do outro. Ela enxerga todos os acontecimentos na sociedade como fenômenos que acontecem aleatoriamente, sem uma causa. Já a dialética compreende que tudo está relacionado, que todos os elementos estão ligados, que um acontecimento sempre tem alguma relação com outro (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970). Será apresentado um exemplo citado por Politzer, Besse e Caveing (1970) que ajuda compreender a relação constante entre os componentes:

Reivindicar a república democrática burguesa contra a burguesia fascista, é uma reivindicação perfeitamente de acordo com a situação do movimento operário francês hoje. É a reivindicação mais adequada para assegurar ampla adesão popular à classe operária, contra o inimigo principal, a burguesia reacionária, que, para sobreviver, não dispõe de outro recurso a não ser o de sufocar a sua própria legalidade. Mas, endereçar à União Soviética reivindicação semelhante é contra-senso. Por que? Porque se a república democrática burguesa é um avanço em comparação com o fascismo, a república socialista soviética (que assegura aos trabalhadores a propriedade dos meios de produção) é um progresso decisivo, em comparação com a república burguesa. O que, para o povo francês, seria um avanço, seria, para a

¹Schopenhauer entende *metafísica* “todo o assim chamado conhecimento que vai mais além da possibilidade da experiência” (2015, cap. 17, p. 200).

União Soviética, um retrocesso. O metafísico ignora, presunçosamente, as condições de tempo e de lugar. Ele separa, pois, a democracia, das suas condições; não distingue entre a democracia burguesa e a democracia soviética. E, como não conhece outra democracia que não a burguesa, identifica-a como a Democracia, e reprova a União Soviética, por não ser “uma democracia”. É verdade que ela não é uma democracia burguesa, uma vez que, acabando com a exploração capitalista, ela criou uma democracia nova, que concede todo o poder aos trabalhadores. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 42).

Nesta perspectiva, é possível compreender que tudo está relacionado, tanto na sociedade quanto na natureza, que os acontecimentos não são isolados e independentes, mas que estão interligados, sendo assim, impossível compreendê-los de forma isolada. Nesse sentido, pode-se perceber a dialeticidade existente em todos aspectos e esse entendimento ajuda a enxergar a realidade de outra forma, entendendo-a como um emaranhado de fios que se relacionam mutuamente e isto permite uma visão mais ampla da realidade, possibilitando enxergar à frente.

Trazendo essa discussão para o contexto desta pesquisa, é de extrema importância que o professor alfabetizador tenha essa visão, para compreender os caminhos que o aluno percorre para alcançar a aquisição da escrita.

2.5.2 *Tudo se transforma*

A dialética compreende que tudo está em movimento, que o mundo está sempre mudando, se renovando e se desenvolvendo. Portanto, é necessário considerar os fenômenos também dessa perspectiva e não só do ponto de vista de suas relações. Apesar de compreender que tudo está relacionado, também é preciso entender que tudo está em movimento e que esse aspecto não é secundário. A realidade é movimento, é mudança e isto se apresenta na natureza e na sociedade. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 46). “O movimento, no sentido mais geral, concebido como modo de existência da matéria, como atributo inerente a ela, envolve todas as mudanças e todos os processos que se produzem no universo, da simples mudança de lugar até o pensamento” (ENGELS, IV *apud* POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 46).

Um exemplo, citado por Politzer, Besse e Caveing (1970), que acontece na natureza, é a maçã que, mesmo que esteja em cima de uma mesa, aparentemente imóvel, está em movimento, visto que aquela maçã, depois de dez dias, não será mais a mesma. Além disso, antes de ser a fruta era uma flor, foi também um fruto verde e irá se decompor, de cujo processo proporcionará suas sementes para que um jardineiro as plante e destas nascerá uma árvore que dará outras maçãs. Quanto movimento temos em uma só fruta! Sendo assim, conseguimos compreender

que tudo está sempre em movimento, mesmo que a olhos nus estejam estáticos, tudo está em constante transformação.

O movimento é a maneira de ser da matéria. Jamais, em parte alguma, houve matéria sem movimento, nem poderá haver. Movimento no espaço do universo, movimento mecânico de massas menores em cada corpo celeste, vibração molecular sob forma de calor, de corrente elétrica, de corrente magnética, decomposição e combinação química, vida orgânica: cada átomo singular de matéria, no universo, em cada instante, participa de uma ou de outra forma do movimento ou de várias a um só tempo. A matéria, sem movimento, é tão inconcebível como o movimento sem matéria. (ENGELS, III *apud* POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 49 grifos do autor).

A metafísica acredita que a sociedade não muda e não pode mudar, já que é um projeto divino. Ainda alega que mesmo que a natureza mude, o ser humano não muda, pois há uma natureza humana que é imutável. Entretanto, esse conceito apresenta o homem como um ser em si, porém, este é um ser social. Segundo Politzer, Besse e Caveing (1970), as mudanças são tão inerentes à realidade social quanto à natureza, mas esta evolui mais rápido, visto que, depois da anulação da comunidade primitiva, sucederam-se quatro formas de sociedade: a sociedade escravagista, a sociedade feudal, a sociedade capitalista e a sociedade socialista.

Dessa forma, podemos entender que tudo está sempre em movimento, sempre se transformando e “reduzir a realidade a um de seus aspectos, reduzir o processo a um de seus momentos e acreditar que o passado é tão forte que não possa haver futuro, é desconhecer a dialética do real.” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970 p. 54).

2.5.3 Mudança Qualitativa

A dialética entende que a mudança qualitativa não é algo que acontece ao acaso, como um simples processo de evolução, mas a compreende como um desenvolvimento que passa por mudanças quantitativas, muitas das vezes, não aparente para se tornarem mudanças qualitativas. Ou seja, para a dialética, existe uma relação entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa e considera esta uma lei universal da natureza e da sociedade.

Em oposição à metafísica, a dialética considera o processo de desenvolvimento, não como um simples processo de crescimento, em que as mudanças quantitativas, não chegam a se tornar mudanças qualitativas, mas como um desenvolvimento que passa, das mudanças quantitativas insignificantes e latentes, para as mudanças aparentes e radicais, as mudanças qualitativas. Por vezes, as mudanças qualitativas não são graduais, mas

rápidas, súbitas, e se operam por saltos de um estado a outro; essas mudanças são contingentes, mas necessárias; são o resultado da acumulação de mudanças quantitativas insensíveis e graduais. (Stalin, II, *apud* POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 58).

Para exemplificar esta relação na natureza, Politzer, Besse e Caveing (1970) apresentam, como exemplo, a água em seu estado líquido que, após ser submetida ao calor, alcançando 100 graus centígrados, muda de estado líquido para o estado gasoso. Isto é, quando a água é submetida a um aumento de temperatura (mudança quantitativa) muda o seu estado (mudança qualitativa). O mesmo acontece quando colocamos a água em seu estado líquido em um ambiente no qual a temperatura diminuirá (mudança quantitativa) esta passará para o estado sólido (mudança qualitativa). Dessa forma, é possível entender que as mudanças qualitativas estão diretamente relacionadas às mudanças quantitativas.

Na sociedade isso não é diferente, o acúmulo de pequenas mudanças quantitativas permite que mudanças qualitativas aconteçam, mesmo que muitas vezes não seja possível percebê-las tão claramente. Dessa forma, é possível compreender que movimentos pequenos podem sim causar mudanças tão necessárias para a sociedade.

Stalin definiu vigorosamente o aspecto quantitativo e o aspecto qualitativo do movimento social:

O método dialético ensina que o movimento assume duas formas: a forma evolutiva e a forma revolucionária.

O movimento é revolucionário, quando esses mesmos elementos se unem, espontaneamente em seu trabalho quotidiano, acarretando mudanças mínimas (quantitativas) no velho estado de coisas.

O movimento é revolucionário, quando esses mesmos elementos se unem, se imbuem de uma ideia comum e se lançam contra o campo inimigo para aniquilar, pela raiz, o velho estado de coisas, para proporcionar à vida mudanças qualitativas, para instituir um novo estado de coisas.

A evolução prepara a revolução, e cria, para ela, um terreno favorável, enquanto que a revolução completa a evolução, e contribui para que ela prossiga ulteriormente. (Stalin, III *apud* POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 64).

Nesse sentido, podemos compreender que, para a dialética, não se pode separar quantidade da qualidade, ambos se constituem. “A realidade é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. É preciso compreender bem que a mudança qualitativa é passagem de uma qualidade, para outra qualidade.” (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 69).

Fazendo novamente a conexão com este trabalho, percebemos que, no processo de alfabetização, isso também acontece, são pequenas mudanças (mudanças quantitativas) que se transformam (mudança qualitativa) permitindo na criança a aquisição da escrita e da leitura.

Em suma, nessa seção, buscou-se compreender, por intermédio da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, como se dá o processo de internalização da língua, bem como compreender os passos relacionados à pré-história da escrita. Além de apresentar as etapas do desenvolvimento da leitura introduzidas por Luria (2001), ainda apresentou-se a Pedagogia Histórico-Crítica, fazendo uso de sua didática para a realização das atividades do presente trabalho. Por fim, procurou-se apresentar as três características da dialética.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia de pesquisa adotada, bem como a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados ao longo desta pesquisa e das atividades desenvolvidas.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA

Nessa seção, apresenta-se a metodologia adotada para a presente pesquisa, bem como são descritas como foram elaboradas as atividades de leitura para produzir e coletar dados para análise e interpretação.

Nesse sentido, primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico para o embasamento teórico da pesquisa, a fim de buscar compreender como se dá o processo de alfabetização dos alunos nos estudos presentes na literatura, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Este estudo foi realizado na cidade de Bauru, interior de São Paulo, cidade com aproximadamente 380.000 habitantes, em uma escola municipal, situada em um bairro periférico. Nessa escola, realizou-se a pesquisa com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 6 a 7 anos, que estavam em processo de alfabetização. Foi adotado como critério de escolha o primeiro ano, pois, para atender aos objetivos da pesquisa, os participantes não poderiam saber ler nem escrever.

Tendo o planeta, no início do ano de 2020, sido atacado pelo novo Coronavírus, colocando-nos em um contexto pandêmico, por causa da propagação da COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, tornou-se necessário a uma grande parte da população mundial a manter-se sob o regime de isolamento social. Esta medida, considerada por especialistas como a única forma eficaz para a contenção da transmissão do novo Coronavírus, foi indicada também pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotada pela maioria dos países, a qual foi a única forma minimamente aceitável de enfrentar o problema. E, para a eficácia do isolamento, foi necessária a adoção do Ensino Remoto Emergencial. Diante desse contexto histórico, esta pesquisa foi realizada de forma totalmente online, pois devido a essa crise sanitária, os alunos que dela participaram estavam tendo aula no modo remoto, isto é, as aulas eram realizadas de forma online com a utilização da plataforma *Google Meet*, que possibilitava uma interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e é do tipo experimental e explicativa. O seu caráter qualitativo reside no fato de que sua abordagem considera

[...] que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É

descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.”. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Lüdke e André (1986 *apud* GARNICA, 2001, p.39) apresentam as características básicas de uma investigação qualitativa:

- (i) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- (ii) coletar dados predominantemente descritivos;
- (iii) ter maior atenção ao processo que com o produto;
- (iv) o processo de análise tende a ser indutivo, sendo que ‘os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações formam-se ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Além disso, há que se considerar a subjetividade que cada criança possui ao aprender, não sendo possível, assim, enumerar ou classificar esses dados. Desta forma, conjectura-se que este estudo tem o caráter qualitativo, visto que contempla as características básicas apresentadas acima, onde a partir do ambiente virtual em que as aulas ocorreram, objetivou-se proporcionar atividades de leitura, buscando tanto compreender o desenvolvimento da leitura, como propiciar a evolução no desenvolvimento da leitura nos estudantes.

Tratou-se de uma pesquisa experimental na medida em que foi concretizada por meio de experimentos elaborados pela pesquisadora, concretizados nas atividades de leitura planejadas intencionalmente para explicar como a criança adquire a habilidade de ler no estágio inicial da leitura.

Pesquisa Experimental: quando se determina um objeto de estudo, selecionam-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definem-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. (GIL, 1991, *apud* SILVA; MENEZES, 2001, p. 21, grifo do autor).

Dessa forma, foi possível considerar a presente pesquisa também como uma Pesquisa Explicativa visto que se pretendeu, por meio da observação realizada durante as aulas, explicar a forma como os alunos desenvolvem seu processo de leitura. Essa explicação foi possível por meio da análise dos resultados das atividades, buscando obter uma maior compreensão desse processo.

Pesquisa Explicativa: visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o “porquê” das coisas. Quando realizada nas ciências naturais, requer o uso do método experimental, e nas ciências sociais requer o uso do método observacional. Assume, em geral, a formas de Pesquisa Experimental e Pesquisa Expost-facto. (GIL, 1991, *apud* SILVA; MENEZES, 2001, p. 20, grifo do autor).

A geração e coleta de dados foram realizadas no contraturno do horário de aula, durante o horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Individual (ATPI), em parceria com a professora titular da turma. A professora, durante a ATPI, desenvolveu atividades de apoio escolar, que aconteceram duas vezes por semana, de modo online, pela plataforma *Google Meet*. Dessa forma, a geração e a coleta dos dados dessa pesquisa foram realizadas nesse tempo e espaço, totalizando 33 horas de pesquisa empírica.

A presente pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil, como Projeto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, contendo os seguintes documentos destinados aos participantes da pesquisa: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a professora; TCLE para os pais; e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os alunos. Os quais foram aprovados no parecer 5.101.441 em 11 de novembro de 2022. (Parecer Consubstanciado do CEP e TCLEs e TALE apresentados, respectivamente, como Anexo A, Apêndice A, Apêndice B e Apêndice C). Aos 12 alunos participantes da pesquisa, foram gerados nomes fictícios para resguardar o devido direito ao sigilo.

Para a aplicação das atividades, optamos por utilizar a didática da Pedagogia Histórico-Crítica, já que, para Saviani, esta é composta por cinco passos: sendo o ponto de partida e chegada à *prática social*. E, para mediar a chegada, passa-se pela *problematização*, *instrumentalização* e *catarse*. Sendo assim, buscamos seguir esses passos, mas de forma dialética, como defende Marsiglia, Martins e Lavoura (2018), visto que os autores entendem que estes não podem ser fragmentados, pois sendo fundado no Materialismo Histórico-Dialético, não se pode considerar que esses momentos sejam algo que aconteça de forma linear, sequencial e independente.

Dessa maneira, para a *prática social inicial*, a qual trata-se do momento em que o professor vai identificar o nível de desenvolvimento real (NDR) em leitura em que se encontra seus alunos. Para esta realizamos uma atividade diagnóstica, com o intuito de constatar o nível de leitura em que se encontrava as crianças participantes da pesquisa. Durante o desenvolvimento das atividades, em ambiente virtual, na plataforma *Google Meet*, a educadora

chamava individualmente cada criança para que realizasse a leitura, pedindo que o aluno não recebesse ajuda de nenhum familiar, ou mesmo dos outros colegas. Aos alunos que conseguiram ler, foram questionados de como estes o fizeram e, de acordo com as respostas obtidas, buscamos identificar as estratégias utilizadas pelas crianças para realizar a leitura durante o processo de alfabetização.

Quadro 1 – Prática social inicial a ser modificada – demarcação do NDR

Objetivo das atividades	Atividades desenvolvidas	Quantidade de atividades
Demarcar o NDR do estágio de leitura.		4
Avaliar o uso da percepção (visual, auditiva) e da memória.	1ª) Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina. (Palavras escritas com letras maiúsculas).	
Avaliar se durante a decifração faz uso de expedientes.	2ª) Leitura dos dizeres da capa do livro <i>Alfabeto de adivinhas</i> . (Título escrito com letras maiúsculas).	
Avaliar se durante a decifração faz uso de expedientes de modo mais complexos.	3ª) Leitura de uma adivinha. (Com letras iniciais maiúsculas e as demais em letras minúsculas).	
Avaliar a compreensão do sentido.	4ª) Leitura de uma adivinha com a resposta. (Palavras escritas com letras maiúsculas).	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Já para a realização da *problematização*, passo no qual o educador busca problematizar o conteúdo a ser ensinado e trazer para os estudantes a importância e a necessidade de aprender o conteúdo. Esse passo, para Saviani, é considerado o primeiro passo do trabalho educativo, e também “não é, necessariamente, objeto de um momento didático. Ela (a problematização) está contida na prática social e organiza o processo de ensino.” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 16). Para a realização da problematização, a professora da turma buscava sempre conversar com os alunos, mostrando os motivos que fizeram com que a humanidade criasse a linguagem escrita, apresentando-lhes que, antigamente, as pessoas se comunicavam por meio de desenhos. Entretanto, essa comunicação era mais limitada, visto que nem sempre era possível ser clara deixando limitações e/ou brechas para várias interpretações, podendo dificultar o entendimento do que se tinha a intenção de transmitir. Por isso que a humanidade inventou a escrita, para facilitar a comunicação. Além disso, durante as atividades que envolviam a leitura de imagens, a professora sempre os questionava sobre qual era mais fácil de ler, os desenhos ou a escrita propriamente dita, com intuito de trazer essa problematização, instigando-os a perceber a importância do aprendizado da leitura.

Quanto à *instrumentalização*, esse passo objetiva utilizar de recursos pedagógicos que permitam que os estudantes se apropriem dos conteúdos ensinados. Para Marsiglia, Martins e Lavoura (2018, p. 18), “a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo

Identificação do subtexto Fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal	Compreender o que está por trás da comunicação verbal.	15ª) Leitura do livro <i>A Operação do Tio Onofre</i> de Tatiana Belinky, problematizando trechos do livro onde a leitura pode ter duplo sentido.	1
--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela própria autora

Como apresentado no Quadro 2, para o desenvolvimento da pesquisa empírica, foi elaborada uma sequência didática dividida em cinco etapas, sendo a primeira o deslindamento dos expedientes de leitura inicial e as outras quatro baseadas nas etapas do desenvolvimento da leitura, definidas por Luria (2001): a percepção do sistema já constituído de códigos verbais; o deciframento deste código; a compreensão do sentido geral da enunciação e a identificação do subtexto fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal.

Na primeira etapa da sequência didática, foram produzidas duas atividades (apresentadas nas subseções 4.2 e 4.3), que permitissem identificar os expedientes que os alunos utilizaram para realizar a leitura inicial. Na segunda etapa da sequência didática, foram desenvolvidas seis atividades, (apresentadas nas seções 4.4 a 4.9), que tiveram o intuito de identificar a percepção que os alunos possuíam do sistema de códigos verbais, assim como propiciar a evolução do processo de aprendizagem da leitura desses estudantes. Em seguida, na terceira etapa, foram realizadas quatro atividades (apresentadas nas seções 4.10 à 4.13), a fim de compreender a etapa de deciframento do código linguístico e mediar a leitura do semiótico ao linguístico. Já na quarta etapa da sequência, foi desenvolvida uma atividade (apresentada na seção 4.14) inspirada no livro de adivinhas *Manos Malucos* 1 e 2, de Ana Maria Machado e Claudius (2005), no qual possui adivinhas com resposta escritas de forma igual, entretanto, com sentidos diferentes, com o objetivo de mostrar aos estudantes a significação das palavras, proporcionando uma compreensão além da codificação. A atividade também objetivou auxiliar os alunos a entender que palavras homógrafas precisam do contexto para que seja possível identificar o seu sentido. E, por fim, na quinta etapa da sequência, foi realizado uma atividade (apresentada na seção 4.15), na qual realizou-se a leitura do livro *A Operação do Tio Onofre*, de Tatiana Belinky, com o objetivo de problematizar trechos da história nos quais a leitura pode ter duplo sentido, procurando possibilitar que os estudantes compreendessem os sentidos que estão por trás da comunicação verbal. Foi utilizada a plataforma *Canva* para o desenvolvimento de atividades estáticas e a plataforma *Wordwall* para o desenvolvimento de atividades interativas, no formato de jogos. O link para acessar os jogos produzidos estão disponíveis nos Apêndices E, F e G.

Finalmente, para o passo denominado *catarse*, momento em que o aluno faz uma ressignificação do seu conhecimento anterior, unindo o conhecimento cotidiano ao

conhecimento científico e, assim, faz uma síntese do que aprendeu durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor consegue identificar as mudanças de pensamento que ocorreram com seus alunos.

Assim, a *catarse* é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. Destarte, a *catarse* não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado, haja vista que não haverá uma *catarse* por conteúdo ou por aula ministrada. O processo de *catarse*, em seus vínculos com a pedagogia histórico-crítica, aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas precedentes de ser e agir. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 19).

Para o passo da *catarse*, foi realizada uma observação durante todo o processo de instrumentalização, a fim de perceber o avanço das crianças em relação à leitura, identificando o que foi apropriado pelos alunos, o que possibilitou a produção das próximas atividades. Além disso, ao término da etapa de instrumentalização, foi desenvolvida novamente a atividade diagnóstica, com o intuito de constatar qual nível de desenvolvimento foi alcançado pelos estudantes depois de todo trabalho realizado.

Enfim, na *prática social final*, o professor busca identificar o nível de desenvolvimento atual dos estudantes, para que, assim, possa assumir novas ações partindo do que foi aprendido até o momento.

Vai daí que o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (prática social) sejam e não sejam o mesmo. É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa -e portanto, não há um “retorno” à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam, pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2018, p. 20).

O Quadro 3 apresenta a prática social final (prática a ser modificada).

Quadro 3 – Prática social final (modificada)

Objetivo das atividades	Atividades desenvolvidas	Quantidade de atividades
Demarcar o NDR após a realização da pesquisa e criar uma nova ZDP Avaliar o uso da percepção (visual, auditiva) e da memória. Avaliar se durante a decifração faz uso de expedientes. Avaliar se durante a decifração faz uso de expedientes de modo mais complexos. Avaliar a compreensão do sentido.	1ª) Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina. 2ª) Leitura dos dizeres da capa do livro “Alfabeto de adivinhas”. 3ª) Leitura de uma adivinha. 4ª) Leitura de uma adivinha com a resposta.	4

Fonte: Elaborado pela própria autora

Para a realização deste passo, foi realizada novamente, com as crianças, a atividade que foi desenvolvida inicialmente, para que, assim, fosse possível identificar o novo nível de desenvolvimento real (NDR) dos alunos, após todo trabalho realizado. Desse modo, foi possível compreender até qual etapa do desenvolvimento da leitura os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, participantes desta pesquisa, conseguiram alcançar. Após a coleta de dados, foi realizada uma análise dos resultados obtidos buscando compreender como ocorre o processo de alfabetização da leitura das crianças.

Nesta seção, abordamos as características de onde foi realizada esta pesquisa, apresentamos os critérios de seleção da amostragem a ser pesquisada e discurremos sobre os procedimentos e instrumentos que foram utilizados neste estudo.

Na próxima seção, serão apresentados a análise dos resultados obtidos com a realização deste trabalho.

4 EXPEDIENTES UTILIZADOS POR ALUNOS NA LEITURA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção, apresentamos a análise das enunciações dos alunos produzidas durante a realização das atividades. Foram realizadas quinze atividades durante o experimento. A primeira foi realizada duas vezes: uma para demarcar o NDR inicial e a outra para demarcar o NDR final da pesquisa. As outras quatorze atividades foram realizadas com objetivo de investigarmos quais expedientes os alfabetizandos usam para ler sem ainda ter se apropriado do código alfabético.

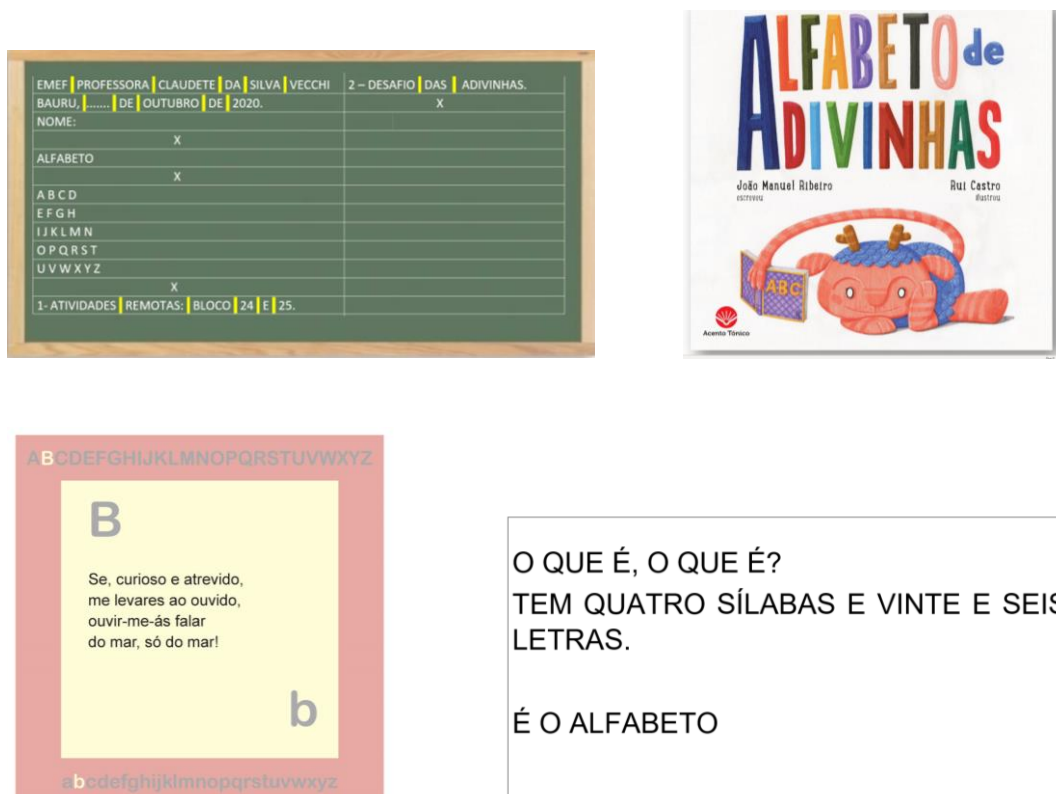
A análise será apresentada na seguinte sequência: primeiro apresentamos o contexto de produção das atividades desenvolvidas com os participantes da pesquisa; em seguida, os protótipos dos instrumentos semióticos que mediarão a atividade; posteriormente, os dados produzidos durante a realização da atividade (respostas dos alunos que constituíram o *corpus* de análise); e, por fim, a análise desses dados.

4.1 Descrição da primeira atividade: Demarcação do NDR Inicial

Essa atividade tem o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento real (NDR) inicial dos alunos, para que, a partir disso, fosse possível preparar tanto as atividades de leitura que permitiram descobrir quais os expedientes que as crianças utilizam para ler, como atividades que permitiram identificar as etapas do desenvolvimento da leitura e também mediar o processo de leitura do semiótico ao linguístico.

Para demarcar o NDR inicial, foi preparada uma atividade dividida em quatro partes, como é apresentado na Figura 2. Na primeira, havia uma imagem de uma lousa, na qual estava escrito o cabeçalho, que era composto pelo nome da escola, a data, sem o dia, e com mês e ano diferentes da data da realização desta atividade. Logo abaixo, havia a palavra NOME e, depois, escrito ALFABETO, seguido das letras do alfabeto e, no final, a atividade a ser realizada. Tratava-se de um escrito muito comum aos alunos, já que faziam o cabeçalho todos os dias, na aula. A segunda parte era a capa do livro *Alfabeto de Adivinhas*; já a terceira, uma das adivinhas desse livro, a qual a professora já havia trabalhado, cujo escrito foi apresentado em letras minúsculas. A quarta e última parte era outra adivinha, apresentada em letras maiúsculas, com a resposta.

Figura 2 – Atividade de Leitura - Demarcação do NDR



Fonte: Acervo da professora da turma

Visando a uma demarcação do nível de desenvolvimento real da aprendizagem da leitura, a professora pediu que os estudantes não tivessem auxílio nem dos pais ou dos amigos da turma, para que fosse possível identificar o nível de desenvolvimento deles. Além disso, explicou que todos estavam aprendendo, portanto, não teria problema nenhum se não conseguissem realizar a leitura. A educadora chamou individualmente os alunos para que realizassem a leitura. A análise desta atividade será apresentada na seção 4.15, de modo a comparar a demarcação do NDR inicial com a demarcação do NDR final.

4.2 Análise da segunda atividade: Correlação palavra figura

A segunda atividade foi produzida na plataforma *Canva*, na qual colocamos palavras de um lado e imagens do outro lado, para que os alunos escolhessem uma imagem e indicassem qual palavra era correspondente ao desenho escolhido. Para que fosse possível identificar os expedientes utilizados pelas crianças para realização da leitura, a professora da turma projetou a tela na plataforma *Google Meet* e chamou os alunos individualmente para escolher a figura e

indicar onde estaria escrito o nome do objeto que constava na figura escolhida, enquanto a pesquisadora observava e anotava os expedientes que esses alunos utilizavam para fazer a leitura.

A atividade possuía cinco telas: a primeira, contém quatro imagens e palavras correspondentes; na segunda, cinco; na terceira, seis; e, na quarta e quinta, nove palavras em cada tela, com imagens correspondentes, conforme Figura 3.

Figura 3 – Segunda Atividade: Correlação palavra figura



Fonte: Acervo da autora

Assim que os alunos indicavam a palavra correspondente à figura, a professora movia a imagem para cima da palavra e perguntava-lhes: *Por que você acha que é essa palavra?* (essa pergunta é variável, entretanto, todas tinham o mesmo intuito). Para que fosse possível compreender qual era o expediente utilizado pelos estudantes para identificar a palavra. As respostas das crianças são apresentadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Análise da segunda atividade: Correlação palavra figura

Resposta do Aluno	Resposta a pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa palavra?	Análise do processo da leitura inicial
BOCA	Marcelo: Por causa da letra N.	Não identificou a palavra
TATU	Bento: Porque começa com TA.	Sílaba inicial
FOCA	Gustavo: A outra palavra não começa com F e O.	Sílaba inicial
BONECA	Bella: Porque tem o CA. Bella: Mas, BONECA tem mais letras.	Sílaba final e quantidade
FOGO	Alana: Porque começa com F e FOGO começa com a letra F.	Letra inicial
TARTARUGA	Marcelo: Porque tem o T e o A.	Sílaba inicial
BOLA	Luana: Porque eu guardei, aqui na minha cabecinha, que BOLA começa com B e O.	Memória e sílaba inicial
TORTA	Luana: Porque tem o T e O.	Sílaba inicial
LIVRO	Bento: Porque termina com R e O.	Reconhecimento de letra

PICOLÉ	Gustavo: Porque começa com PI.	Sílaba inicial
FADA	Bella: Porque eu guardei na minha cabeça.	Memória
PIPOCA	Alana: É porque eu já tinha decorado aqui na minha casa.	Memória
TESOURA	Marcelo: A outra palavra tem o M no meio e a tesoura não tem.	Reconhecimento de alguma diferença na formação da primeira sílaba da palavra (TEM – TE para TESOURA)
PANELA	Luana: Porque se não é uma, é a outra.	Exclusão
TOMATE	Gustavo: Porque eu olhei aqui e vi que tomate escreve assim.	Consulta dos elementos presentes no seu entorno
BATATA	Gustavo: Porque, para escrever BATATA, tem o BA, que é o B e o A, e o TA e TA, e aí tem.	Sílaba inicial e final
LATA	Alana: Porque eu vi o T e o A e o eu falei alto, aqui, na minha casa. Alana: O L e A.	Sílaba inicial e final
FOLHA	Daniel: o F e O, a bolinha. Daniel: FO, fica FO. Daniel: Aí, não sei. Daniel: FOLHA. Daniel: Porque a folha parece mais com o som do O.	Tentativa de erro e acerto e reconhecimento de letra
FERRO	Luana: Porque FERRO começa com FE.	Sílaba inicial
VIOLÃO	Bento: Porque termina com ÃO.	Sílaba final
FORMIGA	Marcelo: Porque tem o FO e a outra não tem (indicando a palavra LUVA).	Sílaba inicial
LUVA	Paulo: Porque começa com LU, de LUCIANA.	Palavra-fonte
TOMADA	Gustavo: Porque tem o TO e também o MA, que é como começa o nome da minha mãe.	Palavra-fonte
FIVELA	Alana: É que veio na cabeça. Alana: o LA do final. Alana: Mas VELA é pequeno. Alana: Não, olhei o comecinho também.	Memória, sílaba final, quantidade e sílaba Inicial
BOTÃO	Marcelo: É uma palavra que começa com BO. Paulo: A palavra termina com TÃO. Bento: É de fechar a blusa.	Sílaba inicial Sílaba final Experiência prática afetiva
MACARRÃO	Benjamim: Isso, o MA foi do nome da minha mãe, o CA de casa, o RR de ferro e o ÃO de João.	Palavra-fonte para ratificar a leitura da palavra macarrão , evidenciando que opera com a consciência fonêmica e fonológica
BOTA	Luana: Porque eu li de novo e veio na minha cabecinha que era BOTA.	Familiaridade com o som aberto ou fechado
FACA	Marcelo: Porque já aprendi o FA, por isso sei que está escrito FACA.	Sílaba inicial
PROFESSORA	Bento: Porque escrevemos todos os dias no cabeçalho.	Memória

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa segunda atividade, identificamos doze tipos de expedientes utilizados pelos estudantes: um por experiência prática afetiva; um por exclusão; três de memória; um pela letra inicial; nove por sílaba inicial; duas por sílaba final; dois por palavra-fonte; um por consulta de elementos presentes ao seu entorno; um por reconhecimento de alguma diferença na formação da primeira sílaba da palavra (TEM – TE para TESOURA); e um por reconhecimento de letra;. Temos ainda, mais cinco combinações distintas de expedientes: duas por sílaba inicial e final; uma por sílaba final e quantidade; uma por memória e sílaba inicial; uma por memória, sílaba final, quantidade e sílaba inicial; e, uma por tentativa de erro e acerto e reconhecimento de letra. A partir disto, podemos perceber que o expediente mais utilizado pelas crianças foi a sílaba inicial, que apareceu treze vezes. Ademais, notamos que um aluno utilizou-se da palavra-fonte para ratificar a leitura da palavra macarrão, evidenciando que operava com a consciência fonêmica e fonológica. Consideramos, assim, que este aluno realizou uma leitura decodificadora, pois decodificou todas as partes da palavra. Além disso, tivemos ainda um por familiaridade com o som aberto ou fechado, o qual pode ser classificado como um expediente de leitura decodificadora.

Nessa atividade, um dos alunos não conseguiu identificar a palavra, pois a palavra em questão era BOCA e havia duas palavras que iniciavam e terminavam com as mesmas sílabas, BOCA e BONECA. Assim, a criança tentou utilizar o expediente da sílaba inicial, mas este não foi suficiente para indicar a palavra correspondente, já que as duas iniciavam com BO. E, quando tentou usar outro expediente, acaba apontando a letra N como justificativa para escolher a palavra BONECA, não conseguindo, então, identificar a palavra correta. Isso mostra que o expediente pode ajudar os alunos a encontrar a palavra, entretanto, ele nem sempre é suficiente para essa tarefa e isso motiva a criança a perceber a necessidade de utilizar mais expedientes e, assim, o estudante consegue avançar. Já que segundo Politzer, Besse e Caveing (1970), a mudança qualitativa acontece graças a mudança quantitativa, ou seja, quando a criança passa a utilizar-se de mais de um expediente (mudança quantitativa) consegue identificar a palavra correta (mudança qualitativa). Como é o caso de uma outra estudante, Alana, que se utilizou de um combo de expedientes para conseguir identificar a palavra FIVELA, pois a professora questionava se não poderia ser a palavra VELA, já que as duas terminavam com LA. Nesse momento, conseguimos identificar que a estudante recorreu ao uso de vários expedientes para conseguir realizar leitura da palavra que correspondia à figura. Ou seja, Alana apresenta a mudança de quantidade (combo de expedientes) para realizar uma mudança de qualidade (identificação da palavra), assim como mostra a terceira lei da dialética. Para a dialética, a relação existente entre a mudança quantitativa e a mudança qualitativa “é uma lei universal da natureza e da sociedade”. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 57).

Por meio dessa atividade, foi possível identificar vários expedientes utilizados pelas crianças para realização da leitura, visto que, mesmo ainda não estando alfabetizadas, conseguiram identificar as palavras por meio do uso de expedientes. Dentre esses, podemos perceber que alguns são compatíveis com expedientes que são usados também na pré-história da escrita, como apresenta Luria (2010) em seus estudos, mostrando a dialeticidade que existe entre escrita e leitura. Além disso, percebemos a importância da criança utilizar-se de vários expedientes para que aconteça o avanço na leitura.

4.3 Análise da terceira atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra

A terceira atividade foi produzida pela professora da turma, relacionando uma imagem e 4 palavras com semelhanças sonoras em sílabas iniciais e finais. Tratava-se de um quadro no qual havia seis colunas, contendo, em cada uma, um desenho e um banco de palavras, como apresentado na Figura 4. As crianças precisavam pintar a palavra correspondente ao desenho

de cada coluna. As palavras dadas como opção são muito parecidas; algumas tinham a mudança de apenas uma letra.

Figura 4 – Terceira Atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra

PINTA O QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DO DESENHO.					
					
PICO	BANANA	TULE	BARATA	BOLO	BEBE
FICO	BONECA	BULE	BANANA	BULE	BEBEU
DIGO	BONÉ	PULE	BATA	BOLA	BEBÊ
BICO	SAPECA	MULA	PANO	COLA	BETO

Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Análise da terceira atividade: Pintura na correlação entre imagem e palavra

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa palavra?	Análise do processo da leitura inicial
BICO	Alana: Foi o BI.	Sílaba inicial
BULE	Daniel: O B.	Imitação
BANANA	Luana: Foi o N e A.	Sílaba final
BOLO	Bella: Porque eu juntei as duas sílabas aqui na minha casa. BO e L e O.	Leitura decodificadora
BEBÊ	Bento: Sim, é que bebê tem dois BE.	Repetição
BEBÊ	Bento: No cartaz da letra B.	Memória

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, identificamos cinco tipos de expedientes: um por sílaba inicial; um por sílaba final; um por imitação; um por repetição; e um por memória. Além disso, um aluno realizou uma leitura decodificadora. Nessa atividade, identificamos dois expedientes que não haviam aparecido na atividade anterior: repetição e imitação.

4.4 Análise da quarta atividade: Texto lacunado para completar rimas

A quarta atividade foi mediada pelo poema intitulado *A casa e seu dono*, de Elias José, como apresentada a imagem da primeira página do poema, na Figura 5. A atividade completa está disponível no Apêndice D. Foi realizada a leitura do poema às crianças para que elas se familiarizassem com as palavras ali presentes. Na sequência, foi aplicada uma atividade produzida na plataforma *Canva*, que consistia na reescrita das estrofes do poema, faltando a última palavra. Foi preparado um banco de palavras, no qual as crianças teriam que identificar qual a palavra que estaria faltando para completar as estrofes dísticas do poema. Buscamos

escolher palavras, para compor este banco de palavras, que tivessem as sílabas iniciais e finais iguais, com a intenção de propiciar que as crianças buscassem outros expedientes para encontrar a palavra que preenchesse a lacuna do dístico.

Sendo assim, primeiramente, realizamos a leitura do poema. As crianças ouviram-na atentamente e, ao término, fizeram comentários sobre o que haviam achado da história. Após esse momento, iniciou-se a atividade. A professora chamava os alunos, individualmente, realizava a leitura da estrofe lacunada e as crianças identificavam a resposta no banco de palavras para completá-la.

Figura 5 – Quarta Atividade: Texto lacunado para completar rimas



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Análise da quarta atividade: Texto lacunado para completar rimas

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa palavra?	Análise do processo da leitura inicial
MACACO	Gustavo: Porque tem o CO. Gustavo: Mas precisa do CA.	Sílaba inicial e medial
JUMENTO	Luana: Porque tem o BU. Luana: Tem o JU. Luana: Tem o TO. Luana: É porque jumento é curto. Luana: Porque é JU- MEN-TO. E é mais comprido. Luana: Com o ME.	Tentativa de erro e acerto, Tamanho ² , e Sílaba medial não canônica incompleta
BARATA	Daniel (apontando a palavra BALEIA): Por causa do TA. Daniel: Porque começa com BA.	Tentativa de erro e acerto
BARATA	Luana: Eu descobri pelo RA.	Sílaba medial
Elefante	Gustavo: Por causa do FA.	Sílaba medial
GENTE	Luana: Começa com G.	Nome da letra

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, identificamos seis tipos de expedientes: um por tentativa de erro e acerto; dois por sílaba medial; e um por nome de letra. Temos ainda, mais duas combinações distintas

² Ressaltamos que os expedientes *tamanho e quantidade*, apesar de similares na ideia de tamanho da palavra que implica quantidade de letras em sua constituição, diferem-se no fato de que, no primeiro, o aluno identifica apenas o tamanho da palavra, sem fazer a contagem das letras que a constituem. E, no segundo, o aluno já tem um princípio de regulação entre som e letra.

de expedientes: uma por sílaba inicial e medial; e uma por tentativa de erro e acerto, tamanho e sílaba medial não canônica incompleta. Obtivemos, nessa atividade, quatro expedientes diferentes dos que foram encontrados nas atividades anteriores, que foi o tamanho da palavra, na qual a criança percebe que uma palavra é mais curta e outra é mais comprida e, através deste, ela identifica a palavra correta. Outro expediente foi o nome da letra, na qual a aluna identificou a palavra pelo nome da letra G, pois o nome da letra auxiliou a perceber o som do GE e assim conseguiu identificar a palavra. A sílaba medial não canônica incompleta e a sílaba medial, a qual foi o expediente mais utilizado nessa atividade, aparecendo quatro vezes.

Percebemos, nessa atividade, que o fato de colocarmos palavras com sílabas iniciais e finais iguais permitiu que as crianças também utilizassem novos expedientes, pois os de sílaba inicial e final já não eram mais suficientes. Sendo assim, é possível compreender que esse tipo de atividade promove um desenvolvimento na leitura dos estudantes, já que os ajuda a perceber que precisam criar novos expedientes. Ou seja, ocorre a mudança quantitativa e, então, conseguem identificar a palavra, mudança qualitativa, assim como a terceira lei da dialética comprova.

Além disso, podemos perceber que, assim como os estudos da pré-história da escrita de Luria (2010) mostram, é necessário que o professor promova esse tipo de desenvolvimento através dos instrumentos semióticos que irão permitir que os estudantes consigam criar expedientes e assim se apropriem da leitura. É através desses processos que os estudantes vão percebendo a estrutura da língua e, assim, conseguem compreender e decifrar os códigos. Ou seja, é dessa forma que os alunos conseguem atingir um novo nível da decodificação da comunicação elencados por Luria (2001).

4.5 Análise da quinta atividade: *Jogo Completando a música da barata*

Para essa atividade foi produzido um jogo na plataforma *Wordwall*, na qual colocou-se a letra da música *A Barata*, faltando algumas palavras para que os alunos completassem-na. Para essa tarefa, foi fornecido um banco de palavras, como apresentado na Figura 6 (o link para acessar o jogo encontra-se disponível no Apêndice E). Antes da realização da atividade, a professora colocou a música para eles relembrares e, na sequência, projetou o jogo na tela da plataforma *Google Meet*. Assim, a professora leu a parte da música e pediu para que os alunos lhe falassem qual a palavra que faltava e, depois, a indicassem no banco de palavras. O banco de palavras possuía algumas palavras com início igual ou final igual e, outras, com início e final iguais ao da palavra correta, tendo como intuito forçar as crianças a irem para as sílabas mediais,

ou em outros casos utilizarem outros expedientes, pois percebemos, nas atividades anteriores, que os alunos utilizavam muito as sílabas iniciais e finais para identificar a palavra certa. Quando apresentamos que há outras palavras que iniciam ou terminam da mesma forma, os estudantes conseguem entender que só saber o início ou final da palavra já não é suficiente para descobrir qual é palavra que vai preencher a lacuna da música *A Barata*.

Figura 6 – Quinta atividade: Jogo *Completando a música da barata*



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Análise da quinta atividade: Jogo *Completando a música da barata*

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa palavra?	Análise do processo da leitura inicial
MENTIRA	Bento: MENTIRA termina com RA.	Sílaba final
TEM	Bento: Porque, quando eu falo, saiu o RA no final.	Não identificou a palavra
DIZ	Bella: Porque não tem S, só tem Z. Então, é essa aí mesmo. Bella: Porque começa com D e I.	Leitura decodificadora
FORMATURA	Luana: Porque começa com F e O. Bella: Termina com R e A. Paulo: É porque nenhuma tem T e U, e “formatura” tem o T e o U.	Sílaba inicial Sílaba final Sílaba medial
DURA	Bella: Porque termina com RA.	Sílaba final
CASCA	Gustavo: Porque repete o CA.	Repetição
FIVELA	Bento: Porque começa com F e I e termina com L e A.	Sílaba inicial e final
FIVELA	Bella: Porque tem o VE.	Sílaba medial
SAPATO	Bella: Mas aí é o P e O e tem que ser o P e o A.	Reconhecimento da vogal que forma a sílaba
DELA	Bella: Porque tem o D e E, e dela começa com DE. Bella: Mas esse tem um pouquinho mais de palavras. (quis dizer letras).	Sílaba inicial e quantidade
CAPIM	Bella: Porque tem o PIM.	Sílaba final
VELUDO	Gustavo: Por causa do LU.	Sílaba medial

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, houve uma ocorrência de leitura decodificadora. Identificamos também sete tipos de expedientes, sendo: quatro por sílaba final; um por sílaba inicial; três por sílaba medial; um por repetição; e um por reconhecimento da vogal que forma a sílaba. Temos ainda, mais duas combinações distintas de expedientes: uma por sílaba inicial e final; e uma por sílaba inicial e quantidade. Além disso, houve uma palavra que não foi identificada. Percebemos que utilizaram um expediente novo, qual foi o reconhecimento da vogal que forma a sílaba. Ainda notamos que os alunos continuavam utilizando, em sua maioria, as sílabas iniciais e finais, só

recorrendo a outros expedientes quando se deparavam com palavras que possuíam sílabas iniciais e finais iguais.

Além disso, foi possível perceber que os alunos não conseguiram identificar a palavra TEM no banco de palavras e acabaram confundindo com TREM, cuja confusão deixou claro que o expediente utilizado já não está sendo mais suficiente para que seja possível identificar a palavra. É nesse momento que surge a contradição, momento que exige dos alunos a busca por outros expedientes (mudança quantitativa) para conseguirem realizar a “leitura” (estágio em que acontece a mudança qualitativa), concretizando, assim, a terceira lei da dialética. (POLITZER; BESSE; CAVEING, 1970, p. 57). Entretanto, nesta atividade, os alunos não conseguiram utilizar-se de outros expedientes, por isso não são capazes de identificar a palavra correta.

Nessa atividade, Bella identificou a palavra inteira. Podemos, assim, considerar que a estudante realizou a leitura decodificada, visto que realizou a decodificação de todas as partes da palavra.

4.6 Análise da sexta atividade: Ditado colorido

Esta atividade foi produzida pela professora da turma. Consistia em conter as seguintes palavras a serem ditadas: BIFE; FUBÁ; BEBÊ; BOI; BATATA; BAÚ; BOTA; e BOTO. A professora ditava a palavra e indicava a cor a ser circulada. Ao final, pediu para os estudantes, individualmente, falarem a sequência de cor que haviam pintado, com a intenção de conferir aqueles que fizeram corretamente. A sequência de cores correta era: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto. A educadora começou a chamar as crianças e cada uma respondeu como ficou a ordem das cores em sua folha.

Luana: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.

Marcelo: amarelo, vermelho, rosa, azul, cinza, preto e vermelho.

Gustavo: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.

Liza: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, preto, cinza, azul e preto.

Daniel: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, preto (que seria o cinza, mas ele confundiu), azul e preto.

Anita: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto, mas o preto ficou meio cinza.

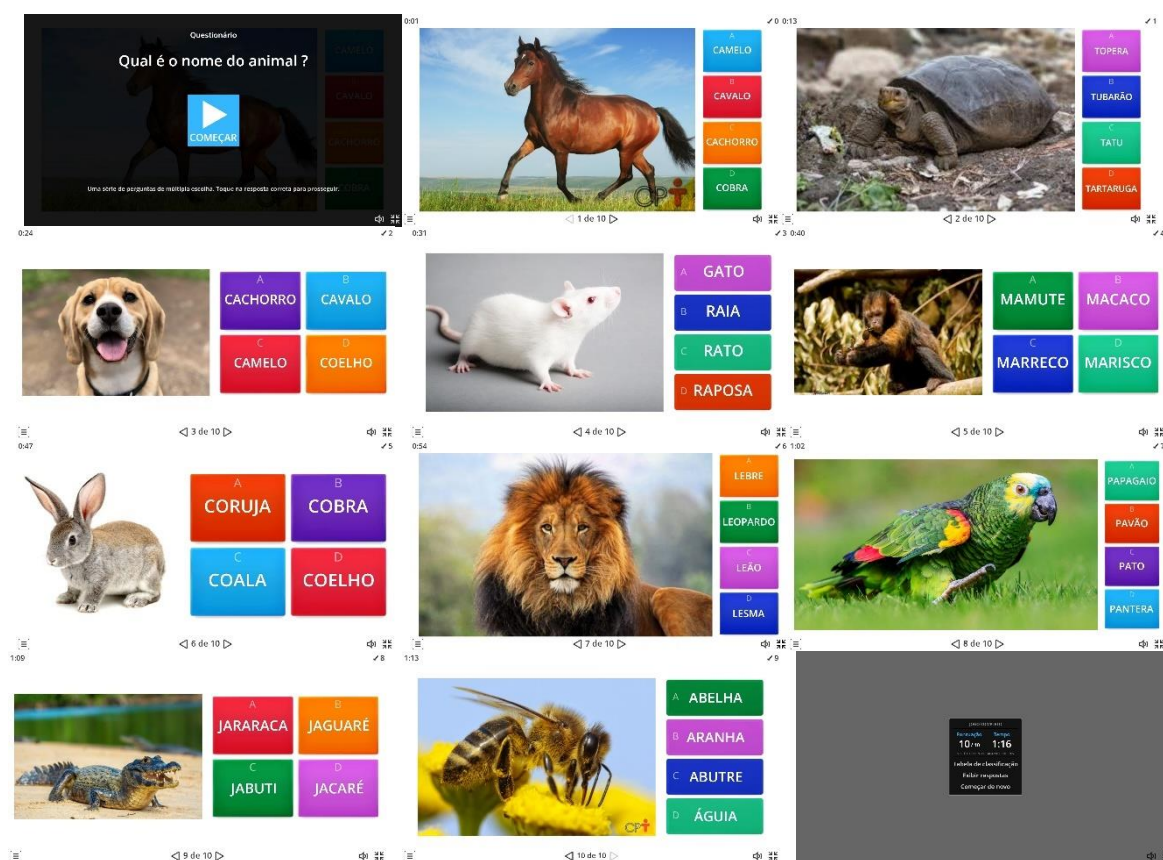
Paulo: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.
(PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Essa atividade possuiu o objetivo de compreender se as crianças são capazes de identificar as palavras de acordo com a cor que a professora indicava. Portanto, nessa atividade não houve invenção de expedientes, pois não era esse o foco. Percebemos, que apenas Marcelo não conseguiu acertar a ordem das cores. Todos os outros alunos acertaram. A professora perguntou a alguns alunos se havia tido auxílio de alguém e somente Anita respondeu que sim.

4.7 Análise da sétima atividade: *Jogo Qual é o nome do animal?*

Essa atividade foi produzida na plataforma *Wordwall*. Trata-se de um jogo intitulado *Qual é o nome do animal?* O jogo foi construído com várias telas, sendo que, em cada uma delas continha a fotografia de um animal, junto de um banco de palavras, para que as crianças indicassem, nesse banco de palavras, o nome daquele animal, como apresentado na Figura 7 (o link para acessar o jogo encontra-se disponível no Apêndice F). A professora chamava individualmente cada criança e perguntava onde está escrito o nome do animal daquela imagem. Como cada palavra estava em um botão de cor diferente, o aluno indicava a cor da palavra que este achava que correspondia à imagem. Procuramos colocar nomes de animais que iniciassem com a mesma letra daquela em referência e até mesmo com a mesma sílaba. O mesmo procedimento foi adotado para o final das palavras, que terminassem com a mesma letra ou sílaba da resposta correta.

Figura 7 – Sétima atividade: Jogo Qual é o nome do animal?



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 8:

Quadro 8 – Análise da sétima atividade: Jogo Qual é o nome do animal?

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
TARTARGA	Marcelo: Porque aí tem dois TA. Marcelo: TAR-TA-RU-GA, TAR-TA, tem dois TA.	Repetição
CACHORRO	Paulo: Tá difícil porque os três começam com CA. Paulo: Porque tem o RRO. O, R, R e O.	Sílaba final
RATO	Luana: É RATO. Luana: Porque começa com R e A. Luana: Porque termina com T e O.	Sílaba inicial e sílaba final
MACACO	Bella: Porque tem o CA.	Sílaba medial
COELHO	Bento: Porque tem o L. Bento: Porque ao invés do A tem o O. Bento: Porque tem dois O.	Reconhecimento de letra, reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida e repetição
LEÃO	Anita: LEÃO. Anita: No azul. Anita: É o roxo. Anita: Porque começa com O. Anita: É o vermelho. Anita: Não. É o azul. Anita: Agora, vou voltar para roxo. Anita: Eu tinha esquecido o acento.	Tentativa de erro e acerto
PAPAGAIO	Daniel: Porque tem o PA, P e A. Daniel: Mas tem duas vezes. Daniel: O P e o A.	Sílaba inicial e repetição

Fonte: Elaborado pela própria autora

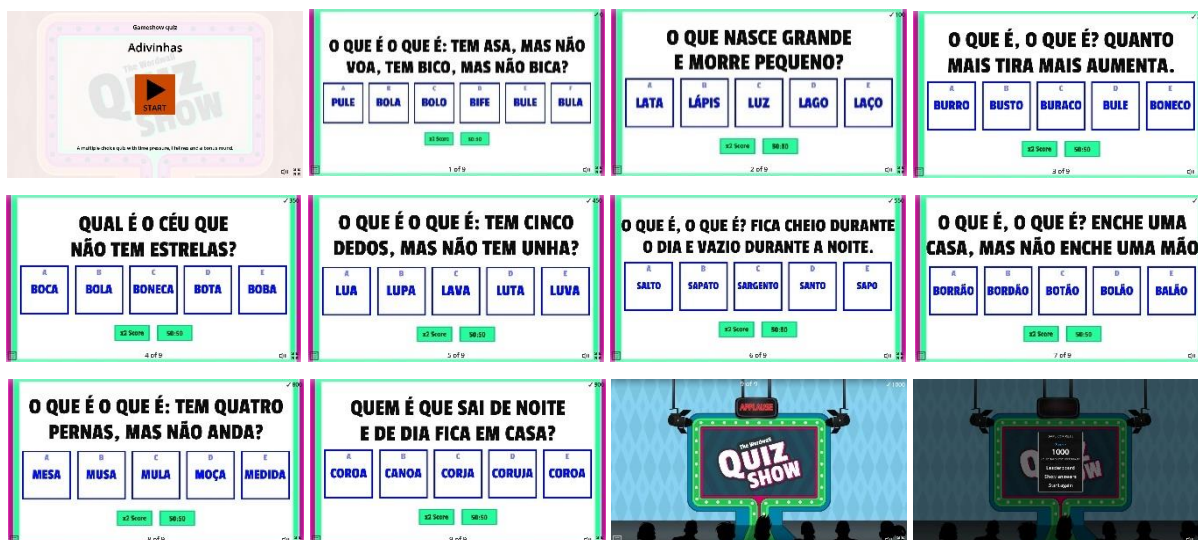
Já nesta atividade foram encontrados oito tipos de expedientes: um por repetição; um por sílaba final; um por sílaba medial; e um por tentativa de erro e acerto. Temos ainda, mais três combinações distintas de expedientes: uma por sílaba inicial e final; uma por sílaba inicial e repetição; e uma por reconhecimento de letra, reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida e repetição. Sendo assim, encontramos mais um novo expediente, em relação às atividades anteriores, utilizados pelas crianças para auxiliar na identificação da palavra: o reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida.

Percebemos, nessa atividade, que Bento, utilizou três expedientes; Luana, dois e Daniel, dois para que conseguissem identificar a palavra. Assim, identificamos mais uma vez a terceira lei da dialética descrita por Politzer, Besse e Caveing (1970), na qual acontece a mudança quantitativa (combo de expedientes) para ocorrer, então, a mudança qualitativa (identificação da palavra).

Podemos perceber também que Bella usou direto a sílaba medial, visto que três das quatro palavras do banco de palavras iniciavam e terminavam com as mesmas sílabas. Sendo assim, a aluna viu como solução observar a sílaba medial para que pudesse identificar a palavra correspondente. Dessa forma, compreendemos que as contradições que aparecem e que, assim, tornam difícil a identificação da palavra, permitem a evolução da leitura, pois os estudantes precisam buscar outras formas de identificar a palavra ou frase e são nesses momentos que ocorrem as transformações no psiquismo das crianças.

4.8 Análise da oitava atividade: Jogo Adivinhas

Para esse dia, foi preparada uma atividade de adivinhas, gênero que a professora da turma já havia trabalhado anteriormente. Para isso, produzimos um jogo na plataforma *WordWall*, intitulado *Adivinhas*. Neste, colocamos adivinhas que os alunos já tiveram contato. Junto da adivinha foi apresentado um banco de palavras, no qual os alunos indicavam qual era a resposta da adivinha, como apresentado na Figura 8 (o link para acessar o jogo encontra-se disponível no Apêndice G). A professora da turma chamava individualmente cada aluno, fazendo a leitura da adivinha e estes indicavam a resposta.

Figura 8 – Oitava atividade: Jogo *Advinhas*

Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 9:

Quadro 9 – Análise da oitava atividade: Jogo *Advinhas*

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
BULE	Marcelo: Eu tentei adivinhar como você falou. Bella: BULE, está escrito bule.	Imitação Leitura decodificadora
LÁPIS	Bella: LÁPIS. Marcelo: Eu concordo, pro. Bento: Porque começa com LA e termina com S.	Leitura decodificadora Imitação Sílabas inicial e letra final
RATO	Luana: É RATO. Luana: Porque começa com R e A. Luana: Porque termina com T e O.	Sílabas inicial e sílabas final
BURACO	Alana: CAVA. Alana: BURACO. Alana: Eu acho que é essa também. Mudei agora.	Tentativa de erro e acerto e imitação
BOCA	Gustavo: Porque tem o BO. Gustavo: Mas tem que ter o CA também. Gustavo: Mas esse tem o N e o E. Gustavo: Não. Só tem B e O e o C e A.	Sílabas inicial Sílabas final Leitura decodificadora
LUVA	Bento: A LUVA. Bento: Porque luva termina com VA. Bento: Porque no lugar do U (do LU) está A. Bento: Porque LUVA tem VA e não TA.	Leitura decodificadora
SAPATO	Luana: O Óculos. Luana: CHINELO. Luana: Porque tem o SA. Luana: Mas tem o P e o A. Luana: SAPATO.	Leitura decodificadora
BOTÃO	Marcelo: O BOTÃO. Marcelo: Porque tem o BO. Marcelo: Porque tem o BO e o AO. Marcelo: Porque tem essa letra T, o TÃ-TÃ-TÃ.	Experiência prática afetiva, sílabas inicial, ditongo nasal da sílabas final e reconhecimento de letra

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, conseguimos identificar oito tipos de expedientes utilizados pelos alunos: dois por imitação; um por sílabas inicial; e um por sílabas final. Temos ainda, mais quatro combinações distintas de expedientes: uma por sílabas inicial e final; uma por sílabas inicial e

letra final; uma por tentativa de erro e acerto e imitação; e uma por experiência prática afetiva, sílaba inicial, ditongo nasal da sílaba final e reconhecimento de letra. Sendo assim, encontramos mais dois novos expedientes, em relação às atividades anteriores: ditongo nasal da sílaba final e letra final.

Percebemos que ainda houve o uso de alguns expedientes mais primitivos: imitação e tentativa de erro e acerto. Entretanto, obtivemos cinco leitura decodificadoras, mostrando a evolução na leitura dos alunos, pois é no momento que os alunos precisam ler todas as partes da palavra para identificá-la, que já não consideramos mais expediente e sim uma leitura decodificadora. Nesse sentido, podemos considerar que Bella, Gustavo, Bento e Luana atingiram o nível fonético da primeira etapa da decodificação da comunicação, a percepção do sistema já constituído de códigos verbais, postulado por Luria (2001). Pois, estes já conseguem perceber as estruturas fonemáticas da linguagem, conseguindo realizar a leitura decodificada das palavras.

As respostas de Marcelo apontaram que este utilizou-se de vários expedientes para conseguir identificar a palavra. Inicialmente, para descobrir a resposta da adivinha, o estudante recebeu uma dica da professora, “tem na roupa e, geralmente, é redondo”, ou seja, utilizando do expediente de experiência prática afetiva. Na sequência, para encontrar a palavra no banco de palavras, o aluno, inicialmente, apontou a palavra errada, usando o expediente sílaba inicial para justificar a escolha. Entretanto, esse expediente não foi suficiente, já que haviam outras palavras com a mesma sílaba inicial e, ao ser direcionado a olhar para outras palavras que começam com a sílaba BO, comparava estas e mudava a palavra, apontando a correta. Ao ser questionado do porquê sabe que era aquela palavra, usou o ditongo nasal ãO, da sílaba final para justificar a escolha. Contudo, a professora mostrou-lhe que haviam outras palavras que iniciavam e terminavam da mesma forma. Então, nesse momento, a criança mostrou a letra do meio da palavra, o T, relacionando-a com o ditongo nasal que foi percebido anteriormente. Dessa forma, podemos entender que o aluno utilizou-se de combo de expedientes: sílaba inicial, ditongo nasal da sílaba final, letra T relacionada com ditongo nasal, motivados pela experiência prática afetiva e a comparação. Nestas respostas, podemos identificar mais uma vez a terceira lei da dialética, explanado por Politzer, Besse e Caveing (1970), visto que ocorreu uma mudança de quantidade (combo de expedientes) para que fosse possível a mudança de qualidade (identificação da palavra).

4.9 Análise da nona atividade: Colocação das frases da música *Borboletinha*

Para essa atividade optamos por utilizar a música *Borboletinha*, pois é muito familiar para os alunos. Assim, foi escrita a letra da música com as frases embaralhadas e os alunos tinham que organizá-las de forma que a sequência das frases ficasse igual a música, conforme apresentado na Figura 9. Para facilitar a identificação das partes das músicas pelas crianças e a comunicação destas para a professora, cada frase foi escrita com uma cor diferente. Assim, os alunos indicaram a cor e a posição correta da frase em análise. Para isso, a professora iniciou executando a música para as crianças ouvirem e lembrá-la. Em seguida, apresentou a letra da música embaralhada, chamando individualmente cada criança para realizar a atividade.

Figura 9 – Nona atividade: Colocação das frases da música *Borboletinha*



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Análise da nona atividade: Colocação das frases da música *Borboletinha*

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
BORBOLETINHA TÁ NA COZINHA	Luana: Porque começa com BOR - BO e BORBOLETINHA começa com B e O, igual o cartaz da letra B.	Memória
FAZENDO CHOCOLATE	Marcelo: Porque se todo mundo acha que é o amarelo, então, deve ser. Marcelo: Porque tem o FA e “fazendo” tem o FA. Gustavo: Porque tem o ZEN.	Imitação e sílaba inicial Identificar a frase pela palavra inicial Sílaba medial
PARA A MADRINHA	Marcelo: Porque tem o P e A de pai.	Sílaba inicial apoiada na palavra-fonte
POTI-POTI	Luana: Tá escrito igual. Luana: O POTI-POTI. Tá escrito POTI duas vezes.	Repetição
PERNA DE PAU	Bella: Porque tem o PAU. Bella: Porque tem mais letras. Gustavo: Tem o P e o E.	Reconhecimento de palavra já estudada e quantidade Sílaba inicial
OLHO DE VIDRO	Luana, Gustavo, Bella, Paulo e Bento: Porque tem o O. Gustavo: Tem o L, H e O.	Sílaba inicial Sílaba final
E NARIZ DE PICA PAU	Bella: Tem o PAU. Luana: Porque tem PICA PAU. Anita: Porque tem o N e o A.	Reconhecimento de palavra já estudada Junção de palavras que formam uma expressão conhecida Sílaba inicial
PAU-PAU	Luana: PAU. PAU-PAU.	Repetição

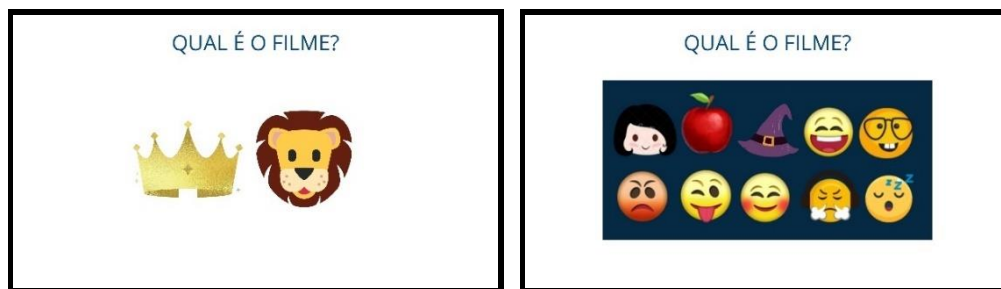
Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, identificamos onze tipos de expedientes: um por memória; dois por repetição; três por sílaba inicial; um por sílaba final; um por sílaba medial; um por junção de palavras que formam uma expressão conhecida; um por reconhecimento de palavra já estudada; e um por identificar a frase pela palavra inicial. Temos ainda, mais três combinações distintas de expedientes: uma por sílaba inicial apoiada na palavra-fonte; uma por imitação e sílaba inicial; e uma por reconhecimento de palavra já estudada e quantidade. Dessa forma, conseguimos perceber que, nessa atividade, aparecem dois novos expedientes em relação às atividades anteriores: reconhecimento de palavra já estudada e junção de palavras que formam uma expressão conhecida.

Durante a realização da atividade, percebemos que os alunos continuaram utilizando, em algumas frases, os mesmos expedientes que usavam para a identificação de palavras. Como foi o caso da Luana que utilizou o expediente sílaba inicial FA, para identificar o sintagma FAZENDO CHOCOLATE. Contudo, esse expediente não é seguro, pois, com a mudança de nível linguístico (de palavra para frase), quando o estudante encontra a frase apenas com expedientes que utiliza para identificar a palavra, as chances de não ser aquela esperada é maior, já que pode haver outras frases que se iniciam da mesma forma e até com a mesma palavra.

4.10 Análise da décima atividade: Qual é o filme?

No próximo encontro, realizamos uma atividade intitulada “Qual é o filme?”. Essa atividade foi produzida na plataforma *Canva*, com o intuito de mediar o desenvolvimento da leitura de ideogramas. Essa atividade era composta apenas por figuras que, juntas, indicavam o nome do filme, ou desenhos animados, como apresentado na Figura 10, as imagens dos ideogramas apresentados nos dois primeiros filmes/animações da atividade. A atividade completa está disponível no Apêndice H. Procuramos trazer filmes que, possivelmente, os alunos conheçam, como filmes de heróis, princesas ou desenhos animados. Foram apresentados os seguintes filmes/desenhos: 1) Rei Leão; 2) Branca de Neve e os Sete Anões; 3) Homem-Aranha; 4) A Bela e a Fera; 5) Procurando Nemo; 6) Thor; 7) Cinderela; 8) Hulk; 9) Frozen; 10) Bob Esponja; 11) Turma da Mônica; 12) Masha e o urso; 13) Homem de Ferro; e 14) Mulher-Maravilha.

Figura 10 – Décima atividade: Qual é o filme?

Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 11:

Quadro 11 – Análise da décima atividade: Qual é o filme?

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
O REI LEÃO	Marcelo: REI LEÃO. Porque já vi esse filme inteirinho. Marcelo: Tem a coroa e o leão. Então, é REI LEÃO. Marcelo: Em nenhum lugar. Marcelo: Porque já vi esse filme. Professora: Certo! Eu entendi. Mas, agora, quero saber onde está escrito REI. Marcelo: Em nenhum lugar Marcelo: Não sei. Bento: Na coroa. Bento: Porque todo rei usa coroa.	Experiência prática afetiva Leitura parcial dos ideogramas (sem relacionar com a linguístico) Leitura decodificadora dos ideogramas e transição correta para a língua
A BRANCA DE NEVE E SETE ANÕES	Bento: É o filme dos EMOJIS? Bento: Porque eu já assisti esse. Bento: Não sei direito. Marcelo: O que eu entendi, é O MUNDO DOS EMOJI. Marcelo: BRANCA DE NEVE. Marcelo: Porque, primeiro, a Branca de Neve come a maçã, né. Uma bruxa deu uma maçã para ela, pelo que eu entendi, porque faz tempo que não vejo o filme. A Bruxa deu a maçã para ela. Marcelo: BRANCA DE NEVE. Marcelo: É. Bento: Branca de Neve, Feliz, inteligente, Bravo. Bento: BRANCA DE NEVE. Bento: Da bruxa, que tem o chapéu, a maçã e o soneca, eu acho. Bento: Quatro. Bento: Moça, maçã, chapéu e soneca. Bento: Não sei. Bella: Mas não tem palavra. Bento: Nada. Bento: SETE ANÕES. Bento: É que eu assisti o filme e tinha o raivoso e o resto. Bento: A BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES.	Imitação e experiência prática afetiva Leitura literal dos emojis, imitação, experiência prática afetiva e quantidade Leitura decodificadora dos ideogramas relacionando às formas linguísticas
HOMEM-ARANHA	Bento: É o HOMEM ARANHA. Bento: Porque tem um HOMEM e uma ARANHA. Gustavo: Porque tem o desenho de um homem. Aí, a gente fala HOMEM e tem uma aranha e a gente fala ARANHA. Então, é HOMEM ARANHA.	Leitura decodificadora dos ideogramas
A BELA E A FERA	Bento: É a Bela e a Fera. Bento: Na moça. Bento: Fera. Bento: Não sei.	Leitura decodificadora dos ideogramas
PROCURANDO NEMO	Marcelo: NEMO. Marcelo: É que é um peixe procurando o filho dele, né. Eu já assisti esse filme. Marcelo: NEMO. Luana: Eu acho que é o PEIXONAUTAS. Gustavo: Porque tem um peixe e uma lupa. Luana: O Peixonautas resolve missões. E aí tem um peixe e uma lupa. Luana: No PEIXE.	Experiência prática afetiva Experiência prática afetiva

	Bento: Na LUPA. Gustavo: Eu acho que é o NEMO. Gustavo: No peixe. Gustavo: Procurando. Gustavo: Porque, no filme, mostra ele procurando o pai dele. Bento: NAUTAS. Bento: Porque é espacial.	Leitura decodificadora dos ideogramas e regulação Experiência prática afetiva e regulação
THOR	Bella: O primeiro eu acho que é um super-herói. O outro eu vou precisar de ajuda. Bella: Porque é desenho de um homem com capa e o super-herói é um homem com capa. Bella: Não, sei não. Bento: É o THOR. Bento: Porque tem um raio. Gustavo: Porque o THOR tem capa e ele tem um martelo que, quando bate, dá um raio.	Leitura parcial dos ideogramas Leitura decodificadora dos ideogramas
CINDERELA	Marcelo: Nossa! Eu já vi esse filme. É aquela moça que perde o sapato e aparece a mãe dela. Bento: Eu acho que é uma princesa. Bento: Eu acho que é uma princesa, mas não sei o resto. Gustavo: É a CINDERELA. Bella: Acho que é uma princesa. Tô com o Marcelo. Luana: É a CINDERELA. Marcelo: É verdade! É CINDERELA. Marcelo: CINDERELA. Marcelo: Não sei. Bella: Cinderela e a Fada Madrinha? Luana: É só CINDERELA. Bella: Na moça, vestido e sapato.	Experiência prática afetiva Leitura decodificadora dos ideogramas
HULK	Bento: HULK. Bento: Porque tem um músculo, bravo e verde. Bento: É, esses três é HULK.	Leitura decodificadora dos ideogramas
FROZEN	Luana: FROZEN. Luana: No gelo, nas princesas e no boneco de neve. Luana: Não.	Leitura decodificadora dos ideogramas
BOB ESPONJA	Luana: BOB ESPONJA. Luana: Porque tem buchinha, a estrela, o polvo e o caranguejo. Até, aí, é BOB ESPONJA. Luana: Não sei. Gustavo: É que o Bob Esponja faz hambúrguer de siri.	Leitura parcial dos ideogramas Leitura decodificadora dos ideogramas
TURMA DA MÔNICA	Gustavo e Bento: TURMA DA MÔNICA. Gustavo: É porque tem uma menina e um coelho azul, que, na turma da Mônica, a Mônica tem um coelho azul e bate no Cebolinha e no Cascão com o coelhinho. E também do lado do menino tem uma cebola, que é o Cebolinha. Gustavo: Do lado do Cascão tem um desenho de um chuveiro. Bento: Com um X vermelho, ainda. Bento e Gustavo: Não toma banho. Gustavo: Não. Bento: Aí, tá dizendo o que é cada um deles. Bento: TURMA DA MÔNICA.	Leitura decodificadora dos ideogramas
MASHA E O URSO	Bento: É a MASHA E O URSO? Bento: Na menina. Luana: A menina é a Masha. Luana: É o urso.	Experiência prática afetiva
HOMEM DE FERRO	Bento: Esse vai ser difícil. Bento: PRESIDENTE? Bento: No HOMEM. Bento: Não sei. Preciso de ajuda. Luana: Esse negócio, acho que é de construção. Bento: Dá uma dica, vai. Bento: HOMEM DE FERRO. Mas que isso não parece ferro; parece uma mesa.	Não identificou
MULHER-MARAVILHA	Bento: MULHER MARAVILHA. Bento: Nas três armas. Daniel: Só pode ser a MULHER MARAVILHA. Daniel: Porque sim. Só pode ser. Daniel: Na MULHER? Bella: É a MULHER MARAVILHA Bella: Porque tem as armas dela e eu já assisti. Bella: Nas armas dela e nela.	Leitura decodificadora dos ideogramas Imitação Leitura decodificadora dos ideogramas

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, encontramos seis tipos de expedientes: cinco por experiência prática afetiva; um por imitação; e três por leitura parcial dos ideogramas. Temos ainda, mais três combinações distintas de expedientes: uma por imitação e experiência prática afetiva; uma por experiência prática afetiva e regulação; e uma por leitura literal dos *emojis*, imitação, experiência prática afetiva e quantidade. Além disso, obtivemos uma leitura decodificadora dos ideogramas e transição correta para a língua; uma leitura decodificadora dos ideogramas relacionando às formas linguísticas; uma leitura decodificadora dos ideogramas e regulação; e dez leituras decodificadoras dos ideogramas. Sendo assim, encontramos mais três novos expedientes, em relação às atividades anteriores: regulação; leitura literal dos *emojis*; e leitura parcial dos ideogramas.

Durante a realização da atividade, percebemos que o aluno Marcelo leu os ideogramas, que significam Rei Leão, entretanto, não conseguiu relacionar os ideogramas com o linguístico. Quando a professora lhe questionou sobre onde está escrito “rei”, não conseguiu responder, dizendo não estar em lugar nenhum. Foi Benjamim que respondeu que “rei” estava escrito na coroa, pois todo rei usa coroa.

A próxima parte da atividade possuía a figura de uma menina de cabelos pretos, uma maçã, um chapéu de bruxa e sete *emojis* com diferentes expressões: sorrindo, de óculos, irritado, mostrando a língua, envergonhado, espirrando e com sono. Todos os elementos representavam o filme *Branca de neve e os sete anões*. Bento disse que aqueles ideogramas representavam o filme dos *Emojis*, pois usamos vários *emojis* para representar cada anão do filme Branca de neve. Marcelo percebeu que é *Branca de Neve* e conta a história do filme para justificar sua resposta. A professora questionou se seria só *Branca de neve* e Bento leu os ideogramas de forma literal dizendo: “Branca de Neve, Feliz, inteligente, Bravo”. Sem conseguir lembrar do nome completo do filme, Bento respondeu *Branca de neve* quando a professora questionou o que está escrito, imitando o colega. Quando a professora perguntou onde está escrito BRANCA DE NEVE ele usa a experiência prática afetiva para mostrar encaixando a maçã e a bruxa como forma de justificar o título *Branca de Neve*. Assim, a professora perguntou sobre as outras imagens (os *emojis* que representam os sete anões) o que estaria escrito e Bento não soube responder. Então, Bella disse que, na figura, não tem palavras, demonstrando que tem a ideia de que só palavras podem ser lidas. Só depois da intervenção da professora, que conta os *emojis*, é que Bento percebeu que se tratava dos sete anões, utilizando a experiência prática afetiva com a quantidade para resolver o enigma. Nesse sentido, Bento só conseguiu resolver o enigma completo, quando houve intervenção da professora.

Na próxima, tela havia uma figura de um homem, juntamente com a figura de uma aranha, representando o filme *Homem Aranha*. Sem demonstrar dificuldades, Benjamim respondeu corretamente o nome do filme, justificando ser porque tem um homem e uma aranha. Já Gustavo respondeu: “Porque tem o desenho de um homem. Aí, a gente fala HOMEM e tem uma aranha e a gente fala ARANHA.”. Com esse comportamento, Gustavo demonstra que realizou corretamente a transição do semiótico para o linguístico.

Em seguida, havia a imagem de uma moça, um animal (uma fera) e uma rosa vermelha, cujas imagens representavam o filme *A Bela e a Fera*. Bento respondeu novamente, já que as outras crianças não conseguiram, e quando foi questionado de onde estava escrito “Bela”, respondeu que estava na moça e que, depois, estaria escrito “Fera”. Entretanto, quando lhe perguntamos o que seria a flor, não soube responder. Percebemos que o aluno não soube ler a flor, visto que esta, apesar de ser uma parte importante do filme, não fazia parte da composição do nome. ToDaniela, será que o aluno conseguiria adivinhar apenas com as imagens de uma moça e um animal?

A próxima parte traz uma certa dificuldade aos estudantes, visto que apresentava o desenho de uma lupa e um peixe, cujas imagens representavam o filme *Procurando o Nemo*. As crianças ficaram divididas: umas acreditaram ser o NEMO e outras o PEIXONAUTA. A lupa provocou essa ambiguidade, pois é instrumento do PEIXONAUTA, já que ele é um detetive, mas também é um símbolo de ação de procurar o Nemo. Com essa dúvida das crianças a professora indagou sobre onde estaria escrito “Nemo” e as crianças responderam no peixe e, quando lhes perguntamos sobre a lupa, Gustavo respondeu que ali estava escrito “procurando”. Depois, perguntamos o que seria a lupa no PEIXONAUTA e Bento respondeu que seria “Nautas”, como forma de encaixar sua resposta nas figuras. Sem conseguirem definir qual resposta seria, a professora apresentou a tela da resposta, confirmando que era o filme *Procurando o Nemo*.

Em outra parte da atividade, tínhamos as figuras de uma menina de roupa vermelha do lado de um coelho azul; um menino de roupa verde, do lado de uma cebola; um menino de roupa amarela, ao lado de um chuveiro com X vermelho em cima do chuveiro; e, por fim, uma menina de roupa amarela, ao lado de uma melancia. Assim que apresentadas aos alunos, Gustavo e Benjamim, rapidamente, responderam ser a *Turma da Mônica* e, quando foi lhes questionado sobre onde estaria escrito *Turma da Mônica*, responderam ser por causa das figuras colocadas ao lado de cada menina ou menino. E quando a professora perguntou se aquelas figuras não representavam literalmente o que eram, Bento respondeu: “Aí, tá dizendo o que é cada um deles.” Ou seja, os objetos que estavam ao lado de cada figura humana funcionaram

como signos arbitrários convencionais, os quais serviram para diferenciar cada personagem e fazendo-os compreender que aquelas figuras juntas representavam a *Turma da Mônica*.

Uma outra parte da atividade, que causou um pouco de dificuldade aos estudantes, foi em uma que havia a figura de um homem e uma barra de ferro. Nessa figura, as crianças não reconheceram barra, ou seja, a marca arbitrária que escolhemos para que fosse possível identificar o *Homem de Ferro* não parecia um ferro, aos olhos dos alunos, pois se tratava do desenho de uma barra de ferro utilizada em construções, que não fazia parte do cotidiano dos alunos. Portanto, as crianças não tiveram êxito na resposta. Acreditamos que se tivéssemos utilizado um homem com um ferro de passar roupas, as crianças teriam compreendido melhor.

Ao final dessa atividade, a professora perguntou aos estudantes se acharam fácil ou difícil a atividade. Luana responde que foi fácil e foi difícil: fácil porque todos se reuniram e fizeram juntos, provavelmente, porque um dava uma dica e ajudava o outro. Mas, ao mesmo tempo, alegou ser difícil quando não se reuniam para responder. Acreditamos que seja porque achava que era mais difícil responder sozinho. Depois a professora questionou se achavam mais fácil ler letras ou desenhos. Luana, Gustavo, Bella e Daniel respondem que é mais fácil “com letras”. Quando perguntamos por que, as crianças respondem:

Luana: Porque, aí, a gente consegue ler e não adivinhar. Porque, com as letras, a gente vai juntando e lendo. E também eu já conheço as letras. Então, acho mais fácil ler com as letras.

Bella: Porque é só ir juntando as letras e lendo. Já os desenhos, tem que juntar tudo e ver o que vai dar. (PARTICIPANTES DA PESQUISA).

Essas respostas mostram que a linguagem verbal tem mais precisão que a não-verbal, ou seja, esses alunos escolheram as letras, com exceção de Daniel, pois este apenas imitou os amigos respondendo que era mais fácil, já aprenderam a ler a escrita simbólica propriamente dita e, estando mais avançados, preferem não reverter à fase da escrita ideográfica, escolhendo, assim, a precisão da escrita alfabética. Bento foi o único a responder que achava os dois jeitos fáceis, pois assiste aos desenhos todos os dias, com o pai, e vê as letras todos os dias na escola. Ou seja, o aluno percebeu que, por conhecer os desenhos, facilitou na leitura, mas demonstrou acreditar que só via letras na escola e não em outros lugares.

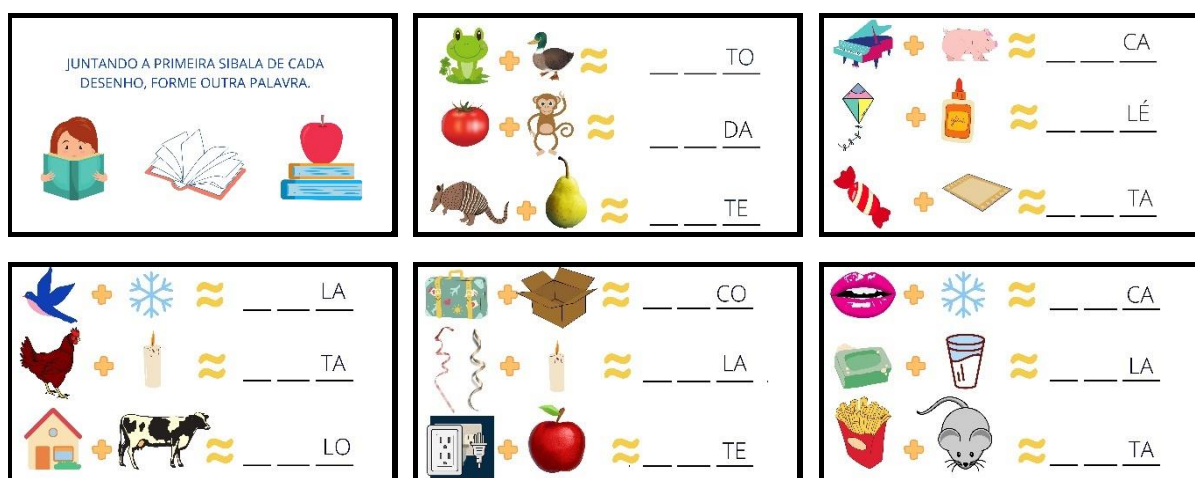
Um outro ponto destacado nessa atividade foi a presença do expediente experiência prática afetiva, pois, por se tratar de ideogramas, era necessário que as crianças tivessem familiaridade com os filmes para responder. Portanto, para acertar as respostas, precisavam conhecer as histórias e isso fica bem claro na fala de Bento: “Fácil, porque a gente já sabia. Aí,

viu as figuras e combinou.” Nesse sentido, podemos dizer que essa atividade cooperou para a problematização da necessidade de se aprender a escrita propriamente dita, pois, para conseguir compreender um ideograma, é necessário que se saiba o contexto todo, que seja um símbolo conhecido a todos, assim como é a escrita convencional. Dessa forma, conseguimos trazer esse momento de problematização tão importante, como explicita Saviani (2011) e de forma dialética, não tendo um determinado momento para que ela aconteça, como defende Marsiglia, Martins e Lavoura (2018).

4.11 Análise da décima primeira atividade: Juntando sílabas para formar palavras

Nesta atividade, participaram só três alunos. Quando foi realizada essa atividade, os alunos já haviam voltado às aulas regulares de forma presencial, devido à flexibilização das medidas de restrição e isolamento social pelo fato da melhora no quadro da pandemia da Covid-19. Com isso, acabaram se afastando, um pouco das aulas de apoio, que permanecem de forma *online*. A atividade produzida na plataforma *Canva* tratava-se de juntar as sílabas. Para isso, eram dadas duas imagens, as quais os estudantes deveriam utilizar a primeira sílaba do nome de cada figura, somando-as com a sílaba final fornecida e ver a palavra que seria formada, como apresentado na Figura 11. Foram produzidas dezoito palavras a serem decifradas. A professora da turma chamava, individualmente, as crianças e estas identificavam a imagem e extraíam somente as primeiras sílabas, juntando-as e formavam a nova palavra.

Figura 11 – Décima primeira atividade: Juntando sílabas para forma palavras



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade foram sintetizadas no Quadro 12:

Quadro 12 – Análise da décima primeira atividade: Juntando sílabas para forma palavras

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
SAPATO	Gustavo: SA. Gustavo: PA. Gustavo: SAPATO. Gustavo: Sem o TO fica SAPA.	Leitura decodificadora
TOMADA	Gustavo: TOMADA.	Leitura decodificadora
TAPETE	Gustavo: TAPETE. Gustavo: Eu já tava lendo.	Leitura decodificadora
PIPOCA	Luana: PI - PO - CO. Luana: É CA. Luana: PIPOCA. Luana: Não. Luana: PI - PO - CA, PIPOCA.	Leitura decodificadora
PICOLÉ	Luana: PI - CO - LÉ, PICOLÉ. Luana: Quando eu falei o CO, já sabia que era PICOLÉ.	Leitura decodificadora
BATATA	Luana: BA - TA... BATATA.	Leitura decodificadora
PANELA	Daniel: PA... Daniel: PA... RO Daniel: NE. Daniel: PANE... Professora: PANELA.	Sílaba inicial Sílaba inicial (de pássaro e de neve)
GAVETA	Daniel: GALO. Daniel: COLA. Daniel: FOGÃO. Daniel: Não. Luana: GA - VE - LA. GAVELA. Gustavo: GAVETA.	Tentativa de erro e acerto Leitura decodificadora
CAVALO	Daniel: CA - VA - LO.	
MACACO	Gustavo: MA - CA - CO. MACACO.	Leitura decodificadora
FIVELA	Luana: FI - VE - LA, FIVELA.	Leitura decodificadora
TOMATE	Daniel: TO - MA... TOMADA. Luana: Tomate.	Tentativa de erro e acerto Leitura decodificadora
BONECA	Gustavo: BO - VE... BO - NE - CA.	Leitura decodificadora
SACOLA	Luana: SA - CO - LO. SACOLO. Luana: SA - CO - LA. SACOLA.	Leitura decodificadora
BARATA	Daniel: BA. Daniel: RA. Daniel: BARATA.	Leitura decodificadora

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, apareceram dois tipos de expedientes: dois por tentativa de erro e acerto; dois por sílaba inicial; e o restante foi realizada leitura decodificadora, ou seja, obtivemos treze leituras decodificadoras. Nesse sentido, nessa atividade podemos considerar que Luana e Gustavo já haviam atingido o nível léxico-morfológico, da primeira etapa da compreensão da comunicação, postulado por Luria (2001), a percepção dos sistemas já constituídos de códigos verbais, pois já conseguiam perceber a estrutura fonemática da linguagem.

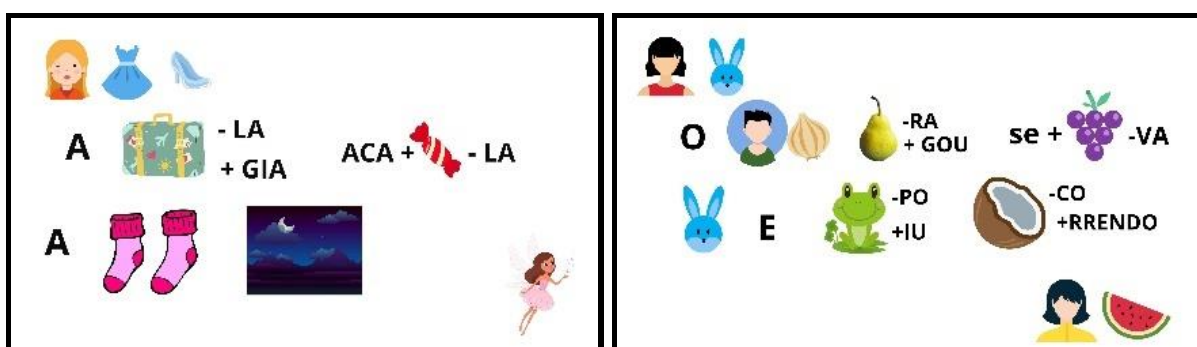
4.12 Análise da décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos

Neste dia, participaram quatro crianças. Nessa atividade, foram preparados, na plataforma *Canva*, bilhetes enigmáticos, nos quais foram utilizados personagens mensageiros e destinatários iguais aqueles que utilizamos na atividade do “Qual é o filme?”, apresentada em 4.10. Os bilhetes foram produzidos com recados baseados nessas histórias, já que os alunos as

conheciam, como é apresentado na Figura 12. Para conseguir desvendar o que estava escrito, os estudantes precisavam fazer operações de adição e subtração de sílabas de palavras e de imagens. Essa atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento, visto que é necessário o uso do raciocínio para obter a resposta.

Primeiro, a professora mostrou para os alunos que aquele bilhete foi escrito por alguém, que o assinou e, depois, foi destinado a outra pessoa. Tanto quem enviou como por quem foi assinado só temos os desenhos.

Figura 12 – Décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas durante essa atividade estão sintetizadas no Quadro 13:

Quadro 13 – Análise da décima segunda atividade: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos

Resposta do Aluno	Resposta à pergunta da professora/pesquisadora Por que você acha que é essa frase?	Análise do processo da leitura inicial
CINDERELA	Gustavo: BRANCA DE NEVE. Luana: BELA ADORMECIDA. Bento: CINDERELA.	Tentativa de erro e acerto Leitura decodificadora
A MAGIA ACABA À MEIA NOITE	Gustavo: MAGIA. Bento: ACA-BA. Luana: NOITE. Gustavo: MEIA. Gustavo: A MEIA NOITE.	Leitura decodificadora
MÔNICA	Gustavo: MÔNICA.	Leitura decodificadora
CEBOLINHA	Gustavo: O CEBOLINHA	Leitura decodificadora
PEGOU	Gustavo: RA.	Tentativa de erro e acerto
SEU	Bento: SEVA. Bento: Não. É SECO? Gustavo: UVA. Bento: SE.	Sílaba inicial, sílaba final e tentativa de erro e acerto Tentativa de erro e acerto Leitura decodificadora
COELHO	Bento: COELHO.	Leitura decodificadora
SAIU	Gustavo: IU. SEIU. Não sei o que é isso, não. Professora: SAIU.	Leitura decodificadora (permaneceu SE da palavra anterior)
CORRENDO	Gustavo: Do COCO. Bento: CORRENDO. Bento: Lendo. Bento: Lendo aqui. Bento: Eu juntei. Bento: CORRENDO. Gustavo: Por isso tirou o CO.	Tentativa de erro e acerto Leitura decodificadora

MAGALI	Luana: A MAGALI. Luana: Porque tem uma mulher de amarelo, que já dá para saber que é a Magali e com uma melancia do lado. Aí dá para saber mesmo que é a Magali, porque a Magali come muita melancia.	Experiência prática afetiva
--------	--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, identificamos quatro tipos de expedientes: quatro por tentativa de erro e acerto; e um por experiência prática afetiva. Temos ainda, mais uma combinação de expedientes: sílaba inicial, sílaba final e tentativa de erro e acerto. E, ainda, oito leituras decodificadoras. Percebemos, nessa atividade, que houve um uso maior de um expediente mais primitivo, tentativa de erro e acerto, acreditamos que a volta desse expediente mais primitivo seja por se tratar de uma atividade mais complexa, pois requer a leitura de ideogramas, em conjunto com as operações de adição e subtração, para se desvendar a palavra. Sendo assim, percebemos que, quando as crianças se depararam com algo mais complexo, ou que ainda não conseguem, voltam a fases mais primitivas, como é o caso da soletração, quando se deparam com sílabas não canônicas. Aqui, nessa atividade, voltam a tentativa de erro e acerto. Portanto, isso mostra que, assim como Vygotsky (2007) apresenta, o processo de alfabetização não é algo linear, mas sim um processo repleto de evoluções e involuções. Involuções essas que proporcionarão um salto qualitativo no plano gráfico, permitindo que o aluno compreenda as complexidades existentes na língua.

Obtivemos também oito leituras decodificadoras, notamos que estes alunos já conseguiram perceber a estrutura fonemática da língua. Portanto, já atingiram o primeiro nível da primeira etapa da decodificação da comunicação: a percepção do sistema já constituído de códigos verbais, delineado por Luria (2001).

Foram produzidos bilhetes enigmáticos referentes a oito filmes infantis, como são apresentados no Apêndice I. ToDaniela, devido à grande dificuldade dos alunos em resolver os enigmas propostos, e necessitarem de muito auxílio da professora, só foram realizadas leituras de dois bilhetes. Acreditamos que essa dificuldade pode ter ocorrido pelo fato desta atividade ser realizada de forma online, e as crianças precisaram fazer as operações sem anotá-las no papel. Assim, acabavam esquecendo partes da palavra, já que tinham que contar apenas com memória para a escrita.

4.13 Análise da décima terceira atividade: Leitura do livro *Tem um pato no sapato*

A décima terceira atividade teve intuito de mostrar aos estudantes que é possível encontrar palavras dentro de outras palavras. Para isso, usamos o livro *Tem um pato no sapato*, (UENO,

2020). Esse livro traz palavras dentro de outras, de forma lúdica, facilitando a compreensão dos alunos, conforme as imagens das primeiras páginas na Figura 13. No dia da realização dessa atividade, a professora da turma teve um imprevisto e não pôde participar da aula de apoio. Portanto, foi a pesquisadora que conduziu a atividade, que contou com a participação de três alunos. Entretanto, a atividade foi desenvolvida em dois dias, e, no segundo dia, participaram duas crianças.

Figura 13 – Décima terceira atividade: Leitura do livro *Tem um pato no sapato*



Fonte: *Tem um pato no sapato* (UENO, 2020).

Após a realização da atividade décima primeira e da atividade décima segunda, percebemos que os alunos já haviam se apropriado da leitura. Dessa forma, preparamos a presente atividade, como transição da etapa de deciframento de códigos para a compressão global do texto. Sendo assim, como os estudantes já realizavam a leitura decodificada, não houve uso de expedientes. As respostas obtidas com essa atividade estão sintetizadas no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 – Análise da décima terceira atividade: Leitura do livro *Tem um pato no sapato*

Trecho do livro	Perguntas da professora/pesquisadora	Respostas dos alunos
TEM UMA UVA NA CHUVA	Pesquisadora: E vocês acham que tem uma uva na chuva?	Luana: Porque tem uma uva com guarda-chuva. (referindo ao desenho do livro)
	Pesquisadora: Isso! Mas vocês estão conseguindo ver por que tem uva na chuva? Olha na palavra CHUVA.	Gustavo: É para rimar. Gustavo: UVA! Ah!
TEM UMA CASA NO CASACO	Pesquisadora: Por que ele está falando que tem uma casa no casaco?	Daniel: Porque eles moram na neve. (referindo ao desenho) Gustavo: Porque tem na roupa da menina. (referindo-se ao desenho) Gustavo: Ah! É que tem CASA no CASACO.
	Pesquisadora: Então, ele está falando que tem uma ema no cinema? Por quê? Você pode me dizer por que tem uma ema no cinema?	Gustavo: Aaah! É que dentro da palavra CINEMA tem o EMA, tirando o N. Gustavo: Nas três letras do final.
TEM UMA CARA NA XÍCARA	Pesquisadora: Por que a frase nos diz que tem uma cara na xícara?	Luana: Eu sei! É que tem uma xícara tem o negocinho do chá que a gente coloca para segurar. Mas esse negocinho de segurar tem um cartaz que tem desenhado uma carinha. (referindo-se à ilustração).
	Pesquisadora: Ah, sim! Mas aí você está falando do desenho, né? Mas e na palavra?	Gustavo: Olha a palavra CARA e, depois, olha embaixo a palavra XÍCARA (pois, no escrito do livro, XÍCARA fica embaixo da palavra CARA, e, visualmente, dá para ver as duas palavras: CARA tá na XÍCARA).

TEM UMA BOIA NA	Pesquisadora: Por que o texto diz que tem uma boia na Jiboia?	Aluno diz não saber
	A pesquisadora pede que ele olhe como está escrita a palavra BOIA e depois como está escrita a palavra JIBOIA e se ele viu algo parecido entre elas.	Daniel: No final. Daniel: O B e o O em cima e embaixo, e I e o A em cima e depois embaixo. Gustavo: Eu encontrei a palavra BOI também! Gustavo: É só tirar o A e o JI.
TEM UMA MÃO NO MAMÃO	Pesquisadora: Por que o texto diz que tem uma mão no mamão?	Gustavo: por que dentro do mamão tem a palavra mão.
TEM UM GUARDA NO GUARDANAPO	Pesquisadora: Por que tem uma linha na galinha?	Luana: Não sei. Gustavo: Eu vi. É que tem um GUARDANAPO dentro do GUARDA. (errou a ordem) Gustavo: No começo.
TEM UMA LINHA NA GALINHA	Pesquisadora: Por que tem uma linha na galinha?	Daniel: Porque a galinha está segurando uma cordinha (referindo-se à ilustração).
	Pesquisadora: Sim, no desenho mostra a galinha com uma linha no bico, mas e na palavra? Olhando na palavra linha e depois em galinha, tem algo parecido?	Gustavo: Porque rima. Daniel: Tem a LINHA dentro da GALINHA. Daniel: No final.
TEM UMA FADA NA ALMOFADA		Gustavo: Eu já encontrei a palavra dentro da outra.
	Pesquisadora: É? E qual é?	Gustavo: É FADA. Está dentro da ALMOFADA, no final.
TEM UMA CADEIRA NA BRINCADEIRA	Professora: Tem uma cadeira dentro da brincadeira?	Daniel: Sim.
	Pesquisadora: Onde?	
	Professora: Existe uma palavra dentro da brincadeira?	Daniel: Sim.
	Professora: Tem uma palavra dentro de brincadeira?	Daniel: CADEIRA.
	Professora: Você percebe CADEIRA dentro da palavra BRINCADEIRA?	Daniel: Sim.
TEM UMA COLA NA SACOLA	Pesquisadora: E onde ela está?	Gustavo: Sim, tem COLA. Gustavo: No final.
TEM UMA DÁLIA NA SANDÁLIA	Professora: Você escuta alguma palavra dentro de SANDÁLIA?	Daniel: Sim. SA.
	Professora: Mas só o SA?	Daniel: Sim. SA de SAPO.
	Professora: Mas você escuta SAPO dentro de SANDÁLIA?	Daniel: Não.
	Professora: Vou te dar uma dica. Começa com DA. O que você ouve em SANDÁLIA que começa com DA?	Daniel: DADO.
	Professora: Mas você ouve SANDADO?	Daniel: Não.
	Professora: Então, qual palavrinha você ouve em SANDÁLIA?	Daniel: DÁLIA.
	Professora: Isso, Dália. E você sabe o que é Dália?	Daniel: Não.
	Professora: É uma flor!	
TEM UM OITO NO BISCOITO	Pesquisadora: Por que tem um oito no biscoito?	Gustavo: Porque dentro do OITO tem um BISCOITO.
	Pesquisadora: Dentro da palavra OITO tem a palavra BISCOITO? Tem certeza?	Gustavo: Tem o OITO.
	Pesquisadora: Onde?	Gustavo: No final.
TEM UMA BOLA NA CARAMBOLA		Daniel: Tem uma palavra dentro da outra.
	Pesquisadora: Tem! E qual é?	Daniel: É BOLA.
	Pesquisadora: Então, tem uma bola na carambola?	Daniel: Sim.
TEM UMA PIA NO PIANO		Gustavo: No começo, tem o PIA.
TEM UMA CALÇA NA CALÇADA	Pesquisadora: E tem mesmo uma calça na calçada?	Daniel: Tem.
	Pesquisadora: O que tem na calçada?	Daniel: Rua.
	Professora: Olha só, Daniel, presta atenção que eu vou falar CALÇADA e você vai ver que tem outra palavra dentro: CAL-ÇA-DA; CALÇA-DA, ouviu?	Daniel: CALÇA! Tem CALÇA.
TEM UM CÃO NO FURACÃO	Pesquisadora: E tem mesmo um cão no furacão?	Gustavo: Tem o CÃO no FURACÃO.
TEM UMA MALA NO MALABARISTA	Pesquisadora: Tem? Onde está?	Gustavo: No final.
	Pesquisadora: E você achou a MALA no MALABARISTA?	Daniel: Sim.
	Pesquisadora: Onde?	(Daniel indica o início da palavra MALABARISTA)

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, pedimos que os alunos realizassem a leitura do texto presente em cada página do livro e, em seguida, estes tentavam mostrar a palavra dentro da outra. Encontramos algumas dificuldades, principalmente por causa do desenho, dado que o livro era todo ilustrado. Os desenhos mostravam a ideia do que estava escrito. Percebemos que esses desenhos atrapalharam um pouco, no início do desenvolvimento da atividade, visto que as crianças

acabaram se baseando no desenho para justificar a escrita. Depois de algumas intervenções as crianças começaram a compreender.

Gustavo foi o primeiro a perceber e sempre encontrava a palavra dentro da outra, inclusive na leitura do texto TEM UMA BOIA NA JIBOIA, além da BOIA o aluno encontrou a palavra BOI. No entanto, na leitura do texto TEM UMA LINHA NA GALINHA, conseguimos identificar uma involução de Gustavo, tendo como parâmetro o objetivo da atividade, pois, nos demais trechos do livro, o aluno conseguiu rapidamente identificar a palavra dentro de outra palavra. Entretanto, nesse momento o estudante apontou como sendo porque rima, desviando do objetivo da atividade, confirmando, mais uma vez, que o processo de alfabetização não é algo linear.

Uma dificuldade que apareceu nessa atividade, foi quando Daniel não conseguiu perceber a palavra DÁLIA dentro de SANDÁLIA. Aparentemente, pelo fato de não conhecer a palavra, ficou mais difícil a identificação. Daniel apresentou algumas dificuldades, mas depois compreendeu a atividade, conseguindo identificar sempre que era perguntado.

Ao decorrer da atividade, os alunos conseguiram encontrar a palavra dentro da outra. Entretanto, compreendemos que para esta atividade, não podemos utilizar imagem ou desenho. Pois, a imagem acabou atrapalhando e quase não ajudou, porque o foco das crianças acabou ficando no desenho e não na escrita e, por isso, acabou demorando mais para compreenderem o objetivo da atividade.

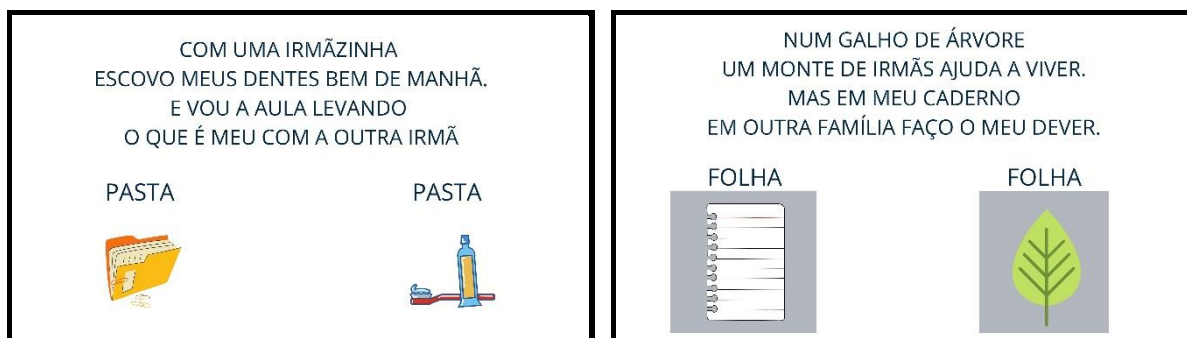
4.14 Análise da décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro *Manos Malucos 1 e 2*

A décima quarta atividade, desvendando as adivinhas do livro *Manos Malucos 1 e 2*, de Ana Maria Machado e Claudius, traz respostas que possuem grafias iguais, mas com significados diferentes, como é apresentada a imagem das primeiras páginas da atividade na Figura 14 (e todas as imagens utilizadas nesta atividade estão disponíveis no Apêndice J).

Esta atividade foi produzida com o intuito de mostrar aos estudantes a parte semântica da leitura, a fim de apresentar-lhes que algumas palavras possuem grafia iguais ou semelhantes, entretanto, possuem significados diferentes. Para isso, utilizamos adivinhas dos livros nos quais contém adivinhas com respostas iguais, mas com sentidos diferentes. Dessa forma, a atividade foi produzida na plataforma *Canva*, por meio da qual selecionamos as adivinhas a serem utilizadas e montamos uma tela com resposta, com o intuito de ser possível ver a grafia igual das palavras. Abaixo de cada uma, colocamos a imagem correspondente.

Nesta atividade, tivemos a participação de apenas um estudante. Como a intenção da atividade era de que os alunos compreendessem a parte semântica da leitura, foi a professora que realizou a leitura das adivinhas, ficando a cargo do aluno somente a resposta.

Figura 14 – Décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro *Manos Malucos 1 e 2*



Fonte: Acervo da autora

As respostas obtidas nessa atividade serão apresentadas no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Análise da décima quarta atividade: Desvendando as adivinhas do livro *Manos Malucos 1 e 2*

ADVINHAS	Perguntas da professora/pesquisadora	Respostas dos alunos
COM UMA IRMÃZINHA ESCOVO MEUS DENTES BEM DE MANHÃ. E VOU À AULA LEVANDO O QUE É MEU COM A OUTRA IRMÃ.	Professora: Com uma irmãzinha escovo meus dentes bem de manhã.	Daniel: Escovar o dente.
	Professora: Você tem duas opções de resposta.	Daniel: Escova de dente
	Professora: Não é escova de dente, a resposta.	Daniel: É o livro.
	Professora: Você escova os dentes com o livro?	Daniel: Pasta.
	Professora: Qual pasta? Porque tem pasta nos dois.	Daniel: Pasta de dente.
	Professora: E vou à aula levando o que é meu com a outra irmã.	Daniel: PAS-TA. PASTA.
	Professora: Isso! Você acertou! Qual pasta que é?	Daniel: Pasta de dente.
	Professora: Mas essa não era a resposta da outra?	Daniel: Eu não sei.
	Professora: É a pasta de guardar papel. Lembra que te falei que a resposta é igual, mas são coisas diferentes. Tem a PASTA de dente e a PASTA de guardar papel.	
NUM GALHO DE ÁRVORE UM MONTE DE IRMÃS AJUDA A VIVER. MAS EM MEU CADERNO EM OUTRA FAMÍLIA FAÇO O MEU DEVER.	Professora: Num galho de árvore um monte de irmãs ajuda a viver.	Daniel: Eu acho que é FOLHA.
	Professora: Mas qual folha?	Daniel: Folha real.
	Professora: Folha real? Qual cor?	Daniel: Verde. (indicando a folha da árvore)
	Professora: Mas em meu caderno em outra família faço o meu dever. Qual é a resposta?	Daniel: Tarefa.
	Professora: Você pode ler a resposta.	Daniel: FO - LHA. É FOLHA.
	Professora: Qual folha?	Daniel: Caderno.
	Professora: A resposta é caderno?	Daniel: Não! É folha de caderno.
	Professora: Muito bem! Uma é FOLHA de árvore e a outra é FOLHA de caderno. Escreve igual, mas é diferente no sentido.	
UM FECHA A MINHA CAMISA E A ROUPA DO MEU AMIGO. OUTRO EU USO TODA HORA NO QUE EU LIGO OU DESLIGO. MAS AGORA TEM MAIS UM. SÃO TRÊS IRMÃOS DESSA VEZ, E O COMEÇO DA FLOR É O ÚLTIMO DOS TRÊS.	Professora: Um fecha a minha camisa e a roupa do meu amigo.	Daniel: BO-TÃO, BOTÃO.
	Professora: Isso! Mas qual botão?	(Daniel indica o botão de roupa.)
	Professora: Muito bem! Agora vou ler a outra:	
	Outro eu uso toda hora no que eu ligo ou desligo.	Daniel: Controle.
	Professora: Está escrito “controle”? Leia a palavra.	Daniel: Botão do controle.
	Professora: Isso! Muito bem! Mas agora tem mais um. São três irmãos dessa vez, e o começo da flor é o último dos três.	Daniel: É Botão de flor.
	Professora: Isso! Você viu que a escrita é igualzinha?	
	Olha o BO e TÃO, é igualzinho na escrita nos três, mas são diferentes no sentido.	
UM IRMÃOZINHO LEVANTA O CARRO DE PNEU FURADO. O OUTRO SOU EU,	Professora: Um irmãozinho levanta o carro de pneu furado.	Daniel: Carro.
	Professora: Está escrito carro?	Daniel: MACACO.
	Professora: Isso! Macaco de carro, né? Olha: O outro sou eu, mico maneco levado. Qual é o animal?	Daniel: Macaco.

MICO MANECO LEVADO.	Professora: Isso, Macaco. Agora, é Macaco animal, né? Antes, era o de carro.	.
UM IRMÃO SÓ APARECE QUANDO BATO COM A CABEÇA.	Professora: Um irmão só aparece quando bato com a cabeça.	Daniel: GA- LO.
	Professora: Qual galo? O do menino ou o do animal?	Daniel: Animal.
	(A professora lê novamente a adivinha.)	Daniel: É o do menino.
O OUTRO CANTA NO TERREIRO ANTES QUE O DIA AMANHEÇA.	Professora: O galo do menino, né? O outro canta no terreiro antes que o dia amanheça. Qual é a resposta?	Daniel: Galo.
	Professora: Qual?	Daniel: Galo normal.
	Professora: Qual é o normal?	Daniel: Galo animal.
	Professora: Isso! Galo animal.	
ATRÁS DA MINHA PERNA UMA IRMÃ VAI TODA PROSA.	Professora: Atrás da minha perna uma irmã vai toda prosa.	Daniel: BA-TA- TA
	Professora: Qual é a resposta?	Daniel: Batata.
	Professora: Isso! Qual batata?	Daniel: Batata da perna.
	Professora: Isso, da perna.	
A OUTRA ME MATA A FOME E É COMIDA GOSTOSA.	A outra me mata a fome e é comida gostosa.	Daniel: Batata normal.
	Professora: O que é batata normal?	Daniel: É de alimento.
	Professora: Isso! Batata de alimento.	
UM É LUGAR DE TRABALHO COM ESPUMA E SABÃO.	Professora: Um é lugar de trabalho com espuma e sabão.	Daniel: Tanque.
	Professora: Qual tanque? Tem três?	Daniel: Tanque de lavar roupa.
GASOLINA VAI NO OUTRO, NAS RODAS DE UM CAMINHÃO.	Professora: Tanque de lavar roupa. Muito bem! Agora vou ler a outra: Gasolina vai no outro, nas rodas de um caminhão. Qual é esse?	Daniel: Bombeiro.
MAS COMO ARMA DE GUERRA É QUE VIVE O OUTRO IRMÃO.	Professora: Esse não é bombeiro! É caminhão tanque. Olha o outro: Mas como arma de guerra é que vive o outro irmão.	Daniel: Tanque de guerra.
	Professora: Isso, tanque de guerra.	
COM APELIDO DE PIPA, DE PANDORGA OU DE ARRAIA, UM IRMÃO TEM RABIOLA, TEM CEROL, ARACUTAIA.	Professora: Com apelido de pipa, de pandorga ou de arraia, um irmão tem rabiola, tem cerol, maracutaia.	Daniel: PA-PA-GA-IO.
	Professora: Qual papagaio? Papagaio, brinquedo ou animal?	Daniel: Brinquedo.
O OUTRO VOA ONDE QUER, FALA MUITO E DÁ O PÉ, É VERDE E NÃO É DE PRAIA.	Professora: Isso! Agora, vou ler a outra parte: O outro voa onde quer, fala muito e dá o pé, é verde e não é de praia.	Daniel: Papagaio.
	Professora: Qual?	Daniel: O animal.
	Professora: Isso! Muito bem!	
UMA IRMÃ É BEM DOCINHA, PUXA PUXA, GOSTO FORTE, BEM MELADA OU AZEDINHA, SER QUERIDA É SUA SORTE.	Professora: Uma irmã é bem docinha, puxa puxa, gosto forte, bem melada ou azedinha, ser querida é sua sorte.	Daniel: BA-LA, BALA.
	Professora: Qual bala?	Daniel: De comê.
	Professora: Bala de comer, muito bem!	Daniel: Bala de atirar.
A OUTRA DÁ FRIO NA ESPINHA, DISPARA, TRAZ MORTE.	A outra dá frio na espinha, dispara, traz morte.	
	Professora: Muito bem!	
UMA IRMÃ É METAL, E O PARAFUSO SEGURA.	Professora: Uma irmã é metal, e o parafuso segura.	Daniel: Porca.
	Professora: Qual porca que é?	Daniel: A rosa.
	(A Professora explicou o que é metal e leu a adivinha novamente.)	(se referindo ao porco animal).
		Daniel: Aquela do parafuso.
A OUTRA É BICHO DE FAZENDA QUE DÁ CARNE E DÁ GORDURA.	Professora: Isso! A do parafuso.	
	A outra é bicho de fazenda que dá carne e dá gordura.	Daniel: Porca.
	Professora: Porca, mas, agora, é porca o quê? Porca animal, né.	
EM CONVERSA DE QUADRINHO TODO HERÓI TEM UM IRMÃO.	Professora: Em conversa de quadrinho todo herói tem um irmão.	Daniel: Balão que flutua.
	(Professora explica, mas o aluno não consegue responder)	
O OUTRO NÃO VIVE EM REVISTA MAS NO CÉU DE SÃO JOÃO.	Professora: O outro não vive em revista, mas no céu de São João.”	Daniel: o Balão amarelo.
	Professora: Isso!	(se referindo ao desenho do balão)
UMA IRMÃ É UMA GRACINHA EM BOCHECHA BEM SARDENTA.	Professora: Uma irmã é uma gracinha em bochecha bem sardenta.	(O aluno não consegue fazer a leitura sozinho e a professora o ajuda. Assim, ele indica que é a sardinha da menina.)
A OUTRA, EM LATA, BEM APERTADINHA, É DELÍCIA QUE ALIMENTA.	Professora: Isso! A menina, muito bem! Sardinha, que são essas pintinhas. Agora vamos ver a outra: A outra, em lata, bem apertadinha, é delícia que alimenta.	Daniel: O peixe.
UMA IRMÃZINHA SÃO SÍMBOLOS QUE SE USA PARA FALAR.	Professora: Isso! A sardinha peixe, muito bem! Uma Irmãzinha são símbolos que se usa para falar. Qual é a resposta?	Daniel: Língua.
	Professora: Você leu a palavra ou o desenho?	Daniel: A palavra.
	Professora: Muito bem! Qual língua é?	Daniel: A da Boca.
OUTRA IRMÃ MORA NA BOCA E SERVE PARA GENTE PROVAR.	Professora: Tem certeza? Mas como o Cebolinha se comunicava, você lembra?	Daniel: Sim. Falava Poxa Vida!
	Professora: Então, o Cebolinha falava pelos balões, lembra? Igual esse. (indicando a figura que representa a língua falada). O balão é o símbolo de que alguém está falando. Outra irmã mora na boca e serve para gente provar. A outra está na boca. Quem fica na boca, que ajuda a gente a provar doce, salgado?	Daniel: A língua.
	Professora: A língua, né? Isso mesmo!	
UMA IRMÃ É ELÉTRICA E PUXA ÁGUA DO CHÃO.	Professora: Uma irmã é elétrica e puxa água do chão.	Daniel: BO-LO (tentando ler)
	Professora: Não é BOLO. Não termina com LO. Como que termina? BOM..	Daniel: BA, BOMBA.

A OUTRA EXPLODE COM FORÇA NA FESTA DE SÃO JOÃO.	Professora: Isso! Mas vamos ver que bomba que é, porque a escrita é igual, mas o desenho é diferente.	Daniel: Bomba da casa.
	Professora: Isso! É a bomba da casa. Você acertou! A outra explode com força na festa de São João.	Daniel: É a do meio. (indicando a BOMBA com imagem de bomba de explodir).
MAS TEM UMA OUTRA IRMÃ, POR ELA MEU PEITO BATE. É UMA VERDADEIRA DELÍCIA DE CREME OU DE CHOCOLATE.	Professora: Muito bem! Mas tem uma outra irmã, por ela meu peito bate. É uma verdadeira delícia de creme ou de chocolate.	Daniel: É o pão.
	Professora: Mas a resposta é pão?	Daniel: BOM-BA, BOMBA.
	Professora: Isso! É bomba! Tem a bomba de casa, a bomba que explode e a bomba de doce. Quando você for na padaria, observa lá que você vai ver essa bomba de doce, que tem de chocolate ou de creme.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, podemos perceber que, inicialmente, o aluno tenta adivinhar as respostas das adivinhas sem ler. Quando recebe a informação de que podia realizar a leitura, então, passa a ler as palavras e isso permite que ele consiga compreender o objetivo da atividade, visto que passa perceber as escritas iguais e que estas possuem significados diferentes.

4.15 Análise da décima quinta atividade: Leitura do livro *A Operação do Tio Onofre*

A décima quinta atividade, leitura do livro *A Operação do Tio Onofre* (BELINKY, 1991), problematiza trechos do livro onde a leitura pode ter duplo sentido, como é apresentada a imagem das primeiras páginas do livro na Figura 15, cuja atividade fora desenvolvida com os alunos, apresentando-lhes as páginas do livro.

Essa atividade possui o intuito de trabalhar com os estudantes a compreensão do que está por trás da comunicação verbal, ou seja, busca desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar o sentido do texto, levando em consideração os subtextos que estão presentes nos textos. Para isso, escolhemos fazer a leitura desse livro (*A Operação do Tio Onofre*), por ser um livro que contém várias metáforas. Nessa atividade, participou somente um aluno, por isso a professora da turma trabalhou novamente a atividade na sala de aula no dia seguinte, para que mais crianças participassem desta. Iniciamos realizando a leitura do livro e, após a leitura, foram feitas algumas perguntas. Primeiro, em relação ao sentido da história e, posteriormente, em relação às metáforas encontradas na narrativa.

Figura 15 – Décima quinta atividade: Leitura do livro *A Operação do Tio Onofre*



Fonte: *A Operação do Tio Onofre* (BELINKY, 1991).

O diálogo das perguntas da professora e da pesquisadora e as respostas do aluno serão apresentadas no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Análise da décima quinta atividade: Leitura do livro *A Operação do Tio Onofre*

Perguntas da professora/pesquisadora	Resposta do aluno
Professora: Então, vamos conversar. Na história, tem um momento em que Talita tem um problema, né? Qual o problema que a Talita enfrenta?	Daniel: O bandido.
Professora: O bandido, né! Ele entra na casa dela. Muito bem! E como ela resolve essa situação?	Daniel: Com o pai e com a polícia
Professora: Com o pai, né? Mas que jeito que ela fala com o pai?	Daniel: Pelo telefone.
Professora: O jeito que ela fala, as palavras que ela usou, ela contou para o pai que tinha ladrão lá dentro?	Daniel: Não.
Professora: Mas ela contou de um jeito diferente. Que jeito foi esse?	Daniel: Gaguejando.
Professora: Então, eu vou falar para você. Primeiro, você sabe quem é o tio Onofre?	Daniel: Não.
Professora: Tio Onofre era o cofre. Lembra que, quando ela dava nome, ela rimava? Tipo a poltrona que chamava Vovó Gordona, POL-TRO-NA, GOR-DO-NA. Percebe alguma coisa?	Daniel: Não.
Professora: Não rima? A rima é quando o final é igual. Por que o cofre chamava Onofre e não Gustavo, Tiago ou outro nome?	Daniel: Não sei.
Professora: Porque rima. Por isso escolheu o nome Operação do tio Onofre.	Daniel: Ah! Agora, eu entendi. Operação do tio Onofre, que é o cofre né?
Professora: Isso! E como ela conta para o pai dela que tem ladrão em casa?	Daniel: Com a operação do tio Onofre.
Professora: Ela fala “operação do tio Onofre”, mas por que ela não falou tio Antônio ou outro nome?	Daniel: Porque rima.
Professora: Quando o som do final é igual ou semelhante, né? Entendi. Daniel, quando a Talita fala para o pai dela: ESPERE SENTADO NA VÓ GORDONA QUE VOU NUM PÉ E VOLTO NO OUTRO. Se eu disser que o Daniel vai num pé e volta no outro, o que eu quis dizer?	Daniel: Que vai rápido.
Pesquisadora: Daniel, e quando o ladrão chega na casa de Talita, ele diz assim: “ISSO É UM ASSALTO, ENTREGUE O DINHEIRO E AS JÓIAS MADAME, E NENHUM PIO, ESTÁ OUVINDO?!”. Você sabe dizer o que ele quis dizer quando falou “nenhum pio”?	Daniel: Ele falou para ela dar o dinheiro
Pesquisadora: Sim, ele estava pedindo o dinheiro, mas o que ele quis dizer quando falou “nenhum pio”. Você sabe?	Daniel: Nenhum grito?
Pesquisadora: Sim, nenhum grito, mas ele quis dizer que não podia falar nada. Ele chega falando me dá o dinheiro e as jóias, e não quero nenhum pio. Você nunca ouviu ninguém falar assim? Não quero nenhum pio?	Daniel: Não.
Professora: Se eu falar assim na sala: “Agora, eu não quero ouvir nenhum pio” O que isso quer dizer?	Daniel: Nenhum grito.
Professora: Só grito?	Daniel: Silêncio.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, percebemos que Daniel demora a compreender como que a menina da história consegue contar ao pai que estavam assaltando a casa dela, sem que os bandidos percebessem. Entretanto, com a intervenção da professora o aluno aparentemente consegue compreender e, assim, passa a entender também o nome da história.

Quando a professora perguntou o significado da expressão VOU NUM PÉ E VOLTO NO OUTRO, Daniel respondeu corretamente, mostrando que é uma expressão que o aluno já tinha conhecimento. Já quando a pesquisadora perguntou-lhe sobre a expressão NENHUM PIO, o aluno respondeu, em tom de pergunta, se seria “nenhum grito”. Quando questionado se já teria ouvido alguém falar aquela expressão respondeu que não. A professora, então, perguntou-lhe se ela estivesse na sala de aula e dissesse aos alunos que não queria NENHUM PIO, o que aquilo significaria. O aluno torna responder que seria “nenhum grito”. ToDaniela, quando a professora questiona se seria só isso, o aluno responde que seria “silêncio”. Enfim, o aluno consegue compreender o sentido dessa expressão, cuja o aluno não tinha conhecimento, não havia escutado antes, portanto, apresentou mais dificuldade em entender que a primeira expressão, a qual já demonstrou saber o que significava.

Pelo número baixo de crianças presentes no dia dessa atividade, optamos por reaplicá-la com os alunos durante aula. ToDaniela, por ser no celular não foi possível ver todas as crianças, então, em alguns momentos, não foi possível definir qual criança havia dado a resposta. Sendo assim, nesses momentos, os sujeitos não identificados são descritos como crianças. Assim como realizado na aula do reforço, primeiro, a professora faz a leitura de toda a história e, em seguida, realizou os questionamentos, os quais estão sintetizados no Quadro 17 a seguir.

Quadro 17 – Análise da reaplicação da décima quinta atividade com a turma durante a aula

Perguntas da professora/pesquisadora	Resposta do aluno
Professora: Mas, na história, a menina tem um problema. Qual é esse problema que ela tem?	(Algumas crianças respondem que é o assalto.)
Professora: É, a casa dela está sendo assaltada! Aí o pai dela liga e ela atende, porque o Ladrão a mandou atender. Mas o ladrão fala para ela não contar o que está acontecendo. Ela conta?	Bella: Ela conta para o pai dela, mas de um jeito que os ladrões não conseguem perceber. Ela falou a verdade, mas ela usou rima e os ladrões não conseguiram perceber.
Professora: Então, ela tinha um problema, né? E como ela conseguiu resolver esse problema?	Gustavo: Usando a rima, mas os ladrões não sabiam né, que ela usava a rima.
Professora: Os ladrões não sabiam né, só quem sabia era a mãe e o pai dela, que já estavam acostumados. Então, ela resolve o problema dela. Vocês acham que ela foi criativa?	(Sim, respondem as crianças.)
Professora: Por quê?	Gustavo: Porque ela fez rima. Paulo: Sim, porque ela trollou o ladrão.
Professora: Então, ela trollou o ladrão?	Luana: Ela usou a rima para falar o que estava acontecendo, mas como os ladrões não sabiam que ela usava rima para tudo, eles ficaram confusos.
Professora: Ele pensou que a única coisa que rima com Onofre é cofre. E como foi o jeito que ela falou que eles estavam abrindo o cofre?	Alana: Estava sendo operado. Estava abrindo a barriga dele. Alana: Se ela falasse que estava abrindo a barriga dela, não daria certo. Por que como

	ia estar abrindo a barriga dela e falando com ela enquanto cortava a barriga?
Professora: É, realmente! Aí ele não ia entender. Mas, agora, tem uma hora que o ladrão fala assim para mãe dela: “ISSO É UM ASSALTO, ENTREGUE O DINHEIRO E AS JÓIAS MADAME, E NENHUM PIO, ESTÁ OUVINDO?!”. O que ele quis dizer com esse “nenhum pio”?	Crianças: Calar a boca. Fechar a boca. Ficar quieta. Não falar nada. Fazer silêncio.
Professora: Isso mesmo! Agora, tem uma outra parte que o ladrão fala para Talita, quando ela está no telefone com o pai: “ACABA LOGO COM ESSE PAPO FURADO.”	Crianças: Para ela cortar a ligação. Quando quer que a pessoa pare a conversa. Papo furado é quando uma pessoa conversa muito.
Professora: Então, não é quando o papo está furado, ele tem um furo?	Crianças: Não. Gustavo: É que o furo é para cortar a conversa. Luana: É uma conversa embaralhada, que não tem nada a ver.
Professora: Agora, tem uma outra parte que o pai da Talita fala assim para ela: “- FILHINHA, QUER TRAZER O JORNAL QUE ESTÁ EM CIMA DA TIA SINHAZINHA? E A TALITA DIZ: É PRA JÁ, PAPAI. ESPERE SENTADO NA VÓ GORDONA, QUE VOU NUM PÉ E VOLTO NO OUTRO.” O que é isso: “vou num pé e volto no outro”?	Crianças: É para ir rápido. Daniel: Foi num pé e voltou com o outro.
Professora: Mas espera aí. É andar que nem um saci?	Alana: Não é. É que vai ir bem rápido. Bella: Quer dizer que é rápida.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Na atividade realizada com a turma, percebemos que os alunos conseguiram compreender mais rápido como a menina conseguiu resolver o problema do assalto, falando para seu pai por meio da rima. As crianças entenderam e a acharam bem criativa. Entretanto, percebemos que Daniel, o aluno que havia participado sozinho da atividade, e estava novamente presente na aula, não respondeu às perguntas da professora sobre como a menina havia resolvido o problema. Portanto, entendemos que ele não compreendeu, de fato, como a menina havia resolvido o problema. Além disso, percebemos que alguns alunos sabiam o significado das expressões que a professora lhes perguntava.

4.16 Análise da atividade de demarcação do NDR inicial e atividade de demarcação do NDR final

Neste subitem, apresentamos as respostas obtidas na atividade de demarcação do NDR inicial e NDR final. Assim como a análise comparativa dessas duas, a fim de compreender o desenvolvimento na leitura das crianças e entender em quais etapas da compreensão da comunicação, postuladas por Luria (2001), as crianças do primeiro ano atingiram.

4.16.1 Demarcação do NDR inicial

Essa atividade foi realizada com o intuito de demarcar o NDR inicial dos alunos, para que, a partir disso, fosse possível preparar tanto as atividades de leitura que permitiram

descobrir quais os expedientes que as crianças utilizam para ler, como atividades que permitiram identificar como se dá o processo de desenvolvimento da leitura e também mediar o processo de leitura do semiótico ao linguístico.

Para demarcar o NDR inicial, foi preparada uma atividade dividida em quatro partes. Na primeira, havia uma imagem de uma lousa, na qual estava escrito o cabeçalho. Tratava-se de um escrito muito comum aos alunos, já que faziam o cabeçalho todos os dias na aula. A segunda parte era a capa do livro *Alfabeto de Adivinhas*; já a terceira, uma das adivinhas desse livro a qual a professora já havia trabalhado, cujo escrito foi apresentado em letras minúsculas. A quarta e última parte era outra adivinha, apresentada em letras maiúsculas, com a resposta, conforme apresentado na Figura 2.

Sintetizamos as respostas obtidas durante a realização da atividade de demarcação do NDR inicial nos Quadros 18 a 21, apresentados a seguir.

Quadro 18 – Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina (palavras escritas com letras maiúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	1ª) EMEF – Professora 2ª) Claudete da Silva Vecchi	
Paulo	Não leu.	Após insistência da professora, respondeu que só sabia ler as letras do alfabeto e o número 1.
Gustavo	1ª) Claudete da Silva Vecchi	Localizou onde estava o que leu “do lado do EMEF”
Bella	1ª) Professora Claudete da Silva Vecchi	
Luana	1ª) Escola Vecchi da Silva Bauru	Localizou onde estava escrito a palavra “Bauru”
Sara	1ª) EMEF Claudete da Silva Vecchi Bauru 2ª) De 2020 3ª) No no nome BA, C, D.	O 1º momento leu de modo rápido. O 2º momento leu de modo compassado. No 3º momento, percebeu que era o alfabeto e, em seguida, faz a leitura de todas as letras do alfabeto.
Caio	1ª) Outubro	Localizou corretamente onde estava escrito.
Marcelo	Não leu.	Afirmou que estava vendo algumas letras.
Liza	Não leu.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 19 – Leitura dos dizeres da capa do livro *Alfabeto de adivinhas* (Título escrito com letras maiúsculas, sendo a letra A usada para escrever duas palavras: ALFABETO e ADIVINHAS)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	Não leu.	Só identificou o objeto: “capa de livro”
Paulo	Não leu.	
Gustavo	Não leu.	
Bella	Não leu.	
Luana	Não leu.	
Sara	1ª) Alfabeto 2ª) DIVI, N, H (soletrou N e H)	No 2º momento, não percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO, e leu DIVI com correspondência grafofonêmica. Não reconhecendo a sílaba NHA, recorre à soletração das letras N e H .
Caio	ALFABETO e ADIVINHAS	Leu corretamente e percebeu o recurso do A para escrever asduas palavras
Marcelo	Não leu.	
Liza	Não leu.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 20 – Leitura de uma adivinha (Texto escrito com letras iniciais maiúsculas e as demais, minúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	Não leu.	
Paulo	Não leu.	
Gustavo	Não leu.	
Bella	Não leu.	
Luana	Não leu.	
Sara	Não leu.	
Caio	Se	
Marcelo	Não leu.	
Liza	Não leu.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 21 – Leitura de uma adivinha com a resposta (Texto escrito com letras maiúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	Não leu.	
Paulo	Não leu.	
Gustavo	Não leu.	
Bella	Não leu.	
Luana	Não leu.	
Sara	Não leu.	
Caio	O QUE É, O QUE É? TEM QUATRO SÍLABAS E VINTE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Leu corretamente.
Marcelo	Não leu.	
Liza	Não leu.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nessa atividade, tivemos a participação de nove alunos. A partir das respostas obtidas, percebemos que apenas Caio e Sara conseguiram realizar a leitura decodificadora de alguns textos. Já Bento, Paulo, Gustavo, Bella e Luana realizaram apenas leituras de memória da primeira parte da atividade, que era o cabeçalho em uma lousa, o qual era muito familiar a eles, pois faziam-no todos os dias. E, por fim, Marcelo e Liza, que apenas falaram os nomes de algumas letras. Sendo assim, compreendemos que a maior parte dos estudantes não conseguiram realizar a leitura propriamente dita.

4.16.2 Atividade de demarcação do NDR final:

Para a demarcação do NDR final, desenvolvemos a mesma atividade utilizada para diagnosticar o nível de desenvolvimento real inicial dos estudantes, para que, assim, pudéssemos comparar os resultados obtidos após a aplicação das atividades e também conseguir identificar novo nível de desenvolvimento real dos estudantes, ao final de todo trabalho. A avaliação foi feita individualmente, sendo apresentadas quatro partes e solicitado que os alunos realizassem a leitura do que conseguissem.

Durante o desenvolvimento da atividade, foram indagadas algumas questões aos alunos. Na primeira parte da atividade, perguntamos “O que você consegue ler?” e “O que você leu aí

no número 2?”. Na segunda: “O A pertence a palavra ALFABETO ou a palavra ADIVINHAS?” e, na quarta, foram feitas três indagações “Você sabe o que é isso que você leu?”, “Qual é a resposta da adivinha?” e “Onde está a dica da adivinha?”. A seguir, apresentamos, nos Quadros 22 a 25, as respostas e leitura das crianças.

Quadro 22 – Leitura do cabeçalho, alfabeto e rotina (palavras escritas com letras maiúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Realizou toda a leitura e quando era questionado se o que havia lido respondia corretamente e ao ser questionado se entendi o que estava lendo respondia que sim.
Paulo	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Realizou toda a leitura sem dificuldades e quando era questionado se o que havia lido respondia corretamente.
Gustavo	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2021. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Realizou toda leitura, entretanto leu 2021 ao invés de 2020. Leu o alfabeto todo de forma bem rápida.
Bella	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Realizou toda a leitura sem dificuldades e quando era questionado se o que havia lido respondia corretamente.
Luana	EMEF VECCHI DA SILVA PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H	Primeiramente fala o nome da escola de forma rápida e faltando uma parte e trocando a ordem. Realizou toda leitura, entretanto, nas palavras terminadas com S, não conseguia ler a sílaba toda, então, soletrava o S. Apresentou dificuldade na sílaba NHAS, soletrando N-H-A-S. Ao ser questionado se sabia o que tinha acabado de ler na atividade número 2 escrita na lousa alegou não saber.

	I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 – ATIVIDADE-S REMOTA-S: BLOCO 24 E 25. 2 – DESAFIO DA-S ADIVI-N-H-A-S.	
Sara	Não realizou a atividade final.	
Caio	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Realizou toda a leitura sem dificuldades e quando era questionado se o que havia lido respondia corretamente.
Marcelo	EMEF RO-FE-SSO-RA PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BRASIL - BAURU, ..., DE OUTUB-RO DE 2021. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 – IDADE (ATIVIDADE) REMOTAS: B-LOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ATIVIDADE (ADIVINHAS).	Não reconheceu algumas sílabas, como o BRO, de outubro, e BLO de bloco. Nesta última lê B-LOCO, soletrando o B e lendo o restante. Na palavra “atividades”, vai lendo as sílabas e ao final fala idade, e em “adivinhas”, lê o início e acha que está escrito atividade. No entanto, conseguiu ler todo o restante, inclusive o 2020, apesar de estranhar o ano, por estarmos em 2021.
Liza	Não realizou a atividade final.	
Alana	EMEF PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI BAURU, ..., DE OUTUBRO DE 2020. NOME: ALFABETO A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z 1 - ATIVIDADES REMOTAS: BLOCO 24 E 25 2 – DESAFIO DAS ADIVINHAS.	Leu todo o texto, porém apresentou dificuldade nas sílabas não canônicas, como: BRO, leu B-RO e a sílaba NHAS, que não a reconhecendo soletrou. Ao ser questionada sobre o que leu em uma das partes do texto alega não saber.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 23 – Leitura dos dizeres da capa do livro *Alfabeto de adivinhas* (Título escrito com letras maiúsculas, sendo a letra A usada para escrever duas palavras: ALFABETO e ADIVINHAS)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	Alfabeto de Adivinhas João Manuei Ribeiro escreveu. Rui Castro ilustrou.	Percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO. Leu os nomes do autor e ilustrador do livro só confundindo a letra L de Manuel com a letra I, lendo Manuei. Quando o questionam sobre quem seriam, responde ser quem escreveu e quem desenhou o livro.
Paulo	Alfabeto de Adivinhas	Percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO. Não leu os nomes do autor e ilustrador.
Gustavo	Alfabeto Divinas	Não percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO. Leu DIVINAS, pois não reconheceu a sílaba NHAS, lendo NAS no lugar. Não leu os nomes do autor e ilustrador.

Bella	Alfabeto de Adivinhas João Manuel Ribeiro escreveu. Rui Castro ilustrou.	Leu corretamente, porém quando a é questionado sobre A grande pertencer a palavra alfabeto ou a palavra adivinha, responde ser da palavra alfabeto. Entretanto, ao perceber que a palavra DIVINHAS não existe já entende que o A pertence as duas palavras. Leu os nomes do autor e ilustrador do livro, apesar de saber que os dois nomes eram de quem havia feito o livro, não sabia o que era ilustrou.
Luana	A-L- FA-BE-TO DI-VI-N-H-A-S (soletrou as sílabas não canônicas)	Não percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO, e leu DIVI com correspondência grafofonêmica. Não reconhecendo as sílabas AL e NHAS, recorre à soletração das letras A, L N, H, A e S. Não leu os nomes do autor e ilustrador.
Sara	Não realizou a atividade final.	
Caio	Alfabeto de Adivinhas João Manuel Ribeiro escreveu. Rui Castro ilustrou.	Percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO. Leu os nomes do autor e ilustrador do livro, mas de forma mais codificada por estarem escritos em letra minúscula. Quando o questionam sobre quem seriam essas pessoas, não sabe responder e o pai (que está ao lado) e a professora o explicam.
Marcelo	ALFABETO DIVI-N-H	Não percebeu que a letra A servia para escrever ADIVINHA E ALFABETO, e leu DIVI com correspondência grafofonêmica. Não reconhecendo a sílaba NHAS, recorre à soletração das letras N, H, A e S. Não leu os nomes do autor e ilustrador.
Liza	Não realizou a atividade final.	
Alana	A-L- FABETO DA ADIVI – N-H-A-S (soletrou)	Não reconheceu as sílabas AL e NHAS, recorre à soletração das letras A, L N, H, A e S. Trocou a preposição DE por DA. Não leu os nomes do autor e ilustrador.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 24 – Leitura de uma adivinha (Texto escrito com letras iniciais maiúsculas e as demais, minúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	Se, curioso e atrevido, me levares ao ouvido, ouvir-me-ás a falar do mar, só do mar!	Leu corretamente
Paulo	Se, curioso e atrevido, me levares ao ouvido, ouvir-me-ás a falar do mar, só do mar!	Leu corretamente, mas de forma mais decodificada.
Gustavo	Se, curioso e atrevido, me levares ao ouvido, ouvir-me-ás a falar do mar, só do mar!	Leu corretamente, mas de forma mais decodificada.
Bella	Se, curioso e atrevido, me levares ao ouvido, ouvir-me-ás a falar do mar, só do mar!	Leu corretamente, mas de forma mais decodificada.
Luana	Soletrou todas as palavras.	Confunde o ponto de exclamação com a letra I e após questionamentos da professora acaba concluindo que aquela não é letra I.
Sara	Não realizou a atividade final.	
Caio	Se, curioso e atrevido, me levares ao ouvido, ouvir-me-ás a falar do mar, só do mar!	Leu corretamente, mas de forma mais compassada. A professora pergunta sobre o ponto de exclamação, responde ser sinal de perigo. Quando questionado como sabe, responde que sabe que este não é I, pois está de ponta cabeça, que o risquinho está em cima e a bolinha em baixo diferente do “i” minúsculo.
Marcelo	Não leu.	
Liza	Não realizou a atividade final.	
Alana	Não leu.	

Fonte: Elaborado pela própria autora

Quadro 25 – Leitura de uma adivinha com a resposta (Texto escrito com letras maiúsculas)

Alunos	O que conseguiu ler	Observações
Bento	O QUE É, O QUE É? TEM QUATRO SÍLABAS E VINTE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Leu corretamente. Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha, por conta da expressão “O que é, o que é?”. Identificou a resposta da adivinha e indicou o local onde estava escrito a resposta e a dica da adivinha.
Paulo	O QUE É, O QUE É? TEM QUATRO SÍLABAS E VINTE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Leu corretamente. Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha. Identificou a resposta da adivinha e indicou o local onde estava escrito a resposta e a dica da adivinha.
Gustavo	O QUE É, O QUE É?	Leu corretamente.

	TEM QUATRO SÍLABAS E VINTE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha. Identificou a resposta da adivinha e indicou o local onde estava escrito a resposta.
Bella	O QUE É, O QUE É? TEM QUATRO SÍLABAS E VINTE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Leu corretamente. Só identificou como sendo o gênero textual Adivinha, depois de uma dica da mãe. Identificou a resposta da adivinha, apesar de não ter muita certeza. Ao ser perguntado sobre a dica da adivinha responde: “o que me deu a dica que era alfabeto foi porque falou vinte e seis letras e eu sei que o alfabeto tem vinte e seis letras”
Luana	O QUE É, O QUE É? TEM QUATOR SÍLABA-S E VI-N-TE E SE-I-S LE-T-RA-S. É O ALFABETO	Realiza toda leitura, porém apresenta dificuldade em algumas partes, por exemplo nas palavras terminadas com a letra S, na qual soletrava o S; na sílaba TRO lê o som TOR, porém, puxando o R, dando mais ênfase nele. Na sílaba VIN, onde ela soletra o N; no SEIS soletrou o I e S e, na palavra LETRAS, soletrou o T e S, ficando LE-T-RA-S. Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha, por conta da expressão “O que é, o que é?”. Identificou a resposta da adivinha e indicou o local onde estava escrito a resposta e também a dica da adivinha.
Sara	Não realizou a atividade final.	
Caio	O QUE É, O QUE É? TEM QUATOR SÍLABA-S E VI-N-TE E SE-I-S LE-T-RA-S. É O ALFABETO	Leu corretamente. Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha, por conta da expressão “O que é, o que é?”. Identificou a resposta da adivinha e indicou o local onde estava escrito a resposta e também a dica da adivinha.
Marcelo	OVO É, OVO É? TE-M Q-U-A-T-RO SÍLABAS E VI-N-TE E SEIS LETRAS. É O ALFABETO	Lê OVO É, OVO É, ao invés de “o que é, o que é?”. Não reconhece as sílabas QUA, TRO e VIN, e recorre a soletração das letras, mas lê o restante corretamente. Ao ser questionado sobre o que acabou de ler, não consegue responder alegando ter esquecido por se ter de muitas letras.
Liza	Não realizou a atividade final.	
Alana	O que é, o que é? TEMO CO-UA-T-RO SÍLABA E VINTE E SEIS LE-T-RAS. É o alfabeto.	A expressão “O que é, o que é?”, leu sem nenhuma dificuldade. Não reconheceu algumas sílabas, apresentou dificuldades no TEM, a qual leu TE-MO. Na palavra QUATRO, leu CO-UA-T-RO, ou seja, não conseguiu juntar a sílaba TRO. Na palavra LETRAS, faz a mesma leitura LE-T-RAS. Identificou o texto como sendo o gênero textual Adivinha, por conta da expressão “O que é, o que é?”. Alegou não saber resolver a adivinha, mas indicou onde estava a dica e a resposta da adivinha.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Na demarcação do NDR final, tivemos a participação de sete alunos. Dos estudantes que participaram da demarcação do NDR inicial, somente Sara e Liza não realizaram a atividade.

Nessa atividade, notamos que todos os alunos conseguiram realizar a leitura de grande parte da atividade, alguns leram sem dificuldade e outros apresentaram algumas dificuldades pontuais, como na leitura de sílabas mais complexas e em escrita com letras minúsculas.

No tópico a seguir, apresentamos a análise comparativa desses dois momentos, com intuito de compreender o desenvolvimento da leitura dos alunos e em qual etapa da leitura, postulados por Luria (2001), os alunos participantes da pesquisa atingiram.

4.16.3 Análise comparativa do DNR inicial e do NDR final

Ao comparar-se o desenvolvimento inicial e o final dessa atividade, é possível perceber o quanto as crianças participantes da pesquisa desenvolveram a leitura.

Iniciamos a análise com Benjamim que, na primeira vez que desenvolvemos a atividade realizou apenas uma leitura de memória do nome da escola. Denominamos a leitura de Benjamim como de memória, visto que o aluno leu de forma rápida e, no restante de todas as partes da atividade, não conseguiu realizar nenhuma leitura. Entretanto, vemos que, na atividade final, o aluno conseguiu realizar a leitura das quatro etapas da atividade, sem dificuldades, inclusive leu o texto escrito em letras minúsculas e maiúsculas perfeitamente. Além disso, mostrou compreender toda a leitura e conseguiu identificar o gênero da última parte da atividade, assim como qual era a resposta e onde estava a dica da adivinha. Percebemos que Bento teve uma grande evolução, pois, inicialmente, realizou apenas uma leitura de memória e, ao final, conseguiu alcançar o segundo estágio da decodificação da comunicação, classificado por Luria (2001) como sendo o *deciframento deste código*, pois o aluno realizou toda a leitura, sem dificuldades, e ainda demonstrou compreensão em toda as partes lidas.

Quanto a Paulo, na primeira vez que desenvolvemos a atividade, não conseguiu realizar leitura em nenhuma das partes. Já quando realizamos a atividade, ao fim da sequência didática com cinco etapas, conseguiu realizar a leitura de todos os textos da atividade, sem dificuldades e compreendendo tudo que lia, conseguindo, inclusive, perceber que, na capa do livro, usou-se um A para as palavras *alfabeto* e *adivinhas*. Além disso, identificou o gênero do texto da última parte, assim como onde estava a resposta e a dica da adivinha. Assim sendo, Paulo mostrou uma grande evolução comparada com a primeira atividade, já que, nessa atividade, conseguiu realizar toda a leitura, conseguindo compreender o texto lido. Paulo foi outro estudante que conseguiu evoluir muito depois de todo o trabalho realizado, demonstrando também ter atingido o estágio dois da decodificação da comunicação, classificado por Luria (2001), o *deciframento deste código*, pois além de realizar a leitura de todos os textos propostos, demonstrou compreender toda a leitura.

Já Gustavo, na primeira realização da atividade fez apenas a leitura do nome da escola, sendo possível perceber que se tratava de uma leitura de memória, pois não fez a leitura do nome completo, mas somente de uma parte, pois esqueceu do “EMEF Professora” e leu “Claudete da Silva Vecchi”. Apesar de mostrar o local correto onde se encontrava a escrita do nome, quando questionado, classificamos como uma leitura de memória, pois levamos em consideração que os alunos costumavam escrever no caderno todos os dias os dados do cabeçalho. Portanto, o estudante sabia que a primeira linha estava escrito o nome da instituição de ensino na qual ele estuda. Nas demais partes, não leu nada. Já na segunda realização da atividade, conseguiu ler todo o cabeçalho da lousa, apesar de percebermos algumas leituras de memória, pois, na data, estava escrito o ano de 2020 e o aluno leu 2021. Também no momento

da leitura das letras do alfabeto, Gustavo leu bem rápido, diferente das demais leituras, certamente, por ser algo já muito guardado na memória. Nas demais partes, conseguiu realizar toda a leitura, apesar de não conseguir compreender que a letra A, de tamanho maior, pertencia tanto para a palavra “alfabeto” como para a palavra “adivinhas”. Então, leu “divinas”, não realizando a leitura correta da sílaba NHAS. Conseguiu ler até mesmo os textos que eram escritos com letra minúsculas. Além disso, reconheceu o gênero do texto que havia lido, entendendo que *alfabeto* era a resposta da adivinha e localizando o lugar que essa resposta estava escrito. Dessa forma, conseguimos compreender uma evolução muito grande em Gustavo, que passou da leitura apenas de memória para uma leitura decodificadora, além de atingir o estágio dois da decodificação da comunicação, classificado por Luria (2001), o *deciframento deste código*, pois conseguiu compreender toda a leitura.

Bella, no início do trabalho, quando desenvolvemos essa atividade, leu somente “Professora Claudete da Silva Vecchi”. Leitura que indica ter sido feita de memória, pois não leu o EMEF, nem de forma codificada. Sendo assim, aparentemente, a aluna realizou a leitura de memória, pois lembrava que, na primeira linha do cabeçalho, estava escrito o nome da escola, assim como pode ter seguido os outros colegas. Já quanto a mesma atividade realizada depois de todo o trabalho, a estudante fez a leitura de todos os textos que consistiam as quatro etapas da atividade, sem dificuldades, inclusive lendo os escritos em letras minúsculas. Além disso, mostrou compreensão de toda leitura e ainda relatou saber a resposta da última adivinha, dizendo “o que me deu a dica que era alfabeto foi porque falou vinte e seis letras e eu sei que o alfabeto tem vinte e seis letras”. Ou seja, por meio dessa resposta, é possível perceber que Bella já possui o conceito e juízo da palavra alfabeto. Essa aluna apresentou uma grande evolução no processo de aprendizagem da leitura, pois da leitura de memória, realizada no início, evolui para o segundo estágio da decodificação da comunicação, classificado por Luria (2001), o *deciframento deste código*, visto que, além de realizar a leitura completa dos textos, até mesmo daqueles escritos com letra minúsculas, demonstrou compreender corretamente toda a leitura realizada.

Já Luana, na primeira vez que desenvolvemos a atividade, leu apenas “Escola Vecchi da Silva Bauru”. Esta resposta mostrou a leitura também de memória, pois a aluna não leu todo o nome da instituição, além de inverter a ordem e, ainda, lê, na sequência, o nome da cidade o que apesar de mostrar a localização correta da palavra BAURU na lousa, conseguimos perceber que ela decorou a posição que está escrito “Bauru” no cabeçalho, por isso indicou corretamente o lugar. Ao ser-lhe apresentadas outras escritas (partes da atividade), não realiza nenhuma leitura. Ao final do trabalho, quando desenvolvemos a atividade, Luana, assim como na

primeira vez que desenvolvemos atividade, diz o nome da escola de memória “EMEF DA SILVA VECCHI”, pois não lê o nome completo, esquecendo-se da expressão PROFESSORA CLAUDETE. Entretanto, depois começa a ler “PROFESSORA CLAUDETE DA SILVA VECCHI” e, assim, todo o restante. A aluna consegue realizar toda leitura, apresentando alguns pontos de dificuldade, como as palavras que tinham S, no final, ela soletrava, como em A-TI-VI-DA-DE-S. Também soletrou NHAS, de ADIVINHAS. E, ao final, quando questionada sobre o que acabou de ler, em uma parte, não conseguiu dizer. Percebemos que, no decorrer da atividade, ela apresentava dificuldade nas sílabas não canônicas e não conseguiu perceber a letra A, de tamanho maior, como pertencente das duas palavras ALFABETO e ADIVINHAS. Entretanto, realizou toda a leitura. Ademais, consegue identificar o gênero do texto, indicando a resposta e a dica da adivinha. Esta aluna também avançou muito com relação à leitura, visto que, inicialmente, apenas realiza a leitura de memória, mas, no final do experimento, estava lendo, apesar de, ainda, ser de forma decodificada. Essa estudante conseguiu realizar a leitura, porém sempre que lhe era questionado sobre o que acabara de ler, não sabia responder. Portanto, compreendemos que essa estudante atingiu nível léxico-morfológico, do primeiro estágio da decodificação da comunicação, classificado por Luria (2001), *percepção do sistema já constituído de códigos verbais*, já que realizou a leitura decodificada, mas não demonstrou compreender a leitura.

Marcelo, na primeira vez em que foi desenvolvida a atividade, não realizou leitura de palavras em nenhuma parte da atividade, apenas dizia o nome de algumas letras que via no meio das palavras. Já ao final, quando repetimos a atividade diagnóstica, realiza a leitura com dificuldade, principalmente com as sílabas complexas, como em BRO, de OUTUBRO, e BLO de BLOCO. Nesta última, lê B-LOCO, soletrando o B e lendo o restante. Na palavra ATIVIDADES, leu as sílabas e, ao final, falou IDADE, e em ADIVINHAS, leu o início e achou que estava escrito ATIVIDADE. No entanto, conseguiu ler todo o restante, inclusive o “2020”, apesar de estranhar o ano, por estarmos em 2021. Já na segunda parte da atividade, leu o nome do livro, lendo o alfabeto corretamente, mas, nas adivinhas, não reconhece a letra A como sendo da palavra ADIVINHAS. Também não consegue ler o NHAS. Quanto à terceira parte da atividade, não consegue realizar a leitura, por se tratar de letras minúsculas. Na última parte da leitura, lê OVO É, OVO É, ao invés de O QUE É, O QUE É. Acreditamos que o aluno confundiu o Q com O e U com V. Depois, apresenta dificuldade nas sílabas complexas QUA, TRO e VIN, mas lê o restante corretamente. Este estudante mostrou muita evolução, pois, inicialmente, não realizou nenhuma leitura e, na demarcação do NDR final, conseguiu realizar a leitura decodificada, apresentando alguns pontos de dificuldade, principalmente em sílabas complexas.

Entretanto, não conseguiu compreender sua leitura, portanto, entendemos que este aluno atingiu o segundo nível, *nível léxico-morfológico*, do primeiro estágio do desenvolvimento da leitura, classificado por Luria (2001), *percepção do sistema já constituído de códigos verbais*, já que realizou a leitura decodificada, mas não demonstrou compreender a leitura.

Apresentamos nos Quadros 18 a 25 as leituras de alguns alunos que não conseguimos realizar a comparação, pois não participaram das duas atividades, não sendo possível, portanto, apresentar a evolução dessas crianças em relação à leitura.

Dessa forma, concluímos que a análise realizada, comparando o desempenho dos alunos, antes e depois do desenvolvimento das atividades, mostrou-nos uma grande evolução dos estudantes na realização das leituras. Foi possível perceber que quatro alunos, Benjamim, Paulo, Gustavo e Bella, saíram da leitura de memória para o segundo estágio do desenvolvimento da leitura, a qual Luria (2001) apresentou como sendo *o deciframento deste código*. Esses alunos realizaram a leitura, sem nenhuma dificuldade, de todos os textos, inclusive aqueles com letras minúsculas, propostos na atividade e, ainda, demonstraram compreender corretamente tudo que leram. Além disso, outros dois alunos, Luana e Marcelo, conseguiram atingir o *nível léxico-morfológico* do primeiro estágio do desenvolvimento, aquele denominado *percepção do sistema já constituído de códigos verbais*. Luana, na marcação do NDR inicial, realizou apenas a leitura de memória do nome da escola, e Marcelo não conseguiu ler nenhuma parte do texto.

Nesse sentido, podemos perceber, por meio desta análise comparativa, que a prática social inicial foi modificada, assim como prevê a didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Marsiglia, Martins e Lavoura (2018), a prática social inicial e final são e não são a mesma. Desta forma, o trabalho didático realizado nesta pesquisa experimental provocou transformações nos sujeitos, pois constatamos que houve mudanças em sua prática de leitura. Os alunos que, inicialmente, não conseguiram realizar a leitura propriamente dita, ao final do experimento, já a realizavam e alguns conseguiam, inclusive, compreender tudo que acabavam de ler.

4.17 Síntese dos expedientes utilizados

No Quadro 26 apresentamos uma síntese de todos os expedientes identificados em cada atividade realizada. A fim de ter uma visão de quais os expedientes foram encontrados em cada atividade e a quantidade destes.

Quadro 26 – Síntese dos expedientes utilizados

Etapas da leitura	Atividades desenvolvidas	Expedientes	Quant.
Deslindamento dos expedientes de leitura inicial	2ª) Relação entre imagem e palavra, ampliando a quantidade de objetos em cada tela apresentada	Experiência prática afetiva	1
		Exclusão	1
		Memória	3
		Letra inicial	1
		Sílaba inicial	9
		Sílaba final	2
		Palavra-fonte	2
		Reconhecimento de alguma diferença na formação da primeira sílaba da palavra	1
		Consulta elementos presentes ao seu entorno	1
		Combo: Tentativa de erro e acerto e reconhecimento de letra	1
		Combo: Memória e sílaba inicial	1
		Combo: Sílaba inicial e final	2
		Combo: Sílaba final e quantidade	1
		Combo: Memória, sílaba final, quantidade e sílaba inicial.	1
	3ª) Relação entre uma imagem e 4 palavras com semelhanças sonoras em sílabas iniciais e finais.	Imitação	1
		Memória	1
		Sílaba inicial	1
		Sílaba final	1
		Repetição	1
Percepção do sistema já constituído de códigos verbais	Nível Fonemático 4ª) Preenchimento de frases lacunadas, retiradas de textos lidos previamente, tendo por base um banco de palavras e a rima como critério	Tentativa de erro e acerto	1
		Nome da letra	1
		Sílaba medial	2
		Combo: Tentativa de erro e acerto, tamanho, e Sílaba Medial não canônica incompleta	1
		Combo: Sílaba inicial e medial	1
		Sílaba inicial	1
	Nível Fonemático 5ª) Jogo do texto da música A Barata lacunado versus banco de palavras com sílabas iniciais iguais	Sílaba final	4
		Sílaba medial	3
		Repetição	1
		Reconhecimento da vogal que forma a sílaba	1
		Combo: Sílaba inicial e quantidade	1
		Combo: Sílaba inicial e final	1
	Nível Léxico-morfológica 6ª) Ditado colorido para reconhecimento da palavra sem acompanhamento de imagem	Não houve a socialização no coletivo dos expedientes	
	Nível Léxico-morfológica 7ª) Jogo “Qual é o nome do animal?”, relação entre uma imagem e 4 palavras com semelhanças sonoras em sílabas iniciais e finais	Tentativa de erro e acerto	1
		Sílaba final	1
		Sílaba medial	1
		Repetição	1
		Combo: Sílaba inicial e repetição	1
		Combo: Sílaba inicial e final	1
		Combo: Reconhecimento de letra, reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida e repetição	1
	Nível Léxico-morfológica 8ª) Jogo das adivinhas, onde era dado um banco de palavras para respostas, onde estas possuíam semelhanças sonoras em sílabas iniciais e finais.	Imitação	2
		Sílaba inicial	1
		Sílaba final	1
		Combo: Sílaba inicial e letra final	1
		Combo: Sílaba inicial e final	1
		Combo: Tentativa de erro e acerto e imitação	1
	Nível Lógico-gramatical 9ª) Organização sintática das frases que compõem a música <i>Borboletinha</i> .	Combo: Experiência prática afetiva, sílaba inicial, ditongo nasal da sílaba final e reconhecimento de letra	1
		Memória	1
		Sílaba inicial	3
		Sílaba final	1
		Sílaba medial	1
		Repetição	2
		Reconhecimento de palavra já estudada	1
		Junção de palavras que formam uma expressão conhecida	1
		Identificar a frase pela palavra inicial	1
		Combo: Sílaba inicial apoiada na palavra-fonte	1

		Combo: Reconhecimento de palavra já estudada e quantidade	1
		Combo: Imitação e sílaba inicial	1
Deciframento destes códigos	Deciframento de ideogramas 10*) Captação do sentido de enigmas construídos a partir de títulos de filmes de animação e desenhos animados	Experiência prática afetiva	5
		Imitação	1
		Leitura parcial dos ideogramas	4
		Combo: Experiência prática afetiva e regulação	1
		Combo: Imitação e experiência prática afetiva	1
		Combo: Leitura literal dos emojis, imitação, experiência prática afetiva e quantidade	1
	Deciframento de sistemas multimodais 11*) Junção das sílabas que revelam a palavra, a partir de imagens e operação adição.	Tentativa de erro e acerto	2
		Sílaba inicial	2
	Deciframento de sistemas multimodais 12*) Captação do sentido de bilhetes enigmáticos a partir de interação verbal entre personagens de filmes infantis.	Tentativa de erro e acerto	4
		Experiência prática afetiva	1
		Combo: Sílabas inicial, sílaba final e tentativa de erro e acerto	1

Fonte: Elaborado pela própria autora

Com a síntese dos expedientes usados pelas crianças para ler, durante as atividades desenvolvidas no experimento, apresentada no Quadro 26, identificamos que o expediente mais utilizado foi a sílaba inicial, pois esta aparece trinta e duas vezes, sendo dezessete vezes sozinha e quinze vezes em combinações de expedientes. Destacamos que identificamos sete expedientes, que não apareceram sozinhos nenhuma vez, sendo utilizados apenas em combinações com outros expedientes: a) Ditongo nasal da sílaba final; b) Leitura literal dos emojis; c) Letra final; d) Quantidade; e) Regulação; f) Sílaba medial não canônica incompleta; f) Tamanho. Acreditamos que a não utilização individual desses expedientes seja pelo fato de se tratar de informações insuficientes para se identificar o conteúdo a ser lido. ToDaniela, estes, em combinação com outros, auxiliam na identificação das palavras e ou frases.

Tendo percebido que na décima primeira e décima segunda atividade os alunos já tinham se apropriado da leitura, pois durante a realização destas já haviam sido contabilizadas dezenove leituras decodificadoras, sendo que só um participante fez uso do expediente tentativa de erro e acerto, preparamos a décima terceira atividade como uma transição do deciframento de códigos para a compressão do sentido geral do texto. Dessa forma, elaboramos a décima quarta atividade que tinha o objetivo de os alfabetizando alcançarem o significado. Quanto à décima quinta atividade, foi elaborada com intuito de gestar a identificação do subtexto Fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal. Sendo assim, as leituras foram realizadas pela professora. Estas estão no Quadro 27.

Quadro 27 – Atividades que não envolveram expedientes

Etapas da leitura	Atividades desenvolvidas	Avançando no processo do desenvolvimento da leitura
Deciframento destes códigos	13ª) Leitura do livro <i>Tem um pato no sapato</i> , de Keigiro Ueno, e a descoberta da existência de palavras dentro de outras palavras.	Atividade de transição: do deciframento de códigos verbais para a compreensão
Compreensão do sentido geral da enunciação	14ª) Desvendando as adivinhas do livro <i>Manos Malucos 1 e 2</i> , de Ana Maria Machado e Claudius, nas quais as respostas possuem grafias iguais, mas com significados diferentes.	Atividade para gestar o sentido global do texto, cujo sentido específico é a resolução da adivinha (distinguir o sentido das palavras homógrafas)
Identificação do subtexto Fundamental ou do sentido que está por trás da comunicação verbal	15ª) Leitura do livro <i>A Operação do Tio Onofre</i> , de Tatiana Belinky, problematizando expressões do livro que têm duplo sentido.	Atividade para gestar a identificação do subtexto do texto.

Fonte: Elaborado pela própria autora

Após a análise das respostas obtidas nas atividades desenvolvidas com as crianças, conseguimos identificar vinte e oito tipos de expedientes utilizados pelos estudantes para realizar a leitura durante o processo de alfabetização, os quais organizamos do mais simples ao mais complexo, na lista a seguir.

Expedientes utilizados na leitura durante o processo de alfabetização:

1. Tentativa de erro e acerto.
2. Imitação.
3. Exclusão.
4. Memória.
5. Consultando elementos presentes ao seu entorno.
6. Experiência prática afetiva.
7. Leitura literal dos *emojis*.
8. Leitura parcial dos ideogramas.
9. Regulação (regulação das imagens para palavras)
10. Letra inicial.
11. Letra final.
12. Nome da letra.
13. Reconhecimento da letra.
14. Sílabas inicial.
15. Sílabas final.
16. Reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida.
17. Reconhecimento de alguma diferença na formação da primeira sílaba da palavra.
18. Palavra-fonte.

19. Tamanho.
20. Quantidade.
21. Repetição.
22. Ditongo nasal da sílaba final.
23. Reconhecimento da vogal que forma a sílaba.
24. Sílaba medial (canônica)
25. Sílaba medial não canônica incompleta.
26. Reconhecimento de palavra já estudada.
27. Junção de palavras que formam uma expressão conhecida.
28. Identificar a frase pela palavra inicial.

Apresentamos, a seguir, uma lista com as combinações de expedientes utilizadas na leitura durante o processo de alfabetização:

1. Experiência prática afetiva e regulação.
2. Experiência prática afetiva, sílaba inicial, ditongo nasal da sílaba final e reconhecimento de letra.
3. Imitação e experiência prática afetiva.
4. Leitura literal dos *emojis*, imitação, experiência prática afetiva e quantidade.
5. Memória, sílaba final, quantidade e sílaba inicial.
6. Reconhecimento de letra, reconhecimento da vogal que forma a sílaba com a letra reconhecida e repetição.
7. Reconhecimento de palavra já estudada e quantidade.
8. Sílaba final e quantidade.
9. Sílaba inicial apoiada na palavra-fonte.
10. Sílaba inicial e final.
11. Sílaba inicial e imitação.
12. Sílaba inicial e letra final.
13. Sílaba inicial e medial.
14. Sílaba inicial e memória.
15. Sílaba inicial e quantidade.
16. Sílaba inicial e repetição.
17. Tentativa de erro e acerto e imitação.
18. Tentativa de erro e acerto e reconhecimento de letra.

19. Tentativa de erro e acerto, sílaba inicial e final.
20. Tentativa de erro e acerto, tamanho e sílaba medial não canônica incompleta.

A partir da identificação das diversas combinações de expedientes realizadas pelos estudantes, durante as atividades, verificamos que, das vinte combinações distintas, a sílaba inicial aparece em onze combinações. Portanto, a sílaba inicial foi o expediente mais utilizado em combinações.

Após a análise das respostas obtidas em todas as atividades desenvolvidas durante o experimento, constatamos que, mesmo não estando completamente alfabetizados, os estudantes conseguem realizar “leituras” utilizando-se de expedientes. A partir disso, destacamos a importância de o professor alfabetizador produzir atividades que irão possibilitar tanto a utilização dos expedientes, quanto a criação de novos expedientes, para, assim, proporcionar a evolução do processo de desenvolvimento da leitura nos alfabetizandos. Dessa forma, conforme os alunos criam expedientes, vão se apropriando da estrutura da língua, passando a compreendê-la e, conseqüentemente, a alcançar a leitura decodificadora. E, com o avançar da educação escolar, alcançarão os outros níveis da leitura.

Além disso, verificamos, neste estudo, a dialeticidade que existe entre a escrita e a leitura, pois alguns expedientes usados para leitura são compatíveis com expedientes que também são utilizados na pré-história da escrita, como apresenta Luria (2010) em seus estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compreender o processo de desenvolvimento da leitura em estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tal, inicialmente, utilizamos como fundamentação epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural. Para o embasamento pedagógico, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica e, também, o método Dialético para realizar a análise do material factual produzido durante o experimento. Ademais, inspiramo-nos na pesquisa realizada por Luria (2010), na qual este identificou os diferentes expedientes de escrita, utilizados por crianças que ainda não sabiam escrever, e identificou que, depois de algumas tentativas, os participantes passam a compreender a função da escrita como uma extensão da memória. Assim, começam a utilizar formas gráficas (expedientes) que os ajudavam a lembrar das palavras ou frases que lhes eram ditadas.

Sendo assim, motivados pelos estudos de Luria (2010), e dada a ausência de trabalhos na literatura que abordem a pré-história da leitura, buscamos, neste estudo, compreender o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização, por meio das perguntas norteadoras da pesquisa. Tanto a primeira pergunta (Quais os expedientes utilizados pelos alunos para realizar a leitura durante o processo de alfabetização?) quanto a segunda (Quais são as combinações de expedientes realizadas pelos estudantes para alcançar a leitura decodificadora?) foram respondidas, na seção 4, na subseção 17, na qual apresentamos uma lista com os expedientes encontrados e outra lista com as combinações dos expedientes.

Desta forma, acreditamos que, por meio da análise das respostas dos alunos, foi possível atingir os objetivos propostos. Para atingir o primeiro objetivo específico, conseguimos identificar diversos expedientes utilizados pelas crianças para a realização da leitura durante o processo de alfabetização através das atividades desenvolvidas durante o experimento. Já para o segundo objetivo, conseguimos compreender que os alfabetizandos utilizaram de combinações de expedientes, o que possibilitou a evolução no processo de desenvolvimento da leitura destes. Além de, por intermédio da análise comparativa da atividade realizada para demarcar o NDR inicial e final, conseguimos verificar em quais etapas do processo de compreensão da comunicação, postuladas por Luria (2001), os sujeitos alcançaram ao final das atividades propostas, o que permitiu que atingíssemos o terceiro objetivo específico proposto.

Ressalvamos que só foi possível chegar a esse resultado da quantidade e da qualidade dos expedientes e combinações destes utilizados pelos alunos para ler, durante o processo de alfabetização, por meio do desenvolvimento de atividades próprias.

Dessa forma, consideramos que o presente estudo pode trazer contribuições para o professor alfabetizador, na medida em que desvela os expedientes da leitura inicial e, por conseguinte, apresenta caminhos para a compreensão de como se dá o processo de desenvolvimento da leitura na alfabetização dos estudantes. Uma vez compreendido esse processo e de posse do conhecimento do inventário de expedientes, o professor alfabetizador tem autonomia para realizar um planejamento do ensino da leitura que proporcione o desenvolvimento dessa ação de linguagem em seus alunos. Além disso, julgamos que este trabalho tenha relevância social e pedagógica, visto que encontramos pouco estudos relacionados à leitura, sobretudo referente à leitura inicial.

Com relação às dificuldades encontradas para realização desta pesquisa, pontuamos o fato de os encontros terem sido realizados de forma online, devido à pandemia de Covid-19, o que dificultou o contato com os alunos. Se estivéssemos no presencial, quando pedíssemos para realizarem a leitura, estes iriam mostrar com o dedo a parte que estariam lendo, o que facilitaria na identificação dos expedientes. Além de que, se conseguíssemos realizar a pesquisa na sala de aula, com toda turma, acreditamos que, certamente teríamos mais criações de expedientes, pois teríamos um número maior de participantes.

Ademais, quando as aulas regulares voltaram no modo presencial, as aulas de apoio, que aconteciam no contraturno, quando eram realizadas as atividades da pesquisa, permaneceram de forma online. Devido a volta das aulas presenciais, os estudantes se afastaram das aulas de apoio online, portanto, o número de participantes caiu e as últimas atividades foram realizadas com apenas um aluno. Outro obstáculo da pesquisa foi o fato da impossibilidade de desenvolver as atividades nas aulas regulares, pois no início do retorno presencial, devido às restrições sanitárias, não foi permitido a entrada da pesquisadora na escola.

Além disso, encontramos dificuldade na busca por estudos relacionados ao tema da pesquisa, pois diferente de estudos relacionados ao desenvolvimento da escrita, não encontramos trabalhos sobre o desenvolvimento da leitura inicial. Por ser um tema tão escasso em estudos, dificulta para o professor alfabetizador compreendê-lo, tornando mais difícil o processo de ensino da leitura na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural.

No que se refere a possibilidades deste estudo, destacamos que este tem potencialidade para prosseguir em uma pesquisa de mestrado, por meio da qual podemos tanto investigar como buscar formas de desenvolver nos estudantes as duas últimas etapas da decodificação da comunicação, postulados por Luria (2001), que estão relacionadas à compreensão global da enunciação e do intertexto. Além de que, este trabalho pode inspirar outros pesquisadores a

estudar mais sobre esse tema, tão necessário para a educação escolar, e para o desenvolvimento, tanto dos seres humanos, quanto da sociedade.

E, por fim, ressaltamos que este estudo foi de grande importância para o nosso crescimento tanto no desenvolvimento individual, quanto no desenvolvimento como professora, sobretudo como professora alfabetizadora, e no desenvolvimento como pesquisadora. A pesquisa possibilitou um grande conhecimento na área da alfabetização e com um aprofundamento no desenvolvimento da leitura, proporcionando-nos relacionar a teoria com a prática, e, a partir da análise dos resultados obtidos, compreender como se dá a evolução do aprendizado da leitura, nos estudantes participantes da pesquisa. Sem dúvidas, o estudo provocou mudanças, não só nos alunos participantes da pesquisa, mas também na pesquisadora, pois as experiências obtidas durante todos os passos deste trabalho proporcionaram, à autora, um aprendizado que não se pode mensurar.

REFERÊNCIAS

- BELINKY, T. *A operação do tio Onofre*. São Paulo: Ática, 1991.
- GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. *Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar*. Dia a dia Educação, Paraná, 2014.
- GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. 2001.
- MACHADO, A. M. *Manos malucos*. Il. Claudius. São Paulo: Salamandra, 2005.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-Line*, v.19, p. e019003-e019003, 2019.
- MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, v.13 n.52, 2013a.
- MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- POLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. *Princípios Fundamentais de FiloSara*. Trad.: João Cunha Andrade. Ed. Hemus, São Paulo: 1970.
- QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados. 2011.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação, segundo tomo: Suplementos aos quatro livros do primeiro tomo*. Tradução, apresentação, notas e índices de Jair Barboza. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.
- UENO, K. *Tem um pato no sapato*. Yellow, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA A PROFESSORA

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A PROFESSORA

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i> Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização	
<i>Pesquisadora</i> <i>(Trabalho de conclusão de curso - TCC):</i> Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos <i>Graduanda do curso de</i> <i>Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru</i> <i>Telefone/whatsapp: (14) 98167 9933</i> <i>E-mail: daiane.apv.santos@unesp.br</i>	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni <i>(Pesquisadora Responsável)</i> <i>Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru</i> <i>Telefone: (14) 3103 6081</i> <i>E-mail: rm.manzoni@unesp.br</i>

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado " **Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização** ", orientado pela Profª Drª Rosa Maria Manzoni. Nesta pesquisa, buscamos entender como ocorre o aprendizado da leitura, procurando identificar as estratégias utilizadas pelas crianças para realizar a leitura, durante o processo de alfabetização, além de aplicar atividades que os permitam evoluir nesse processo.

Nessa pesquisa serão produzidas atividades de leitura e solicitaremos a você, na condição de professora da turma, que as aplique com seus alunos enquanto a pesquisadora observa e faz anotações, com intuito de identificar e compreender as etapas do desenvolvimento da leitura das crianças em processo de alfabetização. Será garantido o sigilo e privacidade, para isso, todo o material proveniente dessa pesquisa que for publicado, independente da forma ou meio de publicação, apresentará nomes fictícios e não conterá nenhuma imagem que permita a identificação do participante.

Pretende-se realizar a pesquisa durante o horário da sua Atividade trabalho pedagógico individual-ATPI nas aulas de apoio, de forma online pelo Google Meet. A pesquisadora participará das aulas de reforço, onde serão feitas observações e anotações de como ocorrem as atividades de leitura e o comportamento das crianças ao ler as inscrições que lhes são propostas. Essas aulas de reforço online serão gravadas para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não sendo, em hipótese nenhuma, divulgadas. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro, iremos identificar as estratégias que as crianças utilizam para realizar a leitura durante o processo de alfabetização com as observações de algumas atividades de leitura aplicada. Depois, vamos elaborar atividades de leitura, de forma que estas permitam uma evolução no aprendizado dos alunos. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa, será a possibilidade de desenvolvimento da leitura em seus alunos e, também, a possibilidade de que a divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa possa inspirar a prática docente de outros professores alfabetizadores e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências da alfabetização de outros alunos, em anos posteriores.

Devido à natureza da pesquisa, os riscos são considerados mínimos. Os riscos envolvem questões como: A pesquisa pode causar um desconforto ao participante devido ao tempo a ser

gasto em reuniões com a pesquisadora, tanto para troca de ideias sobre atividades como aprovação ou sugestão de alteração das atividades a serem produzidas pela pesquisadora. Além disso, as atividades propostas poderão interromper brevemente o trabalho regular que está sendo realizado nas aulas de reforço.

Caso aceite participar, estará contribuindo para o estudo e compreensão de aspectos que envolvem a alfabetização, possibilitando uma melhoria na educação do nosso país. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Mesmo após consentir em participar da pesquisa, poderá desistir da participação, em qualquer momento da pesquisa, independente do motivo e sem qualquer prejuízo à sua pessoa. A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos a pesquisadora, Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos, ou à orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento.

Caso haja alguma dúvida, reclamação ou denúncia em relação aos aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, através do contato apresentado ao final do documento.

Consentimento pós-informação:

Eu, _____, fui informado sobre quais atividades e como serão desenvolvidas durante a pesquisa e as razões da solicitação para a minha participação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não obterei qualquer lucro financeiro e que poderei desistir a qualquer momento, dependendo da minha vontade. Esse documento é emitido em duas vias que serão ambas rubricadas em cada página e assinadas por mim pelo pesquisador, ficando uma via com cada uma das partes interessadas.

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FC/Unesp Bauru

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360. Bauru, SP.

Fone: (14) 3103-6075

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Homepage: www.fc.unesp.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PAIS

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Título da Pesquisa:</i> Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização	
<i>Pesquisadora</i> (Trabalho de conclusão de curso - TCC): Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru Telefone/whatsapp: (14) 98167 9933 E-mail: daiane.apv.santos@unesp.br	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni (Pesquisadora Responsável) Departamento de Educação - Faculdade de Ciências - Unesp Bauru Telefone: (14) 3103 6081 E-mail: rm.manzoni@unesp.br

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “**Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização**”. Nesta pesquisa, buscamos entender como ocorre o aprendizado da leitura, buscando identificar as estratégias utilizadas pelas crianças para realizar a leitura durante o processo de alfabetização, além de aplicar atividades que os permitam evoluir nesse processo.

A motivação para a realização dessa pesquisa está na busca pela compreensão dos processos de desenvolvimento da leitura, o que permitirá um maior entendimento desse processo, para que o professor possa planejar seu ensino a fim de possibilitar a evolução dos alunos na capacidade de leitura. A pesquisa será realizada nas aulas de apoio, que ocorrem no durante o horário da Atividade trabalho pedagógico individual (ATPI) da professora da turma, de forma online pelo Google Meet, com a professora da turma e os alunos. A pesquisadora participará das aulas de apoio, onde serão feitas observações e anotações de como ocorrem as atividades de leitura e o comportamento das crianças ao ler as inscrições que lhes são propostas. Essas aulas de reforço online serão gravadas para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não sendo, em hipótese nenhuma, divulgadas. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: primeiro, iremos identificar as estratégias que as crianças utilizam para realizar a leitura durante o processo de alfabetização com as observações de algumas atividades de leitura aplicada. Depois, vamos elaborar atividades de leitura, de forma que estas permitam uma evolução no aprendizado dos alunos. Vale destacar que os benefícios da participação voluntária nesta pesquisa para o menor, pelo qual você é responsável, será a possibilidade de desenvolvimento da leitura e, também, a possibilidade de divulgação dos resultados obtidos nesta pesquisa inspirar a prática docente de outros professores alfabetizadores e, com isso, contribuir para uma melhora nas experiências da alfabetização de outros alunos, em anos posteriores. Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) sobre essa pesquisa e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor, poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou

Rubrica do responsável pelo menor

Rubrica da pesquisadora

Rubrica da pesquisadora responsável

modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será tratada com padrões profissionais de sigilo, ou seja, o menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: o manuseio dos aparelhos eletrônicos utilizados para acesso a aula que requerem cuidados; os materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, é seguro, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. A pesquisa também pode causar alguns desconfortos ao participante, como frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades. Todavia em qualquer momento os responsáveis ou alunos pode contatar a pesquisadora, assim como a professora da turma durante as atividades de reforço, que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Reforçamos que o nome que indique a participação do menor não será divulgado.

A qualquer momento poderá também solicitar maiores esclarecimentos a pesquisadora, Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos, ou à orientadora, Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, que é a responsável pela pesquisa, pelos contatos informados na tabela no início deste documento. Bem como, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP 242 da Faculdade de Ciências da UNESP, *campus* de Bauru, por meio do contato apresentado ao final do documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida ao responsável.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade (RG) nº _____, responsável pelo menor _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão da participação do menor, sob minha responsabilidade, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FC/Unesp Bauru

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360.

Bauru, São Paulo. Fone: (14) 3103-6075

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Homepage: www.fc.unesp.br

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS ALUNOS

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

Querido Aluno,

Eu, Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos, convido você a participar de uma pesquisa em Alfabetização. A pesquisa busca entender como acontece o aprendizado da leitura nas crianças. Essa pesquisa é importante para que os professores e os alunos da faculdade, que estão estudando para serem professores, possam ajudar ainda mais as crianças que estão aprendendo a ler. Seus pais/responsáveis permitiram a sua participação, mas é preciso que você também entenda e concorde em participar dessa pesquisa, caso seja da sua vontade, assinando esse documento (que pode ser feito pintando o desenho do joiinha ao final da folha). Serão respeitados os seus direitos, como o de estar informado sobre como acontecerá a pesquisa e de só participar desta se você concordar, sendo possível deixar de participar a qualquer momento. Pode ser que este documento chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda, portanto se tiver dúvidas, não deixe de perguntar.

A pesquisa será realizada nas aulas de apoio, que acontecem de forma online pelo Google Meet, com a professora da turma e os alunos. Eu, como pesquisadora, participarei das aulas de reforço, onde serão feitas observações e anotações de como ocorrem as atividades de leitura. Essas aulas são gravadas para estudo posterior, ficando somente no arquivo da pesquisadora e não serão divulgadas.

Durante a divulgação dos resultados da pesquisa, será respeitado o direito de privacidade, isto quer dizer que, em nenhum momento, falaremos o seu nome quando apresentarmos os resultados dessa pesquisa a outras pessoas.

Como benefício da participação voluntária nesta pesquisa, será o seu desenvolvimento com a leitura e, também, o de outros alunos em anos posteriores a finalização deste trabalho.

Riscos e desconfortos

Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: o manuseio dos aparelhos eletrônicos utilizados para acesso a aula que requerem cuidados; os materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite, no qual o mal uso do lápis, objeto com ponta, pode fazer com que você se machuque, se não tiver cuidado.

Ainda, ressaltamos que, no caso de qualquer desconforto, frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades, fale com a pesquisadora para maiores esclarecimentos e auxílios necessários.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo e direitos do participante, você pode contatar a pesquisadora do estudo, Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos, ou a professora da faculdade responsável por esta pesquisa, Rosa Maria Manzoni. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos:



Rubrica do menor

Rubrica da pesquisadora

Rubrica da pesquisadora responsável

<i>Título da Pesquisa:</i> Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização	
<i>Pesquisadora</i> <i>(Trabalho de conclusão de curso - TCC):</i> Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos <i>Graduanda do curso de</i> <i>Licenciatura em Pedagogia – Unesp Bauru</i> <i>Telefone/whatsapp: (14) 98167 9933</i> <i>E-mail: daiane.apv.santos@unesp.br</i>	<i>Orientadora:</i> Profª Drª Rosa Maria Manzoni <i>Departamento de Educação - Faculdade de</i> <i>Ciências - Unesp Bauru</i> <i>Telefone: (14) 3103 6081</i> <i>E-mail: rm.manzoni@unesp.br</i>

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FC/Unesp Bauru Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa. CEP: 17033-360. Bauru, São Paulo. Fone: (14) 3103-6075 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
Homepage: www.fc.unesp.br	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante: _____

Nome do responsável: _____

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu aceito participar da pesquisa “**Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização**”, bem como das atividades envolvidas.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém ficará zangado.

A pesquisadora respondeu as minhas perguntas e conversou com os meus pais e/ou responsáveis. Recebi uma cópia deste Termo.

Bauru, ____ de _____ de 2021.



Pinte o jôinha (like) para confirmar sua participação (podendo substituir a assinatura).

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

**APÊNDICE D – 4ª ATIVIDADE: TEXTO LACUNADO REFERENCIADO POR
RIMAS VERSUS BANCO DE PALAVRAS**



**Atividade
Completando as rimas!**



**ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O _____**

MAMUTE	MANCO	RICO
MACACO	BICO	MALUCO



**ESSA CASA É TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A _____**

CARLOTA	CARRETA	CAMELO
CASCATA	GAVETA	CABRITA



**ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O _____**

JUNTO	CURTO	JUCA
JULHO	JUMENTO	CABRITO



**ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A _____**

**AVESTRUZ AGULHA BOLHA
ABELHA ABUTRE COELHA**



**ESSA CASA É DE LATA QUEM MORA
NELA É A _____**

**BATA BATOTA BATUTA
BALEIA BARATA BATATA**



**ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O _____**

**BRILHANTE ELEFANTE ESQUILO
EMOCIONANTE ELFO ESPONJA**



**E DESCOBRI DE REPENTE, QUE
NÃO FALEI DE CASA DE _____**

**GELO ELEFANTE DENTE
QUENTE GENTE GELATINA**

APÊNDICE E – 5ª ATIVIDADE: JOGO COMPLETANDO A MÚSICA DA BARATA

Jogo desenvolvido na plataforma WordWall, disponível no seguinte link:

<https://wordwall.net/pt/resource/20579272>

APÊNDICE F – 8ª ATIVIDADE: JOGO QUAL É O NOME DO ANIMAL?

Jogo desenvolvido na plataforma WordWall, disponível no seguinte link:

<https://wordwall.net/pt/resource/34781042>

APÊNDICE G – 9ª ATIVIDADE: JOGO DAS ADIVINHAS

Jogo desenvolvido na plataforma WordWall, disponível no seguinte link:

<https://wordwall.net/resource/20754542>

APÊNDICE H – 10ª ATIVIDADE: QUAL É O FILME?

ATIVIDADE DE LEITURA



QUAL É O FILME?



REI LEÃO



QUAL É O FILME?



BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES



QUAL É O FILME?



HOMEM-ARANHA



QUAL É O FILME?



A BELA E A FERA



QUAL É O FILME?



PROCURANDO NEMO



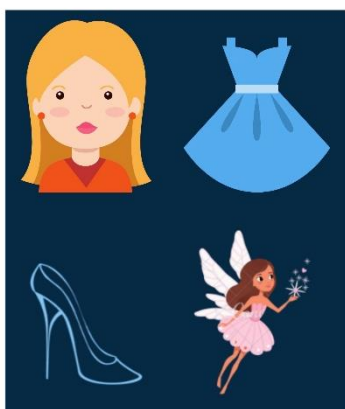
QUAL É O FILME?



THOR



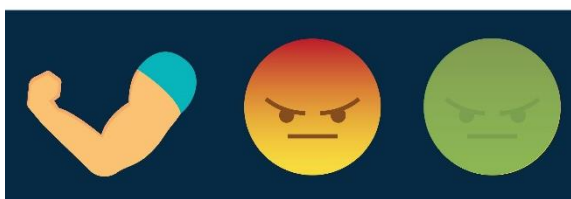
QUAL É O FILME?



CINDERELA



QUAL É O FILME?



HULK



QUAL É O FILME?



FROZEN



QUAL É O DESENHO?



BOB ESPONJA



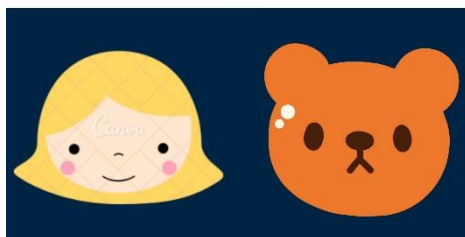
QUAL É O DESENHO?



TURMA DA MÔNICA



QUAL É O DESENHO?



MASHA E O URSO



Qual é o filme?



HOMEM DE FERRO



Qual é o filme?



MULHER MARAVILHA



APÊNDICE I – 12ª ATIVIDADE: CAPTAÇÃO DO SENTIDO DE BILHETES
ENIGMÁTICOS

DESVENDANDO
BILHETES ENIGMÁTICOS

???



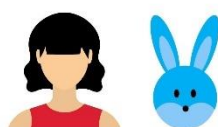
A



- LA
+ GIA

ACA +  - LA

A



O



-RA
+ GOU

se +  -VA



E

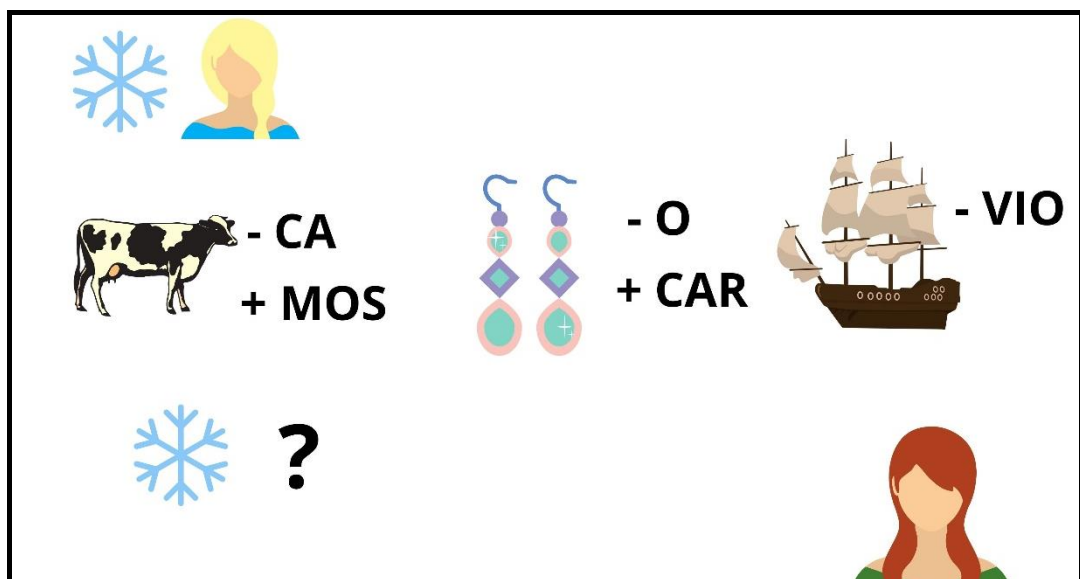
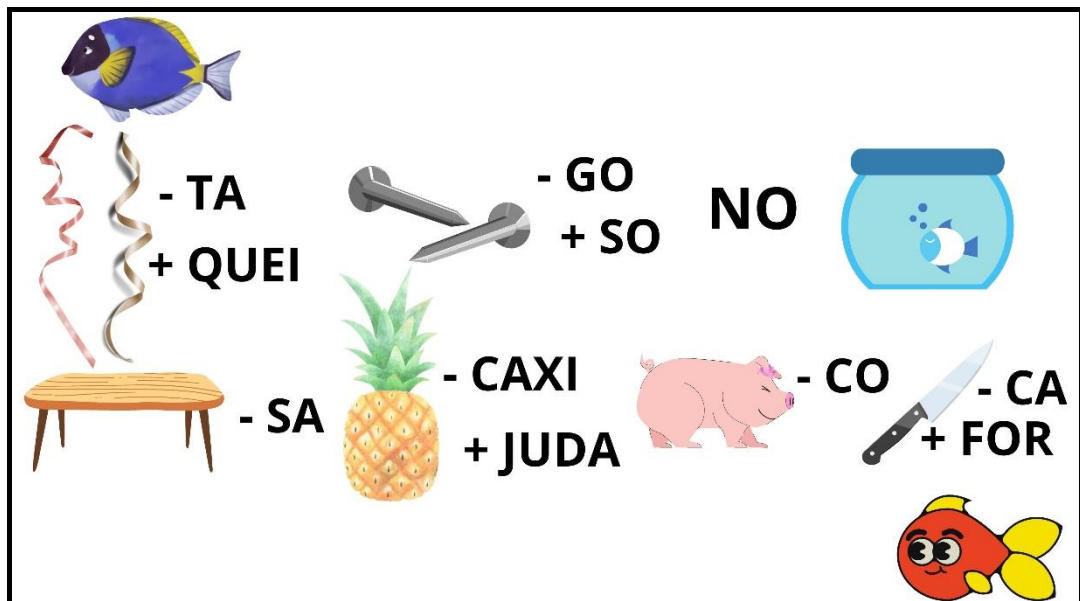
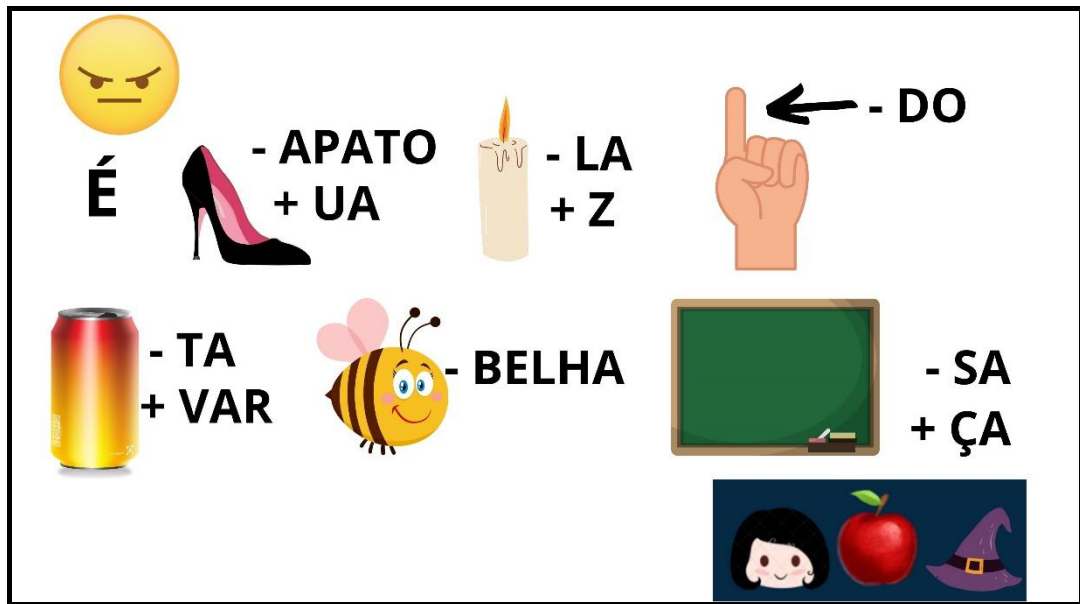


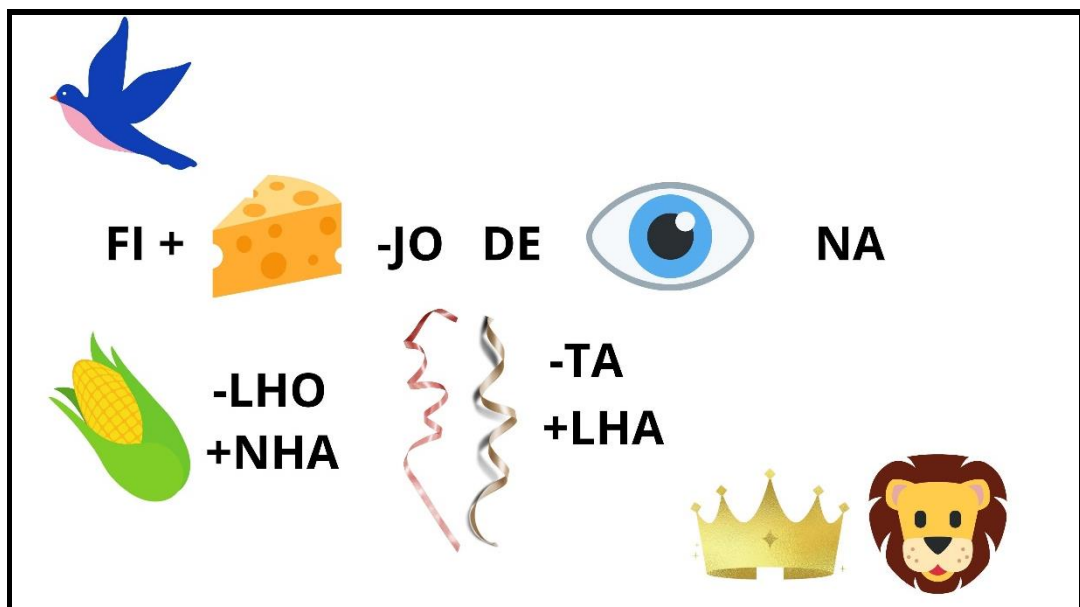
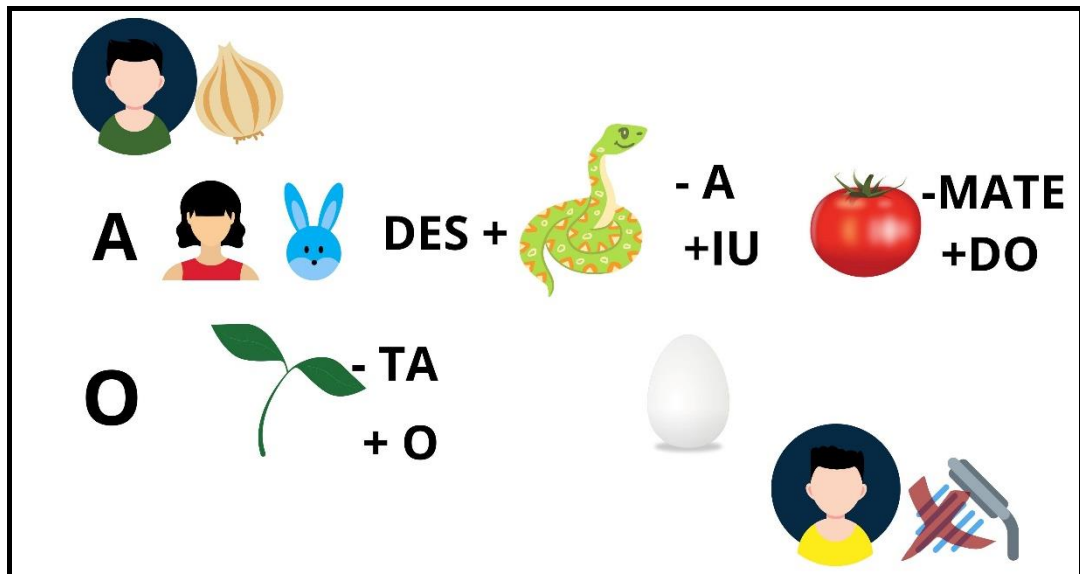
-PO
+IU



-CO
+RRENDO







**APÊNDICE J – 14ª ATIVIDADE: DESVENDANDO AS ADIVINHAS DO LIVRO
MANOS MALUCOS 1 E 2**

ADIVINHAS



COM UMA IRMÃZINHA
ESCOVO MEUS DENTES BEM DE MANHÃ.
E VOU A AULA LEVANDO
O QUE É MEU COM A OUTRA IRMÃ

PASTA



PASTA



NUM GALHO DE ÁRVORE
UM MONTE DE IRMÃS AJUDA A VIVER.
MAS EM MEU CADERNO
EM OUTRA FAMÍLIA FAÇO O MEU DEVER.

FOLHA



FOLHA



UM FECHA A MINHA CAMISA E A ROUPA DO MEU AMIGO.
OUTRO EU USO TODA HORA NO QUE EU LIGO OU DESLIGO
MAS AGORA TEM MAIS UM. SÃO TRÊS IRMÃOS DESSA VEZ,
E O COMEÇO DA FLOR É O ÚLTIMO DOS TRÊS.

BOTÃO



BOTÃO



BOTÃO



UM IRMÃOZINHO LEVANTA
O CARRO DE PNEU FURADO.
O OUTRO SOU EU,
MICO MANECO LEVADO.

MACACO



MACACO



UM IRMÃO SÓ APARECE
QUANDO BATO COM A CABEÇA.
O OUTRO CANTA NO TERREIRO
ANTES QUE O DIA AMANHEÇA.

GALO



GALO



ATRÁS DA MINHA PERNA
UMA IRMÃ VAI TODA PROSA.
A OUTRA ME MATA A FOME
E É COMIDA GOSTOSA.

BATATA



BATATA



UM É LUGAR DE TRABALHO COM ESPUMA E SABÃO.
GASOLINA VAI NO OUTRO, NAS RODAS DE UM CAMINHÃO.
MAS COMO ARMA DE GUERRA É QUE VIVE O OUTRO IRMÃO.

TANQUE



TANQUE



TANQUE



COM APELIDO DE PIPA, DE PANDORGA OU DE ARRAIA,
UM IRMÃO TEM RABIOLA, TEM CEROL, MARACUTAIA.
O OUTRO VOA ONDE QUER, FALA MUITO,
DÁ O PÉ, É VERDE E NÃO É DE PRAIA.

PAPAGAIO



PAPAGAIO



UMA IRMÃ É BEM DOCINHA, PUXA PUXA, GOSTO FORTE,
BEM MELADA OU AZEDINHA, SER QUERIDA É SUA SORTE.
A OUTRA DÁ FRIO NA ESPINHA, DISPARA, TRAZ MORTE.

BALA



BALA

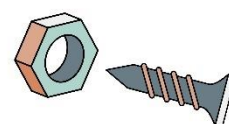


UMA IRMÃ É METAL,
E O PARAFUSO SEGURA
A OUTRA É BICHO DE FAZENDA
QUE DÁ CARNE E DÁ GORDURA

PORCA



PORCA



EM CONVERSA DE QUADRINHO
TODO HERÓI TEM UM IRMÃO.
O OUTRO NÃO VIVE EM REVISTA,
MAS NO CÉU DE SÃO JOÃO.

BALÃO



BALÃO



UMA IRMÃ É UMA GRACINHA
EM BOCHECHA BEM SARDENTA.
A OUTRA, EM LATA, BEM APERTADINHA,
É DELÍCIA QUE ALIMENTA.

SARDINHA



SARDINHA



UMA IRMÃZINHA SÃO SÍMBOLOS
QUE SE USA PARA FALAR.
OUTRA IRMÃ MORA NA BOCA
E SERVE PARA GENTE PROVAR.

LÍNGUA



LÍNGUA



UMA IRMÃ É ELÉTRICA E PUXA ÁGUA DO CHÃO.
A OUTRA EXPLODE COM FORÇA NA FESTA DE SÃO JOÃO.
MAS TEM UMA OUTRA IRMÃ, POR ELA MEU PEITO BATE.
É UMA VERDADEIRA DELÍCIA, DE CREME OU DE CHOCOLATE.

BOMBA



BOMBA



BOMBA



APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Atividade 1: Demarcação do NDR inicial:

Essa atividade tem o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento real (NDR) dos alunos, para que, a partir disso, fosse possível preparar as atividades de leitura que permitem tanto descobrir quais os expedientes que as crianças utilizam para ler, como atividades que permitiriam identificar as etapas do desenvolvimento da leitura e também mediar o processo de leitura do semiótico ao linguístico.

Para demarcar o NDR foi preparada uma atividade dividida em quatro partes. Na primeira, havia uma imagem de uma lousa, na qual estava escrito o cabeçalho, que era composto pelo nome da escola, a data, sem o dia, e com mês e ano diferentes da data da realização desta atividade. Logo abaixo, havia a palavra NOME e, depois, escrito ALFABETO seguido das letras do alfabeto e, no final a atividade a ser realizada. Tratava-se de um escrito muito comum aos alunos, já que faziam o cabeçalho todos os dias na aula. A segunda parte era a capa do livro *Alfabeto de Adivinhas*; já a terceira, uma das adivinhas desse livro a qual a professora já havia trabalhado, cujo escrito foi apresentado em letras minúsculas. A quarta e última era outra adivinha, apresentada em letras maiúsculas, com a resposta.

Visando a uma demarcação do nível de desenvolvimento real da aprendizagem da leitura, a professora pediu que os estudantes não tivessem auxílio nem dos pais ou dos amigos da turma, para que fosse possível identificar o nível de desenvolvimento deles. Além disso, explicou que todos estavam aprendendo, portanto, não teria problema nenhum se não conseguissem realizar a leitura.

A educadora chamou individualmente os alunos para que realizassem a leitura. O primeiro foi Bento, que, ao ser questionado se conseguia ler algo na lousa, que era a primeira parte da atividade, respondeu:

Bento: EMEF, Professora

A educadora perguntou se ele conseguia ler mais alguma coisa

Bento: Claudete da Silva Vecchi

E, ao ser lhe perguntado se conseguia realizar mais alguma leitura, respondeu que não. Indo para a próxima parte, a docente pergunta ao estudante se, consegue ler algo e este, prontamente, responde que não. A educadora questiona se ele sabe o que é aquela imagem.

Bento: A capa de um livro.

Dando sequência nas outras duas partes da atividade, a professora mostra e pergunta se ele consegue ler o quê estava escrito e o estudante responde que não, nas duas outras partes da atividade.

Na sequência, é chamado Paulo. A professora mostra a lousa e pergunta-lhe se consegue ler alguma coisa. O estudante responde que não, entretanto a educadora insiste e pergunta:

Professora: Nada? Nenhum pedacinho?

O estudante respondeu que conseguia ler as letras do alfabeto e também o número 1 e mais nada. Nas outras três partes da atividade, o aluno não conseguiu realizar nenhuma leitura.

Em seguida, foi a vez de Gustavo, que, ao ser questionado sobre se conseguiria ler, diz:

Gustavo: Claudete da Silva Vecchi.

Leu o nome da escola. A professora lhe pergunta onde está escrito, e ele responde:

Gustavo: Do lado do E, M, E e F

Que seria o EMEF que compõe o nome da escola, sendo possível perceber que se trata de uma leitura de memória, pois ele não faz a leitura do nome completo, mas somente de uma parte, levando em consideração que os alunos costumavam escrever no caderno todos os dias os dados do cabeçalho o estudante sabe que a primeira linha está escrito o nome da instituição de ensino na qual ele estuda.

Na sequência, a educadora mostra-lhe as outras três partes da atividade e Gustavo não consegue realizar mais nenhuma leitura. A próxima aluna a ler é Bella que, ao ser questionada se conseguia ler alguma coisa da lousa, respondeu:

Bella: Professora Claudete da Silva Vecchi.

Outra leitura que indica ter sido feita de memória, pois não leu o EMEF nem de forma codificada. Sendo assim, aparentemente, a aluna realizou a leitura de memória, pois lembrava que, na primeira linha do cabeçalho, está escrito o nome da escola, assim como pode ter seguido os outros amigos. A educadora perguntou se ela consegue ler mais alguma coisa e esta respondeu que não. Assim como nas outras três partes da atividade, a aluna não conseguiu realizar mais nenhuma leitura.

Luana foi a próxima aluna, que, ao ser questionada sobre o que conseguia ler, respondeu.

Luana: Escola Vecchi da Silva Bauru.

A professora lhe pergunta onde está escrito “Bauru”, a estudante diz:

Na linha abaixo do nome da nossa escola.

Estas respostas mostram a leitura também de memória, pois a aluna inverte a ordem do nome da escola e ainda lê, na sequência, o nome da cidade, o que apesar de mostrar a localização correta da palavra, conseguimos perceber que ela decorou a posição que está escrito “Bauru”

no cabeçalho, por isso indicou o lugar certo. A educadora lhe pergunta se ela consegue ler mais alguma coisa na lousa e prontamente responde que não, assim como nas demais partes da atividade, a qual a aluna não consegue realizar nenhuma leitura.

Na sequência, é a vez da Sara, ao ser questionada sobre o que consegue ler na lousa, responde de forma rápida:

Sara: EMEF Claudete da Silva Vecchi, Bauru.

O que aparentemente foi de memória, pois não leu o vocábulo “Professora” do nome da escola e faz uma leitura bem rápida. Mas, depois, passa a ler de forma mais compassada.

Sara: De 2020.

O que mostra que estava realmente fazendo a leitura, não querendo continuar, a mãe que está ao lado, pergunta o que está escrito nas outras linhas. A estudante responde que não sabe e a mãe diz que é só ler. A aluna começa a ler

Sara: No, no nome. BA, C, D.

Até que percebe que são as letras do alfabeto e faz a leitura de todas as letras. A educadora pergunta a aluna se sabe mais alguma coisa e a estudante tenta ler. Entretanto, na verdade, começa a soletrar as letras da palavra. A educadora lhe interrompe e diz que ela está falando o nome das letras. A aluna alega que não sabe ler muito bem, então a professora lhe diz que não tem problema e vai para a segunda parte da atividade, que é a capa do livro, perguntando-lhe se conseguia ler algo ali. A estudante começa a ler novamente lendo a palavra alfabeto e como na capa é utilizado o mesmo **A** para a escrita de ALFABETO e ADIVINHA, a criança não conseguindo perceber isso e lê.

Sara: DIVI, N, H.

Começa a soletrar novamente. Conseguimos notar que, quando começa a ficar difícil, a estudante começa a soletrar as letras, tanto quando se depara com sílabas que tenham duas consoantes como é caso do “NHA”, como com sílabas não canônicas. Podemos perceber as involuções que ocorrem, nesse momento, pois a estudante já consegue fazer a decodificação, entretanto, em sílabas mais complexas, passa a soletrar, assim como Vigotski (2007) mostra, o processo de alfabetização não é algo linear, mas sim um processo cheio de evoluções e involuções, involuções essas que proporcionarão um salto qualitativo no plano gráfico, permitindo que o aluno compreenda as complexidades existentes na língua.

Na terceira parte da atividade, a aluna tenta fazer a leitura, porém, começa a soletrar novamente. A educadora vai para a última parte e a estudante tenta mais um pouco, mas não consegue realizar a leitura.

O próximo aluno é Caio, que consegue ler a palavra “outubro” na lousa. Ao ser questionado onde essa palavra estaria escrito, indica o local correto, mas ao ser questionado se saberia ler mais alguma coisa, diz que não. A professora dá sequência à atividade, indo para a segunda parte da atividade, na capa do livro, consegue ler “alfabeto” e “adivinhas”, na terceira parte lê :

Cristian: Se

Sendo “Se” apenas o início da adivinha, talvez por se tratar de uma escrita que contém letras minúsculas, pois não estavam acostumados. Na quarta parte, o estudante faz a leitura completa da adivinha, o que mostra que este aluno já estava lendo.

Em seguida, é a vez de Marcelo. Entretanto, em nenhuma das quatro partes da atividade ele consegue ler alguma palavra. Esse estudante apenas faz a leitura de algumas letras que vê nas palavras escritas. Enfim, a professora pede para que a Liza faça a leitura. ToDaniela, assim como Marcelo, a aluna não consegue realizar a leitura de nenhuma palavra, lendo apenas algumas letras nas quatro partes da atividade.

Atividade 2: Correlação palavra figura

Foi produzida uma atividade pela plataforma Canva, onde colocaram-se palavras de um lado e imagens do outro lado, para que os alunos escolhessem uma imagem e indicassem qual palavra era correspondente ao desenho escolhido. Para que fosse possível identificar os expedientes utilizados pelas crianças para realização da leitura, a professora da turma projetou a tela no Google Meet e chamou os alunos individualmente para escolher a figura e indicar onde estaria escrito o nome do objeto que constava na figura escolhida, enquanto a pesquisadora observava e anotava os expedientes que esses alunos utilizavam para fazer a leitura. Nessa aula de apoio, participaram seis crianças. A atividade possuía cinco telas: na primeira, havia quatro figuras e palavras correspondentes; na segunda, cinco; na terceira, seis; e, na quarta e quinta, nove palavras com figuras correspondentes.

Dessa forma, a professora inicia chamando o Marcelo. O aluno escolhe a imagem de uma boca e, então, a professora pede que ele indique onde estaria escrito BOCA. Inicialmente, ele tem um pouco de dificuldade em saber relacionar qual das palavras corresponde a figura escolhida, então, uma das crianças dá uma dica dizendo que estaria na parte inferior da tela onde se localizam as palavras apresentadas aos alunos. A professora explica que quer saber como está a leitura de cada um, sendo assim os alunos não podem receber ajuda nem dos colegas

ou do adulto que os acompanha durante a aula, ficando combinado que cada um irá falar somente na sua vez. Assim, a educadora volta a questionar Marcelo, que fica em dúvida entre as duas palavras BONECA e BOCA, até que escolhe BONECA e, quando questionado do porquê escolheu aquela, respondeu:

Marcelo: Porque começa com BO.

Assim que a educadora o questiona o fato das duas palavras começarem com BO, o estudante aponta ser por causa da letra N e a professora posiciona o desenho da boca em cima da palavra BONECA e chama o próximo aluno.

Bento escolhe a figura que contém a imagem de um tatu. Ao ser questionado onde estaria a palavra TATU, logo aponta a correta e, assim que a professora pergunta o porquê de ele achar que era aquela, este responde prontamente:

Bento: Porque começa com TA.

A educadora diz “muito bem”, posicionando a figura no lugar e chama o próximo estudante.

O aluno Gustavo escolhe a figura da foca e, rapidamente, também já aponta a palavra FOCA. Quando questionado do porquê ele acha que aquela é a palavra FOCA, o estudante responde ser por que é a única que está na parte superior da tela onde se localiza as palavras apresentadas aos alunos, mas a educadora o questiona se não poderia ser a palavra que está na parte de baixo, BOCA, e o aluno logo responde:

Gustavo: A outra palavra não começa com F e O.

Assim a educadora posiciona a figura em cima da palavra e chama a próxima aluna, Bella.

Esta por sua vez, não tem opção de escolha já que sobrou apenas uma figura: a da boneca. A professora a questiona se a figura iria, então, ser colocada na última palavra restante que, no caso, era BOCA, pois Marcelo escolheu a palavra BONECA para colocar a figura da boca, a estudante, prontamente, responde que não seria aquela, porque, ali, estava escrito BOCA. A educadora pergunta como adivinhou o que estava escrito e Bella reponde:

Bella: Porque tem o CA.

A professora mostra-lhe que a outra palavra (BONECA) também possui essa sílaba.

Bella: Mas, BONECA tem mais letras.

Assim, a professora diz “muito bem”, trocando as imagens e colocando-as em cima da palavra correspondente. Então, vai para próxima página da atividade, chamando o próximo estudante.

Nessa página, há cinco imagens. Alana escolhe a imagem do fogo e, conforme a professora pergunta onde está escrito FOGO, a estudante logo já direciona a palavra correta. Ao ser questionada do porquê acredita ser aquela, responde:

Alana: Porque começa com F e fogo começa com a letra F.

A professora diz “muito bem”, posicionando a imagem em cima da palavra correspondente e inicia, novamente, chamando Marcelo que escolhe a figura da tartaruga. Assim que questionado sobre onde estaria a palavra TARTARUGA, este já aponta a palavra correta e, quando a educadora o pergunta o porquê de ele achar que é aquela, o estudante responde:

Marcelo: Porque tem o T e o A.

Professora: E tartaruga começa com T?

Marcelo: T e A, TAR-TA- RU-GA.

A professora diz “muito bem” e chama o próximo.

Por um erro na hora de chamar a ordem que tinha marcado no papel, a professora não chamou Luana na rodada anterior. Assim, a deixou escolher duas figuras para encontrar as palavras correspondentes. Então, a aluna escolhe a figura de uma bola e, ao ser solicitada a mostrar onde estaria a palavra BOLA, prontamente, já responde o lugar correto. Em seguida, a educadora lhe pergunta como adivinhou que era ali.

Luana: Porque eu falei, aqui, na minha casa BO - LA

Professora: Mas o que você viu, aqui, que te fez ter certeza que é essa palavra e não as outras?

Luana: Porque eu guardei, aqui, na minha cabecinha, que bola começa com B e O.

Assim a professora diz “muito bem” e a pede para escolher outra figura. A aluna escolhe a torta, na sequência já diz o local em que se encontra a palavra TORTA, assim a educadora a questiona sobre como adivinhou que era aquela.

Luana: Porque tem o T e O.

Professora: E, na de baixo, não tem?

Luana: Não

Assim, a professora diz “muito bem” e chama o próximo aluno.

Na sequência, Bento acaba ficando com a última figura desta página, que é um livro e a professora, então, pergunta-lhe se a palavra que sobrou é LIVRO. O aluno responde que sim.

Professora: Mas você tem certeza? Mas eu não posso trocar como Bella fez com BOCA e BONECA?

Bento: Não, porque livro não é nenhuma das outras palavra. É livro mesmo.

A professora o questiona como ele sabe e o estudante lhe responde:

Bento: Porque termina com R e O.

A educadora, então, pergunta se ele escuta o R e O e o aluno responde que sim. A docente diz “muito bem”, indo para a próxima página da atividade e chamando o próximo estudante.

Na página seguinte, há seis figuras com suas palavras correspondentes. A professora pede ao Gustavo que escolha a figura e lhe diga onde está a palavra que a corresponde. O estudante escolhe o picolé, pensa um pouco e indica o lugar correto. A educadora o questiona o porquê de ele achar que é aquela.

Gustavo: Porque começa com PI.

Mas a docente mostra-lhe a palavra PIPOCA, que também começa com a mesma sílaba.

Gustavo: Mas essa tem outro P e depois O e PICOLÉ não tem outro P.

A professora diz “muito bem” e já chama o próximo.

A Bella escolhe a figura da fada e, logo, já direciona a professora a palavra correta, que a perguntou o porquê de ter certeza que é aquela.

Bella: Porque eu guardei na minha cabeça.

Professora: Mas se você guardou na sua cabeça foi por causa de alguma coisa, o que foi?

Bella: Quando a professora deu atividade do F, no cartaz.

A docente sempre que trabalhava uma letra nova preparava um cartaz com cinco palavras que iniciam com a letra a ser trabalhada, junto das vogais a, e, i, o e u, justamente com a finalidade de que as crianças a utilizem para realizar tanto a memorização como a generalização. Assim, quando trabalhou com a letra F, colocou a palavra FADA e, nesse caso, a estudante utilizou da memória para lembrar que, no cartaz, havia a palavra FADA. Assim, a professora diz “muito bem” e chama o próximo.

Assim, Alana escolhe a figura da pipoca e já diz a professora onde está escrita a palavra correspondente e assim é questionada de como adivinhou que era aquela palavra.

Alana: É porque eu já tinha decorado aqui na minha casa.

A docente pergunta-lhe se havia essa palavra lá, na casa dela. Então, o adulto que estava acompanhando-a intervém dizendo que a aluna perguntou como começava PIPOCA e este falou como é o PI e a criança respondeu P e I. Assim, ela soube qual era. Então, a educadora conclui que ela foi por exclusão, visto que PICOLÉ já estava com desenho, logo, havia só uma palavra que começava com PI. Assim, diz “muito bem” e chama o próximo estudante.

Em seguida, Marcelo escolhe a figura da tesoura e, ao ser questionado onde estaria a palavra correspondente, pensa um pouco e indica a palavra TOMATE. Quando a professora pergunta por que é aquela, pensa para responder e muda falando para colocar na palavra correta.

Quando é questionado o porquê que mudou, este responde que não queria errar. A educadora, então, diz que não tem problema nenhum errar, mas que gostaria de entender o porquê que ele mudou.

Marcelo: A outra palavra tem o M no meio e a tesoura não tem. Alguns dias, eu uso a tesoura da minha vó para abrir alguma coisa, quando minha vó tá dormindo e a minha prima também e o meu irmão também (pessoas que moram com o estudante). Então, eu pego a TE-SOU-RA, se não eu ia pegar a TEM-SOU-RA.

A educadora fica feliz e diz “muito bem” e, então, chama a criança seguinte.

Na sequência, Luana escolhe a figura da panela e já indica onde está escrito PANELA. Assim, a educadora a questiona sobre o porquê de ser a palavra que está em cima e não a que está embaixo.

Luana: Porque eu falei, aqui, na minha casa e ouvi o som.

A docente pergunta que som a aluna ouviu e esta responde que foi o TA. Assim, a professora faz questionamentos sobre quês letras tem esse som e se estas estão na palavra que ela escolheu. Percebendo que não, a criança muda para TOMATE e, depois de algumas intervenções da educadora, a aluna percebe que a palavra PANELA não tem T. Então, volta para a opção anterior e quando interrogada sobre o que a fez mudar de ideia, responde:

Luana: Porque se não é uma, é a outra.

Ou seja, a aluna foi por exclusão. Dessa forma a professora diz “muito bem” e chama a próxima criança.

Gustavo fica com a última figura, a do tomate. A professora, então, pergunta-lhe se concorda em deixar na palavra que falta ou não; se, por acaso, acha que tem que trocar com outra porque aquela está errada. O estudante diz concordar e, quando questionado o motivo, responde:

Gustavo: Porque eu olhei aqui e vi que tomate escreve assim. (mostrando o cartaz da letra T na câmera).

A educadora pergunta onde ele viu e ele fala que foi no cartaz. A docente diz que ele fez por consulta e que esse gesto está certo, pois ela faz o cartaz justamente para consultar mesmo. Ainda havia mais duas páginas da atividade, entretanto, pelo avanço da hora, interrompeu para finalizar na aula seguinte.

Gustavo, que escolheu a figura da Batata, ao ser questionado onde poderia estar escrito a palavra BATATA, logo, já aponta o local correto.

Professora: Como você descobriu que está escrito BATATA?

Gustavo: Porque, para escrever BATATA, tem o BA, que é o B e o A, e o TA e TA, e aí tem.

Professora: Então, você conseguiu ler a palavra BATATA?

Gustavo: Sim.

Dando sequência na atividade, a próxima aluna a passar pelo teste de leitura é a Alana, que escolheu a figura da lata e, logo, já indica qual palavra é a correta. Ao ser questionada em relação a forma como descobriu que, ali, estava escrito LATA, responde:

Alana: Porque eu vi o T e o A e eu falei alto, aqui, na minha casa

A educadora mostra que a palavra BATATA também tem o T e a A.

Alana: Mas eu também olhei a primeira.

Professora: Qual primeira?

Alana: O L e A.

A educadora solicita que o Daniel escolha uma figura. Este escolhe a figura do porco e, ao ser questionado onde estaria escrito a palavra PORCO, aponta a palavra FOLHA.

Professora: Por que você escolheu a primeira?

Daniel: Porque eu tô em dúvida, ué.

Professora: Você está em dúvida? Qual é sua dúvida?

Daniel: Eu não sei, por que. Eu não aprendi a ler.

Professora: Mas você está aprendendo, assim como os amigos. A gente começa lendo por pedacinhos. Tem algum pedaço, nesta palavra, que faz você lembrar da palavra PORCO?

Daniel: o F e O, a bolinha.

Professora: Mas como fica o Barulho de F e O?

O aluno fala que vai lembrar; a professora lhe diz que pode olhar no cartaz das palavrinhas F.

Depois de um tempo ele responde:

Daniel: FO, fica FO.

Professora: Certo, fica FO. Então, essa é uma palavra que começa com FO, será que o PORCO? É aí mesmo?

Daniel: Aí, não sei.

A professora dá-lhe a opção de devolver a figura do porco e diz-lhe que, agora, ele sabe que aquela palavra começa com FO. Então, pergunta-lhe qual imagem que tem nas opções que começa com FO. Ele pensa, pensa e diz que não sabe.

Professora: Mas eu estou te ajudando a pensar. Você já descobriu uma coisa muito importante, que essa palavra começa com FO. Agora, tem alguma imagem, aqui, que começa com FO?

Daniel: FO de FOLHA.

Professora: FO de FOLHA. Muito bem! Mas não poderia ser formiga também?

Daniel: Verdade.

Professora: E, agora? É folha ou formiga?

Daniel: Folha.

Professora: Então, você vai ficar com a folha. Mas por que você ficou com a folha e não com a formiga?

Daniel: Porque a folha parece mais com o som do O.

A professora repete a palavra FORMIGA, de forma compassada, e tenta mostrar que, ali, também tem o som do O. Mas o aluno diz que quis escolher folha. Ao que tudo indica, o estudante conseguiu perceber o som do R que forma a sílaba inicial de FORMIGA, por isso ele diz ser FOLHA. Entretanto, não conseguindo explicar o porquê, desiste e diz que foi porque escolheu a folha. A professora diz ok e vai para o próximo aluno.

A professora chamou Luísa, que escolheu a imagem do ferro e, logo, já aponta o lugar que está escrito FERRO. Quando é questionada sobre o motivo de achar que é aquela palavra diz:

Luana: Porque FERRO começa com FE.

Professora: Muito bem! Começa com FE.

O próximo é Bento, que escolhe o violão. Quando questionado sobre onde estaria escrito VIOLÃO, prontamente, já indica o local. Assim, a professora pergunta como ele “adivinhou” que era aquela, e o estudante responde:

Bento: Porque termina com ãO.

Professora: Muito bem! Você olhou o final. Muito bem.

Em seguida, chama Marcelo e pede-lhe que escolha a figura. Ele escolhe a formiga e, ao ser questionado onde estaria escrito FORMIGA, logo, aponta o local correto. A professora pergunta-lhe o porquê acha que é aquela.

Marcelo: Porque tem o FO e a outra não tem (indicando a palavra LUVA). Ali, não tem o O.

A educadora, então, mostra a palavra PORCO, que tem a letra O, mas o estudante já logo diz que não tem a letra F.

Professora: Muito bem, é isso mesmo.

Na sequência, é solicitado que Paulo escolha entre as figuras “luva” e “porco”, pois são as últimas dessa página. O aluno escolhe a luva e, depois de pensar um tempo, indica o local onde está escrito LUVA. Ao ser questionado do porquê acha que é aquela, responde:

Paulo: Porque começa com LU, de Luciana.

Professora: Muito bem LU, de Luciana!

Restando só a figura do porco e, conseqüentemente, só a palavra PORCO, a educadora encerra essa página e vai para a próxima. Nesta, ela resolveu mudar a dinâmica: ela escolhia a palavra e chamava um aluno para ler.

A professora escolhe a palavra TOMADA e pede ao Gustavo para ler o que está escrito. Este pensa um pouco e diz que está escrito TOMATE, a educadora questiona o porquê ele acha que está escrito TOMATE.

Gustavo: Porque tem o TO e o M e A.

A docente pede que o aluno olha nas figuras e veja se teria algum tomate. Ele responde que não.

Professora: Não tem tomate. E agora?

O estudante pensa por alguns segundos e responde:

Gustavo: TOMADA.

Professora: Muito bem! Como você adivinhou?

Gustavo: Porque tem o TO e também o MA, que é como começa o nome da minha mãe.

A professora diz “muito bem” e mostra-lhe que o DA é como começa o nome de um dos amigos da turma e o aluno fala que tem um primo com nome que também começa com DA.

Em seguida, a professora escolhe a palavra FIVELA e chama a Alana, que, bem rápido, responde FIVELA. Ao ser questionada sobre como adivinhou responde:

Alana: É que veio na cabeça.

Professora: Mas o quê tem, nesta palavrinha, que te lembrou fivela?

A aluna responde que foi o LA do final. A docente mostra a palavra VELA que também termina com LA, entretanto, a estudante logo responde:

Alana: Mas VELA é pequeno.

A educadora pergunta se FIVELA é grande e ela diz que sim. Mas a professora questiona-lhe se olhou só o final da palavra e a aluna responde:

Alana: Não, olhei o comecinho também.

Professora: E como é o comecinho?

Alana: FI.

Professora: Muito bem!

O próximo aluno chamado foi Daniel. A professora escolhe a palavra BOTÃO e lhe pergunta o que ele acha que está escrito. O aluno pensa por um tempo e outra colega pede para poder dar uma dica. A educadora autoriza.

Marcelo: É uma palavra que começa com BO.

A docente elogia e diz que foi uma ótima dica e já pergunta ao Daniel se a dica o ajudou. Este responde que sim, porém, diz que a palavra escrita ali era FACA. A educadora pede que o amigo repita a dica, mas Daniel ainda não sabe. Ela lhe pede para olhar as figuras e ver o que tinha ali que começava com BO. Então, Paulo pede para dar uma dica também e mostra que a palavra termina com TÃO.

Professora: Olha só Daniel. O Marcelo falou o começo e o Paulo o final.

Outro amigo da uma dica dizendo:

Bento: É de fechar a blusa.

O aluno pensa mais um pouco e diz:

Daniel: BOTÃO.

Professora: Muito bem, Daniel. O BO, da dica do Marcelo, com o TÃO, da dica do Paulo, né? E o Benjamim que deu uma dica muito boa também.

Na sequência, a professora escolhe a palavra PÃO e chama Bella para realizar a leitura que, logo, já responde PÃO. Quando questionada de como soube, responde:

Bella: Porque juntei o P com ãO e ficou PÃO.

Professora: Muito bem!

A próxima palavra escolhida é MACARRÃO e o aluno da vez é o Benjamim, que rapidamente responde.

Bento: MACARRÃO.

A professora questiona como ele descobriu e ele diz:

Bento: Porque tem MA, igual o nome da minha mãe.

Professora: Muito bem, mas você vê mais alguma coisa?

Bento: Tem o CA também.

Sendo questionado se tinha mais alguma coisa.

Bento: RR e o ãO

Professora: Isso mesmo! Muito bem! Mas, então, você leu?

O aluno: Eu sabia o tempo todo que, aí, era MACARRÃO.

Professora: Mas como você sabia? As letras vieram na sua cabeça ou você foi lembrando de outras palavras?

Benjamim: Isso, o MA foi do nome da minha mãe, o CA de casa, o RR de ferro e o ãO de João.

A educadora parabeniza o aluno.

Em seguida, a professora escolhe a palavra BOTA e solicita a Luana que realize a leitura. A criança faz a leitura da palavra, entretanto, fala com o som do O fechado, ficando BÔTA. A educadora diz a ela que entendeu sua leitura, mas a pede para olhar as figuras e lhe pergunta se existe essa palavra.

Luana: Não. É BOTA.

Realizando a leitura com o O mais aberto, nesse momento. A professora diz “muito bem” e a lembra sobre o som fechado e o aberto, orientando que, quando ler de um jeito e ficar estranho, é para ler do outro. Então, pergunta- lhe como soube que estava escrito BOTA.

Luana: Porque eu li de novo e veio na minha cabecinha que era BOTA.

Na sequência, é escolhida a palavra FACA e é solicitado a Marcelo que realize a leitura, logo já faz a leitura correta e, quando questionado sobre como adivinhou, respondeu:

Marcelo: Tem dois A.

A educadora mostra que outras palavras também possuem dois A.

Marcelo: Porque já aprendi o FA, por isso sei que está escrito FACA.

A próxima palavra escolhida foi PROFESSORA e foi solicitado que o Paulo realizasse a leitura. Porém, o aluno não consegue saber qual palavra seria. A educadora mostra as figuras que restaram, que são duas: VELA e PROFESSORA. Mas, mesmo assim, o estudante não consegue e pede para que algum dos amigos lhe dê dica. A educadora pergunta se alguém consegue dar dica e o Bento se oferece.

Bento: Está escrito PROFESSORA.

Professora: Como você sabe?

Bento: Porque escrevemos todos os dias no cabeçalho.

Paulo: Estava vendo que não era estranho mesmo e é porque fazemos todos os dias no cabeçalho.

Temos bem marcado nessa resposta a utilização da memória, sendo o cabeçalho algo que os alunos fazem todos dias. O aluno conseguiu reconhecer a palavra e, assim, realizar a leitura.

Restando apenas a figura e a palavra VELA, a professora só pergunta ao Paulo se ali está mesmo escrito VELA e a criança confirma, encerrando assim essa atividade de leitura.

Atividade 3: Pintura na correlação entre imagem e palavra

Esta atividade foi produzida pela professora da turma. Tratava-se de um quadro no qual tinha um desenho e banco de palavras. As crianças precisavam pintar a palavra correspondente ao desenho. As palavras dadas como opção são muito parecidas; algumas tinham a mudança de apenas uma letra. A primeira figura foi a de um bico de chupeta e, no banco de palavras, havia as seguintes opções: PICO, FICO, DIGO e BICO. A educadora chama Alana para responder qual era a correta e a aluna diz que vai fazer a leitura. Depois de um tempinho, responde a palavra certa e, ao ser questionada do porquê achava que era aquela, responde:

Alana: Li todas e sobrou só essa.

Professora: Mas qual parte da palavra mostrou que era aquela.

Alana: Foi o BI.

Na sequência, o Gustavo foi chamado para responder, tendo a figura de uma boneca e o banco de palavras: BANANA, BONECA, BONÉ E SAPECA. O aluno logo diz a correta e, ao ser questionado de como sabia responde:

Gustavo: Porque tem o B e O e também o N e E.

A professora mostra-lhe que a palavra BONÉ também tem essas letras.

Gustavo: Mas precisa do CA.

Professora: E na outra não tem CA?

Gustavo: Não.

A próxima imagem foi um bule e as opções de palavras eram: TULE, BULE, PULE E MULA. O Daniel é o aluno escolhido para fazer a leitura. Ele pensa um pouco e responde que é palavra PULE.

Professora: Por quê?

Então, o aluno muda e vai para a palavra certa. Nesse momento, a educadora lhe questiona.

Daniel: Meu irmão que falou.

Professora: Não tem problema, mas olha a palavra e vê o que tem nela que mostra que é essa mesmo.

Daniel: O B.

Professora: Muito bem!

Na sequência, havia a figura de uma banana e as opções de palavras eram: BARATA, BANANA, BATA E PANO. É a vez da Luana responder e, rapidamente, aponta a palavra correta. Ao ser questionada de como sabia responde:

Luana: Porque eu falei, aqui, BA- NA-NA. E eu sabia que era essa.

Professora: O que a fez você saber?

Luana: Foi o N e A.

Em seguida, havia a figura de um bolo e com as palavras BOLO, BULE, BOLA E COLA. Bella é chamada para fazer a leitura e, logo, já aponta a palavra correta. Ao ser questionada sobre como sabe, responde:

Bella: Porque eu juntei as duas sílabas aqui na minha casa.

Professora: Quais sílabas você juntou?

Bella: BO e L e O.

Na última figura dessa atividade, havia um bebê com as seguintes palavras: BEBE, BEBEU, BEBÊ e BETO. A professora pede que Bento indicasse onde estava escrito BEBÊ e este aponta onde estava escrito BEBE. Ao ser questionado se tem certeza e se já olhou todas as palavras, ele responde:

Bento: Sim, é que bebê tem dois BE.

Então, a educadora mostra-lhe outras três palavras que têm dois BE. Nesse momento, o aluno fica em dúvida e pergunta o que está escrito no BEBE e a educadora fala que é isso que ela quer saber.

Bento: Estou em dúvida porque tem com acento e sem acento.

Professora: Qual você acha que é a palavra BEBÊ, com ou sem o acento?

Bento: Com acento.

Professora: Muito bem! É com acento mesmo.

Entretanto, tanto o Bento como outras crianças haviam pintado a palavra BEBE. Apenas dois alunos haviam pintado a palavra certa e, quando questionados de o porquê estes sabiam como escrevia, disseram ter no cartaz da letra B que a professora tinha preparado e lhes entregue como forma de ajudar a memorizar. Conseguimos perceber, aqui, mais uma vez, o uso da memória, pois os alunos que acertaram de primeira lembraram porque a palavra estava no cartaz e isso os ajudou a identificar a palavra correta.

Atividade 4: Texto lacunado para completar rimas

No próximo encontro, foi aplicada uma atividade mediada pelo poema intitulado *A casa e seu dono*, de Elias José. Foi realizada a leitura do poema às crianças para que elas estivessem familiarizadas com as palavras ali presentes. Na sequência, foi aplicada uma atividade produzida na plataforma Canva, que consistia na reescrita das estrofes do poema, faltando a última palavra. Foi preparado um banco de palavras, onde as crianças teriam que identificar qual a palavra que estaria faltando para completar as estrofes do poema.

Foi iniciada a leitura do poema, as crianças ouviram atentamente e, ao término, fizeram comentários sobre o que haviam achado da história. Após esse momento, iniciou-se a atividade. A professora chamava-as, individualmente, realizava a leitura da estrofe lacunada e estas identificavam a resposta no banco de palavras para completá-la.

O primeiro a participar foi Gustavo.

A palavra faltante era MACACO, o aluno indica corretamente a palavra e, ao ser questionado de como sabia qual era, responde:

Gustavo: Porque tem o CO.

Mas a professora mostra-lhe outras palavras que também terminavam com CO. Então, o aluno responde:

Gustavo: Mas precisa do CA.

A próxima a participar é Liza. A professora lê a estrofe e pergunta qual palavra está faltando. A aluna responde:

Liza: CABRITA.

A educadora a questiona de onde estaria a palavra. A estudante logo indica o local correto.

Professora: Mas por que você acha que é essa?

Liza: Porque começa com CA.

A docente, então, mostra que tem outras palavras que começam com CA.

Liza: Mas esta tem o BRITA

Conseguimos perceber que a mãe estava do lado auxiliando a criança. Assim, a educadora pergunta a Liza com qual letrinha começa o “brita” e a aluna responde que é a letra B. Satisfeita com a resposta, a professora vai verificando e mostrando que as outras palavras não têm B, então só que só podia ser aquela mesmo.

Na sequência, foi a vez da Luana. A professora faz a leitura da estrofe na qual a palavra faltante era JUMENTO. Entretanto, a aluna responde “burro”. A educadora pergunta onde está escrito “burro”. A estudante pensa e indica a palavra CURTO, mas, quando questionada sobre

o quê está escrito, não consegue falar. Aí, a docente lê novamente a estrofe e Luana lembra que é “jumento”, indicando, então, a palavra JUNTO como correta. A educadora questiona por que ela acha que é essa e a aluna diz:

Luana: Porque tem o BU.

Professora: Mas jumento tem a sílaba BU?

Luana: Não

Professora: Então?

(Luana pensa mais um pouco.)

Luana: Tem o JU.

(A professora mostra outras palavras que também tem JU)

Luana: Tem o TO.

(A professora mostra outras palavras que também tem TO no final)

Luana: É porque jumento é curto.

Professora: Como assim? A palavra é pequena?

Luana: É.

(A Professora fala a palavra bem compassada e, ao ouvir, Luana muda e indica o local correto.)

Professora: Por que?

Luana: Porque é JU- MEN-TO. E é mais comprido.

Professora: Você acertou, mas como você leu que aqui era “jumento”? O que você fez para adivinhar que aqui era “jumento”?

Luana: Com o ME.

Em seguida, foi a vez da Anita. A professora lê a estrofe na qual a palavra faltante é ABELHA. Entretanto, a criança não lembra, então, a educadora diz a palavra e pede que ela encontre no banco de palavras onde está escrito ABELHA. A aluna aponta a palavra COELHA e, quando questionada do porquê acha que é aquela, não consegue responder. A educadora intervém e pergunta:

Professora: A-BE-LHA, com que letra começa?

Anita: Com A.

Professora: Então, temos, aqui, quatro palavras que começam com A. As outras, a gente descarta. Qual dessas quatro está escrito ABELHA?

(A aluna fica em silêncio. A professora repete a palavra, dando ênfase no som do BE.)

Anita: O A e B, que fica A - BE- LHA.

A professora mostra-lhe as palavras que têm A e, depois, o B, que são duas palavras: ABUTRE e ABELHA. A educadora repete a palavra compassadamente e pergunta:

Professora: Termina com A ou E abelha?

A aluna não consegue responder e depois de um tempo em silêncio, a professora indica a palavra e lhe mostra que, em ABELHA, tem o B e E e, em ABUTRE, é B e U.

O próximo a ser chamado foi Daniel. A educadora lê a estrofe e o aluno responde que a palavra que falta para completar é BARATA. A professora pede que ele identifique, no banco de palavras, onde está escrito BARATA. O estudante pensa um pouco e aponta a palavra BATATA. A educadora mostra que aquela não era a palavra certa e repete a palavra compassadamente e o estudante ouve o TA, do final, e indica a palavra BALEIA. A professora pergunta o porquê acha que é aquela e ele responde:

Daniel: Por causa do TA.

Professora: Isso! BARATA tem o TA, mas aqui tem TA?

(O estudante observa e responde:)

Daniel: Não.

(Pensa mais um pouco e aponta a escrita BATA.)

Professora: Mas por quê?

Daniel: Porque começa com BA.

A professora mostra outras palavras que também começam com BA, mas o estudante não consegue. Luana diz que sabe e a educadora a deixa responder que, logo, já indica a palavra correta e diz:

Luana: Eu descobri pelo RA.

Gustavo é o próximo. Assim que a professora lê a estrofe, o aluno já responde que a palavra faltante era ELEFANTE. Ao ser questionado de onde estaria escrito, o estudante logo aponta o local correto.

Professora: Mas por que você acha que é essa?

Gustavo: Por causa do FA.

Professora: E tem F e A no ELEFANTE?

Gustavo: Sim.

A professora lê a estrofe e pede para Paulo completar. Por ele não conseguir, Luana se oferece para dizer a resposta e a educadora a autoriza. Ela responde que a palavra que falta é GENTE. Assim, a docente pergunta a Paulo onde estaria escrito GENTE. O aluno, sem saber, pede uma dica e os amigos o ajudam.

Luana: Começa com G.

Gustavo: Está na linha debaixo. (direcionando o local onde a palavra está)

A educadora fala a palavra de forma compassada, enfatizando o final TE. O aluno logo descobre e indica a palavra correta.

Atividade 5: Jogo Completando a música da barata

Foi produzido um jogo na plataforma Wordwall, na qual colocou-se a letra da música *A Barata*, faltando algumas partes para os alunos completarem. Para tanto, foi fornecido um banco de palavras para completar. Antes da realização da atividade, a professora colocou a música para eles relembrares e, na sequência, projetou o jogo na tela. Assim, a professora lia a parte da música e pedia para que os alunos lhe falassem qual a palavra que faltava e, depois, a indicassem no banco de palavras. O banco de palavras possuía algumas palavras com início igual ou final igual e, outras, com início e final iguais ao da palavra correta, tendo como intuito forçar as crianças a irem para as sílabas mediais, pois percebemos, nas outras atividades, que eles utilizavam muito as sílabas iniciais e finais para identificar a palavra certa. Quando apresentamos que há outras palavras que iniciam ou terminam da mesma forma, os estudantes conseguem entender que só saber o início ou final da palavra já não é suficiente para descobrir qual é a palavra que vai preencher a lacuna da música *A Barata*.

A atividade foi realizada de forma coletiva. A professora fez a leitura e as crianças indicaram a palavra coletivamente. A primeira palavra a ser descoberta foi BARATA. No banco de palavras, havia as seguintes: BATA, BANANA, BATATA, BATUTA e BARATA. A palavra BARATA foi encontrada de forma bem rápida; todos os alunos juntos já indicaram a palavra correta.

A próxima palavra que faltava no trecho foi FILÓ. No banco de palavras, havia as seguintes: FIGO, FICO, FILÓ, FINO e FIO. Rapidamente, os estudantes a encontram indicando a palavra correta, todos ao mesmo tempo. Acreditamos que o êxito na realização da atividade era pelo fato de se tratar das letras B e F, as quais a professora da turma já havia trabalhado de forma aprofundada com os alunos.

Na sequência da atividade, a palavra que faltava era MENTIRA. No banco de palavras havia: MENINA, MEMÓRIA, MENTIRA, MEDIDA e MENTIA. Desta vez, foi mais difícil para os estudantes encontrarem a palavra correta. Cada criança indicava uma. Enquanto um indicava MENINA, outro apontava MEDIDA, outro MENTIA, outro MENTIRA e outro MEMÓRIA. Até que um aluno diz:

Bento: MENTIRA termina com RA.

Professora: Olha a dica que o Bento deu. Foi muito boa a dica.

(A professora pede para ele repetir.)

Bento: Ela termina com R e A.

Professora: Como você sabe?

Bento: Porque, quando eu falo, saiu o RA no final.

(Todas as crianças percebem o RA no final também e já indicam a palavra correta.)

Na próxima, a palavra que faltava era TEM. No banco de palavras, havia as seguintes: TETO, TEMO, TEM, TOM e TREM. Nessa palavra, os alunos apresentam, também, algumas dificuldades. Bella indica a palavra TREM. A professora pergunta:

Professora: Por que você acha que é essa?

Bella: Por que eu sei que termina com M.

Com essa dica, a professora já mostra que se pode eliminar as outras que não terminam com M. Alguns dizem ser TOM. Bella insiste no TREM e a professora coloca a palavra TREM no jogo para conferir se é aquela mesmo e o jogo aponta que está errado. Entretanto, não consegue trocar, e pela impossibilidade de correção do jogo, a professora vai para próxima.

Na seguinte, a palavra que faltava era DIZ. Havia as palavras: DIA, DICA, DEZ, GIZ E DIZ. Alguns apontam a palavra DIA, enquanto outros conseguem perceber e indicam a palavra correta. A professora pergunta por que acham que é aquela palavra.

Bella: Porque não tem S, só tem Z. Então, é essa aí mesmo.

(A educadora mostra as outras que terminam com Z.)

Bella: Mas eu tenho certeza que é essa.

Professora: Mas por quê?

Bella: Porque começa com D e I.

Luana: Mas as palavras DICA e DIA (e aponta essas palavras) também começam com DI.

Bella: Mas não termina com Z.

Professora: Então, qual é?

E Bella indica a palavra correta e as outras crianças concordam.

Nesse momento, Bella já identifica a palavra inteira. Podemos considerar, aqui, que a estudante realizou a leitura decodificada, visto que realizou a decodificação de todas as partes da palavra.

Na próxima estrofe da música, a palavra que faltava era FORMATURA. Damos, então, às crianças como opção as palavras: FOGUEIRA, FOFOQUEIRA, FORA, FORRA e

FORMATURA. Todas as crianças indicaram o local correto da palavra. A professora pergunta o porquê de eles acharem que é aquela.

Luana: Porque começa com F e O.

Professora: Mas todas as palavras começam com F e O.

Bella: Termina com R e A.

Gustavo, indica a palavra FORA, mas quando tenta explicar a professora, repete em voz alta a palavra FORMATURA e percebe que não é aquela que havia indicado.

Paulo: É porque nenhuma tem T e U, e “formatura” tem o T e o U.

Professora: Olha lá a informação do Paulo; é uma informação boa, FOR- MA- TU - TU- RA (dando ênfase no TU) TU de tucano.

Assim, todas as crianças concordam que aquela é a palavra.

Em seguida, a palavra que faltava era DURA. Para essa palavra, damos as opções: DÚVIDA, DURA, DUNA, DUAS e DUPLA. Bella indica o lugar que está a palavra e outros alunos concordam. Quando a professora pergunta Bella diz que é porque termina com RA.

Na próxima parte do jogo, faltava a palavra CASCA e, como opção, havia: CACA, CARECA, CANECA, CASA e CASCA. Quando questionados, Luana, Bella e Gustavo indicam a palavra correta. Quando a professora pergunta o porquê, respondem:

Bella: Porque tem o S no meio.

(A professora mostra que CASA também tem o S.)

Gustavo: Porque repete o CA.

Professora: Ouvi alguém falando que repete. Repete o quê?

Gustavo: o CA.

Professora: Explica-me seu pensamento.

Gustavo: É que casca é C, A e S e depois C e A.

Professora: Mas você disse que repete alguma coisa. O que é que repete?

Gustavo: É o C e A.

Professora: Muito bem!

Na próxima estrofe, a palavra que falta é FIVELA e as opções eram: FINAL, FITA, FIXA, FIVELA e FILA. Todas as crianças indicam o local correto e quando a professora pergunta o porquê, os alunos respondem.

Bento: Porque começa com F e I e termina com L e A.

Bella: Porque tem o VE.

Gustavo: Porque tem o VE.

Luana: Porque tem o VE.

A professora coloca a palavra e vai para a próxima tela.

Na sequência da atividade, na próxima estrofe, estava faltando a palavra SAPATO. Para essa palavra, demos as opções: SARGENTO, SALTO, SAPO, SAPATO e SANTO. Várias crianças apontam a palavra certa e a professora os questionam, por que escolheram SAPATO.

Gustavo: Porque tem o P.

Professora: Aqui, também tem o P (e mostra a palavra SAPO)

Bella: Mas aí é o P e O e tem que ser o P e o A.

Professora: Como é Bella? Me explica o que você pensou.

Bella: É que nessa palavra (SAPO) tem o P e O e, na que a gente acha que é, tem o P e o A.

Professora: Então, tá. Vamos ver.

Coloca a palavra no jogo que mostra que acertaram.

Na sequência, dentro da estrofe falta a palavra DELA e, para essa palavra, foram dadas como opções: CELA, BELA, DELA, DESTA e VELA. Nessa, as crianças não entram em acordo. Gustavo indica CELA, Bento BELA e Bella o DELA.

Professora: E, agora, qual é?

Gustavo muda e diz que é BELA e, quando questionado, responde:

Gustavo: Porque termina com LA.

(A professora mostra as outras palavras que também terminam com L e A.)

Bella diz para a professora tentar colocar a palavra DELA.

Professora: Por quê?

Bella: Porque tem o D e E, e dela começa com DE.

Professora: (mostrando a palavra DESTA) Mas aqui também começa com o D e o E.

Bella: Mas esse tem um pouquinho mais de palavras. (Acreditamos que ela queria dizer letras)

Professora: Como assim?

Bella: Porque essa não tem o L e A.

Professora: Vocês concordam com a Bella?

Todos respondem que sim.

Com as respostas da estudante conseguimos identificar que nesse momento ela já está realizando a leitura decodificada, visto que consegue ler todas as sílabas.

Na sequência, a palavra que falta é CAPIM, e as opções são: CAMARIM, CAIU, CAPIM, CETIM e CARMIM. Assim, Gustavo e Bella já indicam a certa e quando a professora pergunta o porquê respondem:

Gustavo: Porque tem o P e M.

Bella: Porque tem o PIM.

A professora mostra outras palavras que terminam com M.

Gustavo: Mas essas não têm o P e o I.

Professora: E precisa do P e I?

Os dois respondem que sim.

Professora: Então, é essa palavra (CAPIM) turma?

Todos confirmam, a professora coloca a palavra, seguindo para a próxima tela.

Na próxima tela, a palavra que falta foi VELUDO e havia no banco de palavras: PELUDO, VELUDO, VELA, VELADO e VEDADO. Todas as crianças apontam o lugar correto da palavra e a professora pergunta o porquê.

Gustavo: Por causa do LU.

A professora mostra que PELUDO também tem LU, mas as crianças insistem no azul, mas sem apontar o motivo. Como o horário já havia extrapolado, a educadora coloca a palavra verificando se está correta e encerra a aula do dia.

Atividade 6: Ditado colorido

Essa atividade foi produzida pela professora da turma. Consistia em conter várias palavras que iniciavam com a letra B. A professora ditava a palavra e indicava a cor a ser circulada. Ao final, pediu para os estudantes, individualmente, falarem a sequência de cor que haviam pintado, com a intenção de conferir aqueles que fizeram corretamente. A sequência de cores correta era: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto. A educadora começa a chamar as crianças e cada uma responde como ficou a ordem das cores em sua folha.

Luana: verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.

Marcelo: Amarelo, Vermelho, Rosa, azul, cinza, preto e vermelho.

Gustavo: Verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.

Liza: Verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, preto, cinza, azul e preto.

Daniel: Verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, preto (que seria o cinza, mas ele confundiu), azul e preto.

A professora pergunta a Daniel se teve ajuda do irmão na realização dessa atividade e este responde que não. Então, a professora o parabeniza, porque acertou todas.

Anita: Verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto, mas o preto ficou meio cinza.

A educadora também pergunta a Anita se ela fez sozinha e esta responde que não. A professora diz que não tem problema, que ela não fica brava quando a criança tem ajuda porque, no começo, a gente precisa de ajuda mesmo.

Paulo: Verde, amarelo, rosa, laranja, vermelho, cinza, azul e preto.

A professora pergunta a Paulo se ele fez sozinho e este responde que sim. A professora o parabeniza e diz que acertou todas. Também parabeniza Luana e Gustavo, pois acertaram todas também. Em seguida, pede que Marcelo diga-lhe como ficou sua sequência novamente, para confirma se ele havia errada a sequência mesmo ou se só havia se confundido na hora de relatar.

Marcelo: Amarelo, Vermelho, Rosa, azul, preto, cinza, e vermelho.

A professora: Ok, Marcelo!!

Atividade 7: Jogo Qual é o nome do animal?

Essa atividade foi produzida na plataforma *Wordwall*. Trata-se de um jogo intitulado “Qual é o animal?”. O jogo foi construído com uma figura de um animal, junto de um banco de palavras, para que as crianças indicassem, nesse banco de palavras, o nome daquele animal. A professora chama individualmente cada criança e pergunta onde está escrito o nome daquela figura. Como cada palavra estava em um botão de cor diferente. O aluno deveria indicar a cor da palavra que este achava que corresponderia à figura. O jogo foi iniciado por Gustavo, onde, na primeira, havia a figura de um cavalo, e como opções: CAMELO, CAVALO, CACHORRO e COBRA. Procuramos colocar nomes de animais que iniciassem com mesma letra daquela em referência e até mesmo com a mesma sílaba, O mesmo procedimento para o final da palavra: que terminasse com a mesma letra ou sílaba da resposta correta.

Professora: Gustavo, onde está escrito o nome dessa figura?

Gustavo: No vermelho. (palavra correta)

Outras crianças também confirmaram a palavra. A professora clica e vai para a próxima, na qual havia a figura de uma tartaruga e as palavras: TOUPEIRA, TUBARÃO, TATU E TARTARUGA. A educadora pede que Marcelo indique a palavra correspondente à figura.

Luana: No verde. (neste está escrito TATU).

Professora: Agora, é vez do Marcelo. Agora, vamos tentar não ajudar o amigo. Vamos deixar ele tentar responder sozinho.

(Marcelo demora a responder. Parece estar com dificuldade.)

Professora: Essa é uma tartaruga, certo? Onde está escrito “tartaruga”, Marcelo?

Marcelo: No vermelho. (lugar correto)

Professora: Por quê?

Marcelo: Porque aí tem dois TA.

Professora: E a “tartaruga” tem dois TA?

Marcelo: Olha, TAR-TA-RU-GA (silabando), TAR-TA, tem dois TA.

Professora: Muito bem, Marcelo. Você acertou! Agora é a vez do Paulo.

Na próxima tela, encontra-se a figura de um cachorro e com as seguintes palavras: CACHORRO, CAVALO, CAMELO e COELHO.

Professora: Qual o nome desse animal, Paulo?

Paulo: Esse animal é um cachorro.

Professora: Isso. Qual cor está escrito cachorro?

Paulo: Espera, professora, estou pensando.

Paulo: Tá difícil porque os três começam com CA.

Professora: É só um que não começa, né? Então, essa você sabe que não é (apontando para a palavra COELHO). Você usou uma boa estratégia. Você viu o começo e eliminou uma. Agora, olha para as outras três e veja uma nova estratégia para você achar onde está escrito CACHORRO.

(Paulo, com dificuldade, pede ajuda a mãe, mas ela diz para ele ler e o estudante diz que não sabe ler.)

Professora: Você sabe sim, porque você leu o começo. Agora vê o resto ó: CA-CHO-RRO (ênfatizando o RRO).

Paulo: Está no roxo. (lugar correto)

Professora: No roxo? Por quê?

Paulo: Porque tem o RRO.

Professora: O RRO e o quê é o RRO?

Paulo: O R, R e O.

Professora: Muito bem. Acertou! Agora, é a vez da Luana.

(Indo para a próxima tela, havia a figura de um rato com as palavras: GATO, RATO, RAIÁ e RAPOSA.

Professora: Qual o nome deste animal, Luana?

Luana: É rato.

Professora: Em que cor está?

Luana: No rosa. (está escrito RAIA).

Professora: No rosa? Por quê?

Luana: Porque começa com R e A.

Professora: Mas no azul (RATO) e esse verde (RAPOSA) também tem R e a A.

Luana: No azul. (onde está escrito RATO)

Professora: Por quê?

Luana: Porque termina com T e O.

Professora: Muito bem! Você acertou! Agora, é a Bella.

Em seguida, havia a figura de macaco e as seguintes opções: MAMUTE, MACACO, MARRECO e MARISCO.

Professora: Onde está escrito o nome desse animal?

Bella: É um macaco e está no roxo. (lugar correto)

Professora: Por quê?

Bella: Porque tem o CA.

Professora: Tem o CA? E nas outras não tem o CA?

Bella: Sim.

Professora: Muito bem! Você acertou! Agora, o Bento.

Na sequência, aparece a figura de um coelho junto com as palavras: CORUJA, COBRA, COALA E COELHO.

Professora: Bento, onde está escrito o nome desse animal?

Bento: No azul. (local correto)

Professora: Por quê?

Bento: Porque tem o L.

Professora: Por que tem o L? Mas aqui (apontando para a palavra COALA) também tem o L.

Bento: Porque ao invés do A tem o O.

Professora: Aqui (apontando O da palavra COBRA) e aqui (apontando O da palavra CORUJA) também tem O.

Bento: Porque tem dois O.

Professora: E coelho tem dois O?

Bento: Sim.

Professora: Muito bem! Você acertou! Agora, vou chamar a Anita.

Na próxima tela, encontra-se a figura de um leão e as palavras: LEBRE, LEOPARDO, LEÃO e LESMA.

Professora: Anita, qual é o nome desse animal?

Anita: Leão.

Professora: Onde está escrito LEÃO?

Anita: No azul. (onde estava escrito LESMA)

Professora: Por quê?

Anita: É o roxo. (lugar correto)

Professora: O roxo? Por quê?

Anita: Porque começa com O.

Professora: Começa com O? Olha só, LEEE-ÃO.

Anita: É o vermelho. (estava escrito LEOPARDO).

Professora: No vermelho? Por quê? Você acha que o vermelho?

Anita: Não. É o azul. (volta na LESMA)

Professora: Você vai voltar no azul? Você acha que LEÃO termina com A? Olha só: LE-ÃO (ênfatisa o ãO). Você escuta o som do A?

Anita: Agora, vou voltar para roxo. (volta para LEÃO)

Professora: Você acertou, mas o quê tem aqui (apontando a palavra LEÃO), que te faz achar que é esse?

(A aluna não consegue responder.)

Professora: Tem o ãO. Olha só (aponta para a palavra): tem A, o ~ e O, que fica ãO.

Anita: Eu tinha esquecido o acento.

Professora: Não tem problema. Você tá aprendendo. Tem dia que a gente lembra e tem dia que a gente esquece. É normal. Bom, agora, é a vez do Daniel.

Na próxima parte do jogo, encontrou-se a figura de papagaio, tendo como opção: PAPAGAIO, PAVÃO, PATO e PANTERA.

Professora: Daniel, onde está escrito o nome desse animal? (Gustavo assopra.)

Daniel: No vermelho. (lugar correto)

Professora: Por quê?

Daniel: Porque tem o PA, P e A.

(A professora mostra que as outras palavras também tem o P e A.)

Daniel: Mas tem duas vezes.

Professora: Duas vezes o quê?

Daniel: O P e o A.

Professora: Muito bem. Você acertou!

Assim, termina a aula e a professora promete enviar o link do joguinho para crianças jogarem depois.

Atividade 8: Jogo Adivinhas

Para esse dia, foi preparada uma atividade de adivinhas, gênero que a professora da turma já havia trabalhado anteriormente com a turma. Para isso, preparamos um jogo na plataforma WordWall, intitulado “Adivinhas”. Neste, colocamos adivinhas que os alunos já tiveram contato. Junto da adivinha foi apresentado um banco de palavras, no qual os alunos indicavam qual era a resposta da adivinha. A professora da turma chamou individualmente cada aluno, fazendo a leitura da adivinha e estes indicavam a resposta. Inicialmente, foi chamada Bella.

Professora: O que é, o que é: tem asa, mas não voa; tem bico, mas não bica? Qual é a resposta Bella?

(Bella indica o lugar correto.)

Professora: Vamos ver se o pessoal acha igual você. Vamos tentar ler para descobrir a resposta.

(Marcelo faz leitura e indica o mesmo lugar que a Bella.)

Professora: Como você sabe Marcelo?

Marcelo: Eu tentei adivinhar como você falou.

Professora: Mas o quê está escrito, aqui, onde você falou?

Bella: Bule, está escrito bule.

Professora: Isso!! Vamos ver se é correto, então. (clicando na palavra indicada) Aí, a Bella acertou. Vamos para o próximo. O que nasce grande e morre pequeno?

Bento e Bella respondem “lápiz” e indicam o lugar que está escrito. Marcelo também indica o lugar escrito LÁPIS. Porém, quando a professora questiona do porquê ser aquela palavra, ele responde:

Marcelo: Porque o que morre pequeno e nasce grande é a bexiga.

Professora: Mas você falou que é essa palavra aqui (apontando para a palavra lápis). O que está escrito, aqui?

Bella: Lápis.

Professora: A Bella falou “lápiz”. Todos concordam? Bento, Luana, Alana, Marcelo e Gustavo?

(Todos responderam que concordavam.)

Marcelo: Eu concordo, pro.

Professora: Você concorda, Marcelo. Mas por quê?

(Marcelo não consegue responder e outros alunos começam a falar junto. Professora pede para falar um de cada vez.)

Bento: Porque começa com LA e termina com S.

Professora: Começa com LA e termina com S. Muito bem, porque se o Bento disse que só começava com LA, aí eu iria mostrar essas outras palavras que também começam com LA. (apontando para as palavras LATA, LAGO e LAÇO).

Para organizar, a ordem de fala na participação da aula, a professora resolve chamar os alunos individualmente, novamente, sendo a vez da Alana.

Professora: O que é, o que é: quanto mais tira mais aumenta?

(Alana ficou em dúvida, não consegue saber o que é.)

Professora: Alana, vocês fazem isso quando vão lá, no parque, na areia. O que vocês fazem quando vão na areia?

Alana: Cava.

Professora: E quando você cava fica um?

Mãe da Alana: BU?

Alana: Buraco.

Professora: Isso! E onde está escrito buraco?

(Alana aponta o local escrito BONECO.)

Professora: Você acha que é esse? (apontando a palavra boneco)

Alana: Sim.

Professora: Por que você acha que, aqui, está escrito buraco?

(Alana pensa, enquanto a mãe repete a palavra para ela. Então, Luana aponta a palavra BURRO, dizendo que seria aquela.)

Professora: Só um minutinho que agora é vez da Alana.

Alana: Eu acho que é essa também (palavra BURRO). Mudei agora.

Mãe chama a atenção de Alana e diz que ela não está atenta na aula. Então, a mãe da criança começa repetir a palavra, mostrando que termina com CO, alertando-a que aquela palavra escolhida não termina com CO. Assim, Alana descobre onde está escrito a palavra certa e indica-a para a professora.

Professora: Por que você acha que é esse?

(Alana não fala mais nada.)

Professora: Você acertou. Quando você disse que é esta (apontando BONECO), você acertou o finalzinho e, quando você disse que é esta (apontando BURRO), você acertou o começo. Ai, agora, você falou esta (apontando BURACO) e está certo. Olha só: BU- RA- CO. Agora, então, é a vez do Gustavo. Qual é o céu que não tem estrelas?

Marcelo: É o céu da boca.

Professora: Isso! Mas, agora, é a vez do Gustavo. Olha, Gustavo, o Marcelo te deu uma boa ajuda. Então, onde é que está escrito a resposta?

(Gustavo aponta o lugar certo.)

Professora: Por que você acha que é aqui? (apontando para palavra BOCA)

Gustavo: Porque tem o BO.

(A professora, então, mostra que BONECA, BOLA, BOBA e BOTA também têm BO.)

Gustavo: Mas tem que ter o CA também.

Professora: Mas, aqui, também tem CA. (apontando para a palavra boneca).

Gustavo: Mas esse tem o N e o E.

Professora: E “boca” não tem N e E?

Gustavo: Não. Só tem B e O e o C e A.

Professora: Muito bem!! Agora, vou chamar o Bento. O que é, o que é: Tem cinco dedos, mas não tem unha?

Bento: A luva.

Professora: Luva, muito bem! E onde está escrito “luva”?

(Bento aponta o local certo.)

Professora: E por que você acha que está escrito luva, aqui?

Bento: Porque luva termina com VA.

Professora: Mas, aqui, também termina com VA. (apontando para a palavra LAVA).

Bento: Porque no lugar do U (do LU) está A.

Professora: E por que não pode ser essa? (apontando para a palavra LUTA).

Bento: Porque LUVA tem VA e não TA.

Professora: Isso! Muito bem!! Você acertou. Agora, vou chamar a Luana. O que é, o que é: que fica cheio durante o dia e vazio durante a noite? - Silêncio- É algo que você tem, eu tenho e seus amigos também tem.

Luana: Não sei.

Professora: Olha, ele fica cheio de dia e, depois, de noite, quando a gente dorme, a gente tira ele e ele fica vazio. O que é?

Luana: O óculos.

Professora: Não, não é óculos. Vou dar mais uma dica: É de pôr no pé.

Luana: Chinelo.

Professora: Isso, mas aqui não tá escrito chinelo. É um outro calçado. Lê as palavras para ver se você consegue encontrar.

(Luana aponta a palavra correta.)

Professora: Por que você acha que é essa?

Luana: Porque tem o SA.

(A professora mostra que as outras também têm SA.)

Luana: Mas tem o P e o A.

(A professora mostra a palavra “sapo” e diz que tem o PO e pergunta se esta serve.)

Luana: Não.

Professora: O que está escrito aqui, então? (apontando para a palavra SAPATO)

Luana: Sapato.

Professora: Isso, “sapato” que a gente deixa cheio durante o dia, porque nosso pé tá dentro e vazio durante a noite, quando a gente tira. Agora, é a vez do Marcelo. O que é, o que é: enche uma casa, mas não enche uma mão.

(Marcelo fica em silêncio.)

Professora: Vou dar uma dica: Tem na roupa e, geralmente, é redondo.

(Marcelo ainda não consegue.)

Professora: Olha, enche uma casa, porque a hora que eu vou abotoar eu acabo enchendo a casinha.

Marcelo: O botão.

Professora: Isso! Porque ele enche a casa quando abotoa, mas não enche a mão, porque quando coloco ele na mão, ela não fica lotada. Esse encher é de lotar. E onde está escrito botão, Marcelo?

(Marcelo indica a palavra BORDÃO.)

Professora: Mas por que você acha que é esse?

Marcelo: Porque tem o BO.

(A professora mostra que as outras palavras também têm BO: Botão, borrão e bolão. Então, Marcelo aponta a palavra correta.)

Professora: Mas por que você acha que é essa?

Marcelo: Porque tem o BO e o ãO.

(A professora mostra-lhe as outras palavras que também têm.)

Marcelo: Mas é essa.

Professora: E o que te faz ter tanta certeza? As outras palavras também tem o BO e ãO.

Marcelo: Porque tem essa letra T, o TÃ-TÃ-TÃ.

Professora: Isso!! Porque tem o T. Muito bem! Você acertou!!

Atividade 9: Colocação das frases da música Borboletinha

Na realização dessa atividade, participaram oito alunos. Para atividade, optamos por utilizar a música “Borboletinha”, pois é muito familiar para os alunos. Assim, foi escrita a letra da música com as frases embaralhadas e os alunos teriam que organizá-la de forma que a sequência das frases ficasse igual a música. Para ser mais fácil para as crianças identificarem as partes e as indicarem para a professora, cada frase foi escrita com uma cor diferente. Assim, os alunos indicavam a cor e a posição correta da frase em análise. Para isso, a professora iniciou executando a música para as crianças ouvirem e relembra-la. Em seguida, apresenta a letra da música bagunçada, chamando individualmente cada criança para realizar a atividade. O primeiro foi o Gustavo.

Professora: Gustavo, qual é a cor da primeira parte da música?

Gustavo pensa. Depois de um tempo, Luana oferece ajuda e indica a frase que inicia a música.

Luana: É a de cor verde, eu acho.

Professora: Mas por quê?

Luana: Porque começa com BOR - BO e borboletinha começa com B e O, igual o cartaz da letra B.

Professora: E não tem nenhuma outra parte que começa com BO?

Luana: Não.

Assim, a professora organiza a frase indicada, colocando na ordem, em primeiro lugar e pergunta o que está escrito naquela frase.

Luana: Borboletinha.

Professora: Mas só borboletinha?

Marcelo: Tá na cozinha.

Professora: Isso.

A educadora pede para que Marcelo continue a música e este a faz. A professora indica, então, que a próxima parte é “fazendo chocolate”, perguntando onde está escrito essa parte.

Luana, Paulo e Gustavo respondem amarelo, ou seja, a parte correta. A professora pergunta se Marcelo concorda.

Marcelo: Não.

Professora: Então, qual é?

Anita: É o azul. (OLHO DE VIDRO)

Professora: Mas por quê?

Anita: Porque tem o O.

Os outros alunos insistem no amarelo (FAZENDO CHOCOLATE). A professora pergunta se Marcelo concorda.

Marcelo: Sim, concordo.

Professora: Mas por quê?

Marcelo: Porque se todo mundo acha que é o amarelo, então, deve ser.

Professora: Mas olha para parte. Você acha que é o amarelo?

Marcelo: Sim.

Professora: Mas por quê?

Marcelo: Porque tem o FA e “fazendo” tem o FA.

Professora: O que está escrito aqui (apontando para parte amarela)?

Marcelo: Borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. (memória da letra da música, não desmontou a frase que completa a lacuna da música da letra como um todo)

Professora: Marcelo, presta atenção! “Borboletinha tá na cozinha” é o verde. O que está escrito, aqui, no amarelo? Só no amarelo.

Luana: Fazendo chocolate.

Professora: Isso! Era a parte que estava precisando. Como você sabe que, aqui, está escrito “fazendo chocolate”?

Luana: Porque começa com FA o “fazendo”.

Aqui Luana utiliza do mesmo expediente, sílaba inicial, que usa para identificação da palavra. Contudo, esse expediente não é seguro, pois com a mudança de nível linguístico (de palavra para frase) quando o estudante encontra a frase apenas com expedientes que utiliza para identificar a palavra as chances de não ser aquela é maior, já que pode haver outras frases que iniciam da mesma forma e até com mesma palavra.

Gustavo: Porque tem o ZEN.

Professora: Isso! Tem o FA, o ZEN.

Luana: Professora, tem o FA de fada igual ao cartaz.

A professora diz “isso mesmo” e canta a parte da música organizada, pedindo para Paulo completar.

Paulo: Para a madrinha.

Professora: E onde está escrito? Que cor?

(Luana, Bento e Bella indicam o vermelho, ou seja, a frase certa.)

Professora: Olha lá, Paulo. Você concorda que é o vermelho?

Paulo: Sim.

Professora: Mas por quê?

Marcelo: Porque tem o P e A de pai.

(A professora mostra que parte PAU-PAU também começa com PA.)

Paulo: Professora eu sei, é porque tem o R e A também.

Professora: O que é o R e o A.

Paulo: RA.

Professora: E o que está escrito aqui?

Paulo e Luana respondem juntos: Para madrinha.

(A educadora lê a parte da música organizada e pede que Luana complete.)

Luana: Poti-Poti.

Professora: E onde está escrito?

Paulo: No rosa. (Está correto)

Luana: Eu acho que é no rosa também. Concordo com o Paulo.

Professora: Por quê?

Luana: Porque tá escrito igual.

Professora: Quê que tem que está escrito igual?

Luana: Tá escrito igual.

Professora: Entendi, mas o quê que tá igual? O que te ajuda?

Luana: O Poti-Poti. Tá escrito “Poti” duas vezes.

Professora: Por que tá escrito duas vezes?

Luana: Porque Poti-Poti.

Professora: Aparece duas vezes na música?

Luana: Sim.

Professora: Então, tem repetição da palavra na música?

Luana: Tem.

Professora: Então, tá bom. Você acertou.

(A professora canta a parte organizada e pede que Bella complete.)

Bella: Perna de Pau.

Professora: E onde está escrito?

Bella: No roxo. (acertou)

Professora: Muito bem! Você acertou. Mas por que é o roxo?

Bella: Porque tem o PAU.

Professora: Mas no branco (PAU- PAU) também tem PAU.

Bella: Porque tem mais letras.

Luana: Porque tem o PERNA.

Gustavo: Tem o P e o E.

Professora: Muito bem!

(A professora canta a parte organizada novamente e pede que Bento complete.)

Várias crianças respondem que tá no azul e Bento não responde, pois não entendeu. A educadora explica e o aluno entende e completa a música.

Bento: Olho de vidro.

Professora: Isso! E onde está escrito?

(Todos, inclusive Bento, responderam no azul, ou seja, a frase correta.)

Professora: Mas por quê?

Luana, Gustavo, Bella, Paulo e Bento respondem: Porque tem o O.

Gustavo completa: Tem o L, H e O.

Professora: Muito bem!

(A professora canta a parte organizada novamente e pede que Anita complete.)

Anita: E nariz de pica pau.

Professora: E onde está escrito isso? No branco ou no laranja?

Anita: Laranja.

Professora: Por quê?

Gustavo: Tem o Pica.

Bella: Tem o Pau.

Luana: Porque tem Pica Pau.

Professora: Tá ok, mas deixa a Ana falar. Por que Anita?

Anita: Porque tem o N e o A.

Professora: E o que tem o N e o A?

Anita: Do Nariz de pica pau, pau-pau.

Professora: Muito bem, NA de nariz. Parabéns, Ana.

(Restando a última parte da música (PAU-PAU) a professora pergunta se o Daniel consegue ler o quê estava escrito.)

Bella: Pau.

Professora: Agora, é o Daniel.

Daniel: Pica pau.

Professora: Você acha que aqui está escrito “Pica pau”? Mas como que escreve PI?

Luana: O P e o I.

Professora: Isso, o P e o I. E, aqui, tem o P e o A.

Daniel: PAU. (tem ajuda do adulto que está acompanhando-o)

Professora: E aqui? (apontando a segunda palavra PAU)

Luana: PAU. Pau-Pau.

Gustavo: É que a música repete.

Professora: Isso mesmo, a música repete. Igual o POTI-POTI.

Para encerrar a atividade, a professora canta junto com as crianças a música para conferir se ficou correto. Enquanto canta, vai passando o mouse em cada palavra.

Atividade 10: Qual é o filme?

No próximo encontro, realizamos uma atividade intitulada “Qual é o filme?”. Essa atividade foi produzida na plataforma Canva, com o intuito de mediar o desenvolvimento da leitura de ideogramas. Essa atividade era composta apenas por figuras que, juntas, indicavam o nome do filme e de desenhos animados. Procuramos trazer filmes que, possivelmente, eles conheciam, como filmes de heróis, princesas ou desenhos animados. Nesse dia, participaram seis alunos, os quais a professora chamava, individualmente, para realizar a leitura e responder qual era o filme que aquelas figuras indicavam.

Iniciando a atividade, a professora pede que Marcelo indique qual era o filme ali representado. Na imagem havia uma coroa e um leão. Rapidamente, Marcelo diz corretamente ser o filme do Rei Leão. E, ao ser questionado pela educadora de como ele adivinhou, responde:.

Marcelo: Porque já vi esse filme inteirinho.

Professora: Já assistiu? Legal, mas onde você leu Rei Leão?

Marcelo: Tem a coroa e o leão. Então, é Rei Leão.

Professora: Certo. E onde está escrito rei?

Marcelo: Em nenhum lugar.

Professora: E como você sabe?

Marcelo: Porque já vi esse filme.

Professora: Certo! Eu entendi. Mas, agora, quero saber onde está escrito REI.

Marcelo: Em nenhum lugar

Professora: Mas você leu certinho. É Rei Leão mesmo. E onde foi que você leu REI?

Marcelo: Não sei.

Bento: Na coroa.

Professora: Por que, Bento?

Bento: Porque todo rei usa coroa.

Professora: Muito bem!

A próxima parte da atividade possuía a figura de uma menina de cabelos preto, uma maçã, um chapéu de bruxa e sete emojis com diferentes expressões, sorrindo, de óculos, irritado, mostrando a língua, envergonhado, espirrando e com sono. Para resolver a charada, a educadora chama Bento.

Bento: É o filme dos emojis?

Professora: Por que você acha que é esse?

Bento: Porque eu já assisti esse.

Professora: Olha de novo, porque não é o filme do emoji.

Bento: Não sei direito.

Professora: Alguém pode ajudar o Bento?

Marcelo: O que eu entendi, é o mundo dos emoji.

Professora: Mas não é esse filme que está escrito aí.

Marcelo: Branca de Neve.

Professora: Por que você acha que é a Branca de Neve, Marcelo?

Marcelo: Porque, primeiro, a Branca de Neve come a maçã, né. Uma bruxa deu uma maçã para ela, pelo que eu entendi, porque faz tempo que não vejo o filme. A Bruxa deu a maçã para ela.

Professora: O que está escrito, então?

Marcelo: Branca de Neve.

Professora: Só Branca de Neve?

Marcelo: É.

Bento: Branca de Neve, Feliz, inteligente, Bravo.

Professora: O que está escrito, então?

Bento: Branca de Neve.

Professora: Onde está escrito “Branca de neve”?

Bento: Da bruxa, que tem o chapéu, a maçã e o soneca, eu acho.

Professora: Então, são esses três que você falou?

Bento: Quatro.

Professora: Quatro, quais quatro? Repete pra mim.

Bento: Moça, maçã, chapéu e soneca.

Professora: E esses outros aqui? (aponta os demais emojis) Tá escrito alguma coisa, aqui?

Bento: Não sei.

(A educadora mostra que os desenhos da moça, maçã e chapéu, está escrito “Branca de Neve” e que o restante eram outras palavras.)

Professora: Quem consegue fazer a leitura para ajudar o Bento?

Bella: Mas não tem palavra.

Professora: Você tá certa, não tem mesmo. Eu usei, aqui, o desenho para escrever. Lembra da história do homem das cavernas, que usava desenho para se comunicar? Aqui, eu fiz a mesma coisa. Só que vocês só resolveram a charada onde está escrito “Branca de Neve”. Agora, quero saber o quê está escrito aqui? (apontando os emojis).

Bento: Nada.

Professora: Nada? Mas tem alguma coisa aqui. Se não tivesse escrito nada, então, não teria nada e tem. Então, está escrito alguma coisa.

(A educadora conta o emojis, que dá sete.)

Bento: Sete anões.

Professora: Como você descobriu?

Bento: É que eu assisti o filme e tinha o raivoso e o resto.

Professora: Isso mesmo, Bento. Leia, para mim, o que está escrito em tudo, agora.

Bento: A Branca de Neve e os sete anões.

Professora: Muito bem!

O próximo aluno a ser chamado foi Daniel. Na tela apresentada, há uma figura de um homem, juntamente com a figura de uma aranha. Ao ser questionado de qual filme seria aquele, respondeu que nunca assistiu a esse filme.

Professora: Olha bem.

Bento: É o Homem Aranha.

Professora: Como você leu?

Bento: Porque tem um homem e uma aranha.

(Outras crianças respondem a mesma coisa.)

Gustavo: Porque tem o desenho de um homem. Aí, a gente fala “homem” e tem uma aranha e a gente fala “aranha”. Então, é Homem Aranha.

Professora: Isso! Muito bem!

Em seguida, há a imagem de uma moça, um animal (uma fera) e uma rosa vermelha. Era a vez da Luana. A professora pergunta-lhe que filme era aquele e Luana responde que não sabe.

Bento: É a Bela e a Fera.

Professora: Onde que você leu “bela”, Bento?

Bento: Na moça.

Professora: Ok. E depois tá escrito o quê?

Bento: Fera.

Professora: E depois? (a flor)

Bento: Não sei.

Professora: Luana, você acha que o Bento fez a leitura certa?

Luana: Sim.

Professora: Vamos ver! É isso mesmo, muito bem!

Na sequência, encontra-se o desenho de uma lupa e um peixe. A professora pede que Gustavo diga o que está escrito, mas ele demora a responder e Marcelo diz NEMO.

Professora: E onde você leu isso?

Marcelo: É que é um peixe procurando o filho dele, né. Eu já assisti esse filme.

Professora: Entendi, mas o quê está escrito aí?

Marcelo: Nemo.

Professora: Só Nemo?

Luana: Eu acho que é o Peixonautas.

(Bella concorda.)

Professora: Por que tá escrito “Peixonautas”?

Gustavo: Porque tem um peixe e uma lupa.

Luana: O peixonautas resolve missões. E aí tem um peixe e uma lupa.

Professora: Onde está escrito “Peixonautas”?

Luana: No Peixe.

Bento: Na lupa.

Gustavo: Eu acho que é o Nemo.

Professora: Você acha que é o Nemo? E onde está escrito “Nemo”?

Gustavo: No peixe.

Professora: E aqui (apontando a lupa)? Está escrito o quê?

Gustavo: Procurando.

Professora: Por quê?

Gustavo: Porque, no filme, mostra ele procurando o pai dele.

Professora: Então, o quê está escrito aqui? É “Peixonautas” ou é “Procurando Nemo”?

As crianças estavam divididas. Assim, a professora aponta para a lupa e pergunta: No peixonautas, aqui, está escrito o quê?

Bento: Nautas.

Professora: Nautas? Mas por quê?

Bento: Porque é espacial.

Professora: Ah! Sim! Então, vamos ver. É Procurando o Nemo!

A próxima aluna é Bella, na tela encontra-se uma imagem de um homem com capa, um martelo e um raio. A professora pergunta a estudante o que está escrito.

Bella: O primeiro eu acho que é um super herói. O outro eu vou precisar de ajuda.

Professora: Por que você acha que o primeiro é um herói?

Bella: Porque é desenho de um homem com capa e o super herói é um homem com capa.

Professora: E você sabe ler o resto?

Bella: Não, sei não.

Professora: Você precisa de ajuda, então.

Bento: É o Thor.

Professora: Por quê?

Bento: Porque tem um raio.

(Marcelo e Gustavo também afirmam ser Thor e a professora pergunta o porquê.)

Gustavo: Porque o Thor tem capa e ele tem um martelo que, quando bate, dá um raio.

Professora: Entendi. Então, vamos ver! É “o Thor” mesmo!

Tendo participado todas as crianças, a professora volta do início com Marcelo. Na próxima parte, apresenta a figura de uma moça, de um vestido azul, de um sapatinho e de uma fada. Assim, a educadora pergunta a Marcelo o quê está escrito.

Marcelo: Nossa! Eu já vi esse filme. É aquela moça que perde o sapato e aparece a mãe dela.

Bento: Eu acho que é uma princesa.

Professora: O que você leu, Bento?

Bento: Eu acho que é uma princesa, mas não sei o resto.

Gustavo: É a Cinderela.

Bella: Acho que é uma princesa. Tô com o Marcelo.

Luana: É a Cinderela.

Marcelo: É verdade! É Cinderela. (Marcelo conta um pouco da história do filme.)

Professora: O quê que está escrito, então?

Marcelo: Cinderela.

Professora: É só essa palavra que está escrito?

Marcelo: Não sei.

Bella: Cinderela e a Fada Madrinha?

Luana: É só Cinderela.

Professora: Como é a vez do Marcelo, vou perguntar para ele. Marcelo, quantos desenhos têm aqui?

(A conexão da internet do Marcelo fica ruim. Assim, outras crianças respondem quatro.)

Professora: E com quatro desenhos eu escrevo só uma palavra?

(Alguns alunos respondem NÃO e outros ficam na dúvida.)

Professora: Onde vocês acham que está escrito “Cinderela”?

Bella: Na moça, vestido e sapato. (deixando a fada de fora)

Professora: Vamos ver qual filme é, então. (E vai para próxima tela). É só “Cinderela” mesmo!

Na sequência, é a vez do Bento. Nessa parte, há um braço com músculos, um emoji com raiva e um emoji verde. A professora pergunta ao estudante o quê está escrito.

Bento: Hulk.

Professora: Como você sabe?

Bento: Porque tem um músculo, bravo e verde.

Professora: Esses três emojis é Hulk?

Bento: É, esses três é Hulk.

Professora: Vamos ver se é! (e passa para a próxima página). Acertou!!

Bento: Essa foi fácil.

A próxima tela tem a figura de um floco de neve, uma moça loira, uma moça morena e um boneco de neve. Para responder essa charada, a professora chama Daniel. O estudante diz já ter assistido, mas esqueceu o nome.

Luana: Frozen.

Professora: Olha, os amigos ajudaram. O que está escrito?

Luana: Frozen.

Professora: Onde está escrito Frozen?

Luana: No gelo, nas princesas e no boneco de neve.

Professora: Entendi. É tudo, então? Não é só essa? (apontando para a moça loira)

Luana: Não.

Professora: Vamos ver, então! (Próxima página) É isso mesmo!

Na sequência, encontramos as figuras de uma esponja, uma estrela, um polvo, um caranguejo e um hambúrguer. Sendo a vez da Luana, a professora pergunta-lhe o quê está escrito.

Luana: Bob Esponja.

Professora: Como você adivinhou Luana?

Luana: Porque tem buchinha, a estrela, o polvo e o caranguejo. (deixa o hambúrguer de fora) Até, aí, é Bob Esponja.

Professora: Entendi. Até aqui é o Bob Esponja (apontando para desenho do caranguejo). Mas e aqui? (mostrando o hambúrguer)

Luana: Não sei.

Gustavo: É que o Bob Esponja faz hambúrguer de siri.

Indo para a próxima página a professora confirma que é o Bob Esponja. Em seguida, há as figuras de uma menina de roupa vermelha do lado de um coelho azul; um menino de roupa verde, do lado de uma cebola; um menino de roupa amarela, ao lado de um chuveiro com x vermelho em cima do chuveiro e, por fim, uma menina de roupa amarela, ao lado de uma melancia. A educadora pede que Gustavo lhe diga o quê está escrito.

(Gustavo e Bento respondem “Turma da Mônica.”)

Professora: Como você sabe que é “Turma da Mônica.”, Gustavo? Onde está escrito “Turma”?

Gustavo: É porque tem uma menina e um coelho azul, que, na turma da Mônica, a Mônica tem um coelho azul e bate no Cebolinha e no Cascão com o coelhinho. E também do lado do menino tem uma cebola, que é o Cebolinha.

Professora: Certo! O que mais?

Gustavo: Do lado do Cascão tem um desenho de um chuveiro.

Bento: Com um X vermelho, ainda.

Professora: E o que significa esse X?

Bento e Gustavo respondem juntos: Não toma banho.

Professora: E não está escrito, coelho, cebola, melancia e chuveiro? Nada disso?

Gustavo: Não.

Bento: Aí, tá dizendo o que é cada um deles.

Professora: O que está escrito, então?

Bento: Turma da Mônica.

Na próxima página, a professora confirma para os alunos que é a “Turma da Mônica”. Em seguida, chama Bella para responder. Na tela, aparece uma figura de uma menina e outra de um urso. Ao ser questionada sobre o que está escrito, a aluna diz que precisa de ajuda. Nenhum aluno consegue ajudar. Assim, a professora dá uma dica.

Professora: Um deles tem lá na nossa sala, no alfabeto.

Bento: É a Masha e o Urso?

Professora: Isso! Vamos lá conferir.

Assim que mostra aos alunos que era essa resposta mesmo, pergunta: Onde está escrito Masha?

Bento: Na menina.

Luana: A menina é a Masha.

Professora: E o outro?

Luana: É o urso.

A professora vai para a próxima e pede que Bento responda o quê está escrito com as figuras de um homem e uma barra de ferro.

Bento: Esse vai ser difícil.

Professora: O que está escrito?

Bento: Presidente? (o homem estava de terno e sentado em uma cadeira)

Professora: Onde está escrito “presidente”?

Bento: No homem.

Professora: E aqui? (apontando a barra de ferro)

Bento: Não sei. Preciso de ajuda.

Luana: Esse negócio, acho que é de construção.

Professora: Mas o quê é, então?

Bento: Dá uma dica, vai.

A educadora vai para a página da resposta, que mostra que a resposta correta é “Homem de Ferro”. Algumas crianças falam que foi difícil, pois não conseguiram perceber que era um ferro.

Professora: Mas e, agora? O que está escrito?

Bento: Homem de Ferro. Mas que isso não parece ferro; parece uma mesa.

Professora: Entendi.

Por fim, chegamos na última parte da atividade, em que a professora pergunta para todos o quê está escrito, na tela, com a figura de uma mulher, de espada, escudo e uma corda. Rapidamente, Bento responde: Mulher Maravilha.

Professora: É? E onde está escrito “maravilha”?

Bento: Nas três armas.

Daniel: Só pode ser a “Mulher Maravilha”.

Professora: Por que Daniel?

Daniel: Porque sim. Só pode ser.

Professora: Onde está escrito “maravilha”?

Daniel: Na mulher?

Luana: É a Mulher Maravilha.

Bella: É a Mulher Maravilha

Professora: Por que, Bella?

Bella: Porque tem as armas dela e eu já assisti.

Professora: E onde está escrito “maravilha”?

Bella: Nas armas dela e nela.

(Assim, a professora vai para resposta para confirmar.)

Professora: Isso! Mulher Maravilha! Muito bem, turma! Gostei muito da leitura de vocês.

Vocês viram que todos conseguem ler? Foi fácil ou foi difícil?

Bento: fácil.

Gustavo: fácil.

Bella: fácil.

Luana: Foi fácil e difícil.

Professora: O que foi fácil?

Luana: Algumas foram facinhas.

Professora: Mas por que foi fácil?

Luana: Porque a gente se reuniu para ler. Aí, a gente foi falando até que chegou um momento que a gente acertou. Por isso que foi fácil.

Professora: E por que foi difícil?

Luana: Porque a gente não se reuniu.

Professora: Alguém pensa diferente da Luana? Por que que foi fácil e por que foi difícil?

Bento: Fácil, porque a gente já sabia. Aí, viu as figuras e combinou.

Professora: Porque vocês conheciam os filmes. Quando falavam a resposta, vocês até contavam um pouco da história. Será que conhecer a história também ajudou?

(Luana, Bento e Gustavo respondem que sim.)

Professora: Ajudou, né? Agora, é mais fácil ler com desenho ou ler com letras?

Luana: Com letras.

Gustavo: Com letras.

Bento: Com os dois.

Professora: Por quê?

Luana: Porque, aí, a gente consegue ler e não adivinhar.

Professora: Daniel, você prefere ler com letras ou com desenho?

Daniel: Com letras.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque é mais fácil.

Professora: Bella, você prefere ler com letras ou com desenho?

Bella: Com letras.

Professora: Por quê?

Bella: Porque é só ir juntando as letras e lendo. Já os desenhos, tem que juntar tudo e ver o que vai dar.

Professora: Bento, você prefere ler com letras ou com desenho?

Bento: Com os dois.

Professora: Por quê?

Bento: Porque os desenhos eu vejo quase todo dia com meu pai e as letras eu vejo todos os dias, nas tarefas.

Professora: Luana, você prefere ler com letras ou com desenho?

Luana: Com letras.

Luana:

(Gustavo e Marcelo saíram da aula por causa da internet.)

Atividade 11: Juntando sílabas para formar palavras

Nesta atividade, participaram só três alunos. Nesse momento, os alunos já haviam voltado às aulas presenciais e acabaram se afastando, um pouco, das aulas online. A atividade produzida tratava-se de juntar as sílabas. Para isso, eram dadas duas imagens, as quais os estudantes deveriam utilizar a primeira sílaba do nome de cada figura, somando-a com a sílaba final fornecida e ver a palavra que seria formada. Foram produzidas dezoito palavras a serem

decifradas. A professora da turma chamava, individualmente, as crianças e estas identificavam a imagem extraía somente as primeiras sílabas juntando-as e formavam a palavra nova.

O primeiro a realizar a atividade foi Gustavo. Na sua vez, havia a figura de um sapo, um pato e a sílaba TO. A professora pediu-lhe para pegar o primeiro pedacinho da primeira palavra; o primeiro pedacinho da segunda e juntar com sílaba TO.

Professora: Qual o primeiro pedacinho da primeira palavra? (figura do sapo)

Gustavo: SA.

Professora: Qual o primeiro pedacinho da segunda palavra? (figura do pato)

Gustavo: PA.

Professora: Juntando com esse pedacinho (apontando a sílaba TO), como fica?

Gustavo: SAPATO.

Professora: Muito bem!

Gustavo: Sem o TO fica SAPA.

Professora: Isso! Fica SAPA. Muito bem! Agora, vamos para a próxima.

Na próxima, havia a figura de um tomate, de um macaco e a sílaba DA. A educadora solicita que o estudante faça a leitura sozinho. Este consegue realizar todas as operações e responde.

Gustavo: TOMADA.

Professora: Muito bem! É TOMADA.

A terceira possuía a figura de um tatu, de uma pera e sílaba TE. Enquanto a professora terminava de colocar a palavra formada anteriormente, Gustavo faz as operações e já descobre a próxima palavra. Quando a educadora pergunta, rapidamente, responde:

Gustavo: TAPETE.

Professora: Muito bem, Gustavo! Já está craque nisso, heim!

Gustavo: Eu já tava lendo.

Para a quarta palavra, havia a figura de um piano, de um porco e a sílaba CA. Era a vez da Luana e a professora pede-lhe que leia o que está escrito.

Luana: PI - PO (com “o” fechado) - CO.

Professora: É CO ou CA?

Luana: É CA.

Professora: O que está escrito, então?

Luana: PIPOCA. (com “O” fechado, ainda)

Professora: Você sabe o que está escrito, então?

Luana: Não.

Professora: Lê de novo, então.

Luana: PI-PO-CA, PIPOCA. (conseguindo identificar o que estava escrito)

Professora: Isso! Muito bem!

Já na quinta, havia a figura de uma pipa, de uma cola e a sílaba LÉ. A professora pede para Luana fazer a leitura.

Luana: PI - CO - LÉ, PICOLÉ. (conseguindo identificar o que está escrito)

Professora: Isso! Muito bem!

Luana: Quando eu falei o CO, já sabia que era PICOLÉ.

Na seguinte, havia a figura de uma bala, um tapete e a sílaba TA. Ainda, na vez da Luana, a professora pergunta o que está escrito.

Luana: BA - TA... BATATA.

Professora: Isso! Muito bem! Acertou também!

Na sequência, é a vez do Daniel. Nesta vez, há a figura de um pássaro, da neve e a sílaba LA. A educadora pede para Daniel ler o que está escrito.

Daniel: PA...

Professora: Lê aqui. (apontando para os desenhos)

Daniel: PA... RO

Professora: Mas esse não é NEVE? Qual o primeiro pedacinho de NEVE?

Daniel: NE.

Professora: Como ficou, então?

Daniel: PANE...

Professora: PANELA, né.

Em seguida, encontra-se a figura de um galo, uma vela e a sílaba TA. A educadora solicita que Daniel faça a leitura.

Daniel: GALO.

Professora: Esse aqui é um GALO, mas aí você fica só com o GA. E aqui? (apontando a vela).

Daniel: COLA.

Professora: Não, aqui não é cola. É uma vela. E, agora, como fica um pedacinho desse (aponta para o galo), mais um pedacinho desse (aponta para a vela) e mais o TA?

Daniel: FOGÃO.

Professora: FOGÃO? Aqui (apontando para o galo) começa com FO?

Daniel: Não.

Luana: Pro, posso ajudar ele?

Professora: Pode.

Luana: GA-VE-LA, GAVELA.

Professora: Por que GAVELA?

Gustavo: Eu sei o que tá escrito?

Professora: O quê?

Gustavo: GAVETA.

Professora: Isso! Muito bem! O GA de galo; VE da vela e o TA. GAVETA.

Na próxima, havia a figura de uma casa, de uma vaca e a sílaba LO. A professora solicita que Daniel faça a leitura.

Daniel: CA - VA - LO.

Professora: Isso! Muito bem!

O próximo aluno que faz a leitura é o Gustavo, tendo a figura de uma mala, uma caixa e a sílaba CO.

Gustavo: MA- CA- CO, MACACO.

Professora: Isso! Muito bem!

A seguinte possuía a figura de uma fita, uma vela e sílaba LA. A professora pede que Luana realize a leitura.

Luana: FI- VE-LA, FIVELA.

Professora: Jóia, Luana!

Luana: Essa foi fácil.

Na sequência, havia a figura de uma tomada, de uma maçã e a sílaba TE. A professora solicita que Daniel faça a leitura.

Daniel: TO - MA... TOMADA.

Professora: Mas tem o TE esperando.

Luana: TOMATE.

Professora: Isso! É TOMATE.

Em seguida, a educadora diz que é a vez de Gustavo fazer a leitura. Na tela, havia a figura de uma boca, da neve e a sílaba CA.

Gustavo: BO- VE... BO-NE-CA.

Professora: Isso! Muito bem!

Na vez da Luana, a próxima palavra a ser formada era constituída pela figura de um sabão, de um copo e a sílaba LA.

Luana: SA-CO-LO. SACOLO.

Professora: Não. Lê de novo.

Luana: SA-CO-LA, SACOLA.

Professora: Isso! Muito bem!

E, por último, havia a figura de uma batata, de um rato e sílaba TA. A professora solicita que Daniel faça leitura.

Daniel: BA

Professora: BA da BATATA, isso.

Daniel: RA...

Professora: BA- RA...

Daniel: BARATA.

Professora: Isso! Se eu junto o BA da BATATA, com o RA do RATO e o TA, fica BARATA. E, aí? Gostaram da atividade?

As três crianças respondem que sim.

Atividade 12: Captação do sentido de bilhetes enigmáticos

Neste dia, participaram quatro crianças. Nessa atividade foram preparados bilhetes enigmáticos, nos quais foram utilizados personagens mensageiros e destinatários iguais aqueles que utilizamos na atividade do “Qual é o filme?”. Os bilhetes foram produzidos com recados baseados nessas histórias, já que os alunos as conheciam. Para conseguir desvendar o quê estava escrito, os estudantes precisavam fazer operações de adição e subtração de sílabas de palavras e de imagens. Essa atividade contribui para o desenvolvimento do pensamento, visto que é necessário o uso do raciocínio para obter a resposta.

Primeiro, a professora mostra para os alunos que aquele bilhete foi escrito por alguém, que o assinou e, depois, apresenta que foi destinado a outra pessoa. Tanto quem enviou como para quem foi assinado só temos os desenhos. Sendo assim, a professora pergunta para os alunos de quem é o primeiro bilhete, a qual está representada pela figura de uma moça, um vestido azul e sapato.

Gustavo: BRANCA De NEVE.

Professora: A Branca de Neve? Olha bem.

Luana: BELA ADORMECIDA.

Bento: CINDERELA.

Professora: Isso! A Cinderela. Como você adivinhou que era a Cinderela?

Bento: Por causa do sapatinho.

Professora: Por causa do sapatinho de cristal! Muito bem!

Iniciando o bilhete, havia a letra A, o desenho de uma mala com o sinal de subtração no LA e de adição no GIA. A professora explica aos alunos que, quando aparece o sinal de subtração, não podemos falar o LA e temos que acrescentar o GIA. Então, pergunta-lhes como fica essa palavra.

Gustavo: MAGIA.

Professora: Isso. A MAGIA. Agora, temos ACA mais uma BALA menos LA, como fica?

Bento: ACA-BA.

Professora: Isso. A MAGIA ACABA A...

Na sequência, aparecem a figura de uma meia e da noite. As crianças completaram o restante.

Luana: NOITE.

Professora: Isso. Mas, antes do noite, tem uma outra coisa. O que é?

Gustavo: MEIA.

Professora: Isso. A MAGIA ACABA A...

Gustavo: A MEIA NOITE.

Professora: Muito bem! Quem escreveu? (apontando para a imagem da FADA)

(As crianças respondem juntas: A FADA.)

Professora: Muito bem! Vocês acertaram.

(Para o próximo bilhete, a professora solicita que Gustavo realize a leitura.)

Gustavo: MÔNICA. (Para a figura de uma menina com um coelho azul)

Professora: Isso! Mônica.

Gustavo: O CEBOLINHA (Para a figura de um menino e uma cebola do lado)

(Aparecendo, em seguida, uma pera, com sinal de subtração para RA e adição para GOU.)

Gustavo: RA.

(A professora, cuidadosamente, mostra-lhe que sinal de menos é para jogar fora e não usar mais e de mais é para juntar. O estudante tem dificuldade e a professora o ajuda.)

Professora: Se eu tirar o RA, fica PE... GOU.

No próximo, havia a sílaba SE mais figura da uva subtraindo o VA.

Bento: SEVA.

Professora: SEVA? Mas existe essa palavra?

Bento: Não. É SECO?

Professora: SECO? Temos o SE. E esse, aqui, o que é? (apontando para figura da uva)

Gustavo: UVA.

Professora: Se eu tirar o VA, fica o que?

Bento: SE.

Professora: SEU, o SE mais U da UVA, porque eu tirei o VA. PEGOU SEU... (apontando para figura do coelho azul)

Bento: COELHO.

Professora: Isso. Então, ficou: MÔNICA, O CEBOLINHA PEGOU SEU COELHO E...

Na sequência, havia a figura de um sapo, com sinal de subtração para o PO e adição para o IU.

Professora: Temos o SAPO, mas não podemos falar o PO. No lugar do PO temos que falar?

Gustavo: IU. SEIU. Não sei o que é isso, não.

Professora: SAIU.

Em seguida, havia a figura de um coco, com sinal de subtração para o CO e de adição para o RREND0.

Professora: SAIU...

Gustavo: Do COCO.

Professora: Do COCO? Olha lá. SAIU CO...

Professora: Fica só um CO, porque o outro eu tiro. Tem que prestar atenção no sinal. Vamos lá: O CEBOLINHA PEGOU SEU COELHO E SAIU CO...

Bento: CORRENDO.

Professora: Como você descobriu?

Bento: Lendo.

Professora: Lendo a historinha ou lendo aqui?

Bento: Lendo aqui.

Professora: Como você fez?

Bento: Eu juntei.

Professora: Mas, aqui, manda tirar também. Então, se a palavra é COCO eu vou tirar um CO...

Bento: CORRENDO.

Professora: Isso! CORRENDO, porque juntou o RRENDO.

Gustavo: Por isso tirou o CO.

Professora: Agora, turma, me ajudem. Quem assinou esse bilhete?

Luana: A MAGALI.

Professora: Por quê?

Luana: Porque tem uma mulher de amarelo, que já dá para saber que é a Magali e com uma melancia do lado. Aí dá para saber mesmo que é a Magali, porque a Magali come muita melancia.

Professora: Isso. O que faz a gente ter certeza que é o personagem são as coisas preferidas deles: a Mônica é o coelho e a Magali a Melancia.

Atividade 13: Leitura do livro *Tem um pato no sapato*

A atividade 13 teve intuito de mostrar aos estudantes que é possível encontrar palavras dentro de outras palavras. Para isso, usamos o livro *Tem um pato no sapato*, de Keigiro Ueno. Esse livro traz palavras dentro de outras de forma lúdica, facilitando a compreensão dos alunos. No dia da realização dessa atividade, a professora da turma teve um imprevisto e não pôde participar da aula de apoio. Portanto, foi a pesquisadora que conduziu a atividade, a qual contou com a participação de três alunos.

Primeiramente, pedimos que um dos alunos fizesse a leitura do título do livro. Gustavo ofereceu-se para ler. Assim que fez a leitura, perguntamos se eles sabiam o porquê de ter um pato no sapato.

Gustavo: É porque tem o PATO dentro do SAPATO.

Pesquisadora: A palavra?

Gustavo: Sim.

Pesquisadora: Isso mesmo. Vocês já tinham visto que há várias palavras que conseguimos encontrar outras palavras dentro delas?

(Os três alunos responderam que não.)

Pesquisadora: Entendi! Nós temos várias palavras que têm outras palavras dentro delas. E, hoje, nós vamos ver algumas dessas palavras.

A pesquisadora faz a leitura da contracapa e depois inicia pedindo que Luana faça a leitura da primeira página: “TEM UMA UVA NA CHUVA”. A aluna tem dificuldade para ler palavras constituídas de sílabas complexas. Na leitura da palavra TEM, ela lê TE; na palavra UMA, lê MUMA e não consegue fazer a leitura da palavra CHUVA, por causa da sílaba não canônica CHU, sílaba ainda não trabalhada com a turma. Então, Gustavo diz que sabe o que está escrito.

Pesquisadora: Então, Gustavo, e o que está escrito?

Gustavo: TEM UMA UVA NA CHUVA.

Pesquisadora: Muito bem! Isso mesmo. E vocês acham que tem uma uva na chuva?

Luana: Porque tem uma uva com guarda-chuva. (olhando para o desenho do livro)

Pesquisadora: Isso é o desenho, né? Mas o que é que o texto está mostrando para vocês?

Gustavo: É para rimar.

Pesquisadora: Isso! Mas vocês estão conseguindo ver por que tem uva na chuva? Olha na palavra CHUVA.

Gustavo: Na chuva.

Pesquisadora: E tem alguma coisa ali na chuva? Tem alguma outra palavrinha na chuva?

Gustavo: Churros.

Pesquisadora: É! Churros começa com CHU, de chuva. Mas, aqui (apontando com mouse na palavra CHUVA), nas últimas letras, o que está escrito?

Gustavo: UVA! Ah!

Pesquisadora: Isso! UVA! Então, o que a gente achou? Uma uva...

Gustavo: Dentro da chuva.

Pesquisadora: Isso! Dentro da palavra chuva. Olha só que legal!

Gustavo: Eu achei legal. Engraçado também, mas meio difícil.

Pesquisadora: É difícil? Mas é porque vocês estão aprendendo. É normal. Agora, é a vez do Daniel. Vou pedir para o Daniel me ajudar, aqui, a ler a outra parte. Vamos lá, Daniel?

A próxima parte é: “TEM UMA CASA NO CASACO”. Daniel realiza a leitura de forma codificada e apresenta mais dificuldade na palavra TEM, ou seja, sílabas complexas, mas a pesquisadora lhe explica e ele consegue compreender. Já na palavra UMA, o estudante consegue realizar a leitura sem dificuldades, apresentando dificuldade na leitura da sílaba CA, a qual lê SA e na sílaba CO, lendo-a SO. Entretanto, por possuir uma leitura ainda codificadora e mais lenta não consegue compreender o que leu e quando a perguntamos o que acabou de ler, Daniel responde, apegando-se à ilustração.

Daniel: Tem um menino na neve e uma menina na neve. (referindo ao desenho)

Pesquisadora: Não, esse é o desenho, mas o que acabamos de ler olha só: TEM UMA CASA NO...

Daniel: NEVE.

Assim a pesquisadora pede que ele leia o que está escrito e de forma compassada.

Por que ele está falando que tem uma casa no casaco?

Daniel: Porque eles moram na neve.

Pesquisadora: Não! Olha só aqui como escreve casa. Alguém descobriu porque que tem uma casa dentro do casaco?

Gustavo: Porque tem na roupa da menina. (referindo-se ao desenho, onde no casaco da menina tem o desenho de uma casa)

Pesquisadora: Não é isso! Lembra o que achamos dentro da palavra chuva? Vocês lembram?

Gustavo: Ah! É que tem CASA no CASACO.

Pesquisadora: Isso mesmo! Dentro da palavra CASACO temos a palavra CASA. Você conseguiu entender, Daniel? Conseguiu ver a palavra CASA dentro da palavra CASACO?

Daniel: Sim, acho que eu entendi.

Na próxima há a frase “TEM UMA EMA NO CINEMA. A pesquisadora pede que Gustavo realize a leitura e este a faz sem dificuldades.

Pesquisadora: Então, ele está falando que tem uma ema no cinema? Por quê? Você pode me dizer por que tem uma ema no cinema?

Gustavo: Aaah! É que dentro da palavra CINEMA tem o EMA, tirando o N.

Pesquisadora: Isso! Muito Bem! Então, quais letras eu preciso tirar para ficar EMA?

Gustavo: O N.

Pesquisadora: Mas, então, quer dizer que eu posso deixar o C e I que fica EMA?

Gustavo: Não.

Pesquisadora: Não, né? Mas, então, EMA está escrito onde?

Gustavo: Nas três letras do final.

Pesquisadora: Muito bem! E vocês, Daniel e Luana, conseguiram achar a EMA dentro da palavra CINEMA?

Luana: Não.

Pesquisadora: Olha lá na palavra CINEMA. Tenta ver se você encontra.

Luana: Ah! Achei.

Pesquisadora: Achou? Que bom! E você, Daniel?

Daniel: Não achei.

Pesquisadora: Olha aqui na palavra CINEMA (apontando para a palavra), e vê como escreve EMA (apontando para a palavra EMA) e me fala se você achou.

Gustavo: É só tirar o N, o C e o I.

Daniel: Agora, eu achei.

Pesquisadora: Achou? E onde está, Daniel?

Daniel: Tá aqui pertinho da outra.

Pesquisadora: Onde? Aqui, no final?

Daniel diz que sim e a pesquisadora o parabeniza. Depois, pede que Luana faça a leitura da próxima frase: “TEM UMA CARA NA XÍCARA”. A estudante a faz sem muitas dificuldades e, quando a pesquisadora pergunta por que a frase nos diz que tem uma cara na xícara, responde:

Luana: Eu sei! É que tem uma xícara tem o negocinho do chá que a gente coloca para segurar. Mas esse negocinho de segurar tem um cartaz que tem desenhado uma carinha. (referindo-se à ilustração)

Pesquisadora: Ah, sim! Mas aí você está falando do desenho, né? Mas e na palavra?

Gustavo: Agora, eu vi na palavra, mas não vou falar.

Pesquisadora: Isso, Gustavo! Deixa a Luana falar aí depois você me conta também. Então, Luana, além do desenho, olha lá no escrito, o que tem na palavra XÍCARA? Por que ele está falando que tem uma cara na xícara?

Luana: Não sei dizer.

Pesquisadora: Não sabe? Olha lá como escreve CARA e, depois, olha na palavra XÍCARA... Conseguiu ver?

Luana: Não.

Pesquisadora: Não? Então, me diz com que letras escrevemos CARA. Você sabe me dizer?

Luana: Sim. C, A, R e A.

Gustavo: Posso dar uma dica?

Pesquisadora: Certo, Luana, o Gustavo está querendo dar uma dica. Vamos ver qual é a dica que ele vai dar.

Gustavo: Olha a palavra CARA e, depois, olha embaixo a palavra XÍCARA (pois, no escrito do livro, XÍCARA fica embaixo da palavra CARA, e, visualmente, dá para ver as duas palavras: CARA tá na XÍCARA).

Pesquisadora: Entendeu, Luana? O Gustavo conseguiu te ajudar?

Luana: Sim.

Pesquisadora: Então, agora, você sabe me dizer por que tem uma cara na xícara?

Luana: Sim, porque tem um desenho na xícara (se referindo à ilustração)

Pesquisadora: Mas isso é no desenho e no escrito? Você conseguiu achar?

Luana: Não.

Pesquisadora: Então, vamos ver se o Daniel ou o Gustavo acharam.

Gustavo: Eu achei, CARA NA XÍCARA. (na pronúncia, enfatiza a palavra CARA na palavra XÍCARA)

Pesquisadora: Olha lá, Luana, conseguiu perceber? E você, Daniel, conseguiu achar?

Daniel: Sim, está no final.

Pesquisadora: Muito Bem! Você achou Luana? Lembra que nos outros trechinhos que a gente leu encontramos palavras dentro de outras palavras? Você lembra?

Luana: Sim.

Gustavo: Que nem a XÍCARA, a gente achou o CARA dentro dela.

Pesquisadora: Isso! Dentro da palavra XÍCARA tem a palavra CARA, não tem? Se tirarmos o XI, vamos tampar (cobre com a seta do mouse). Vamos fazer de conta que não tem o XI. O que ficou, agora?

Luana: CARA.

Pesquisadora: Isso! Então, encontramos CARA dentro de XÍCARA.

O próximo trecho: “TEM UMA BOIA NA JIBOIA” é Daniel que realiza a leitura. Foi possível perceber que ele compreendeu a leitura da palavra TEM, pois ele faz leitura de forma rápida; apresenta dificuldade no NA, a qual soletra e depois JI da jiboia, que também soletra.

Ao terminar a leitura, a pesquisadora lhe pergunta por que o texto diz que tem uma boia na Jibóia e o aluno diz que não sabe. A pesquisadora pede que ele olhe como está escrita a palavra BOIA e depois como está escrita a palavra JIBOIA e se ele viu algo parecido entre elas.

Daniel: No final.

Pesquisadora: Muito bem Daniel! Você conseguiu identificar, Parabéns! Agora, me fala o que foi que você viu?

Daniel: O B e o O em cima e embaixo, e I e o A em cima e depois embaixo.

Pesquisadora: Muito bem! E o que a gente achou dentro da palavra JIBÓIA, então?

Daniel: BOIA. (com O mais fechado)

Luana: BOIA. (Luana fala com O mais aberto)

Gustavo: Eu encontrei a palavra BOI também!

Pesquisadora: Verdade! Temos a palavra BOI também. Daniel e Luana vocês conseguem ver também?

Gustavo: É só tirar o A e o JI.

Luana: Eu vi também.

Daniel: Eu não vi.

Pesquisadora: Não viu? Você sabe como escreve boi?

(Daniel acena que não com a cabeça.)

Gustavo: É B, O e o I. É só tirar o A e JI que fica BOI.

Pesquisadora: Conseguiu ver Daniel?

(Daniel acena que sim com cabeça.)

Pesquisadora: E temos a palavra BOI dentro da palavra BOIA também, não tem?

Os três alunos dizem que sim.

Na sequência, a pesquisadora pede que Gustavo realize a leitura do próximo trecho: “TEM UMA MÃO NO MAMÃO”. O estudante lê com facilidade e, quando questionado sobre por que o texto diz que tem uma mão no mamão, rapidamente responde:

Gustavo: por que dentro do mamão tem a palavra mão.

Quando a pesquisadora pergunta-lhe onde que está escrito mão dentro do mamão o estudante logo indica o local.

Em seguida, foi solicitado a Luana para realizar a leitura do próximo trecho: “TEM UM GUARDA NO GUARDANAPO”. Por ter sílabas que eles ainda não aprenderam, ela tem dificuldade para ler GUAR, então, lê GU e começa a soletrar, mostrando mais uma vez a involução e após a intervenção tem mais facilidade para ler a palavra guardanapo. Ao término da leitura, a pesquisadora questiona Luana o porquê o texto diz que tem um guarda no guardanapo.

Luana: Não sei.

Pesquisadora: Olha na palavra GUARDA e depois em GUARDANAPO e vê se tem alguma coisa parecida... Viu?

(Luana acena com a cabeça que não.)

Pesquisadora: Não? O Gustavo e o Daniel conseguiram ver?

Gustavo: Eu vi. É que tem um GUARDANAPO dentro do GUARDA.

Pesquisadora: Na verdade, é ao contrário, né? Tem um GUARDA dentro do GUARDANAPO, não é?

Gustavo: Sim.

Pesquisadora: E onde você vê GUARDA na palavra GUARDANAPO?

Gustavo: No começo.

Pesquisadora: Muito bem! Conseguiu ver, Luana?

(Luana acena que sim com a cabeça.)

Pesquisadora: E você, Daniel?

Daniel: Sim, tá no começo.

Pesquisadora: Muito bem!

Na sequência, é a vez do Daniel fazer a leitura do trecho do texto: “TEM UMA LINHA NA GALINHA”. O aluno teve dificuldade em algumas partes, nas sílabas complexas como NHA (na estrutura) e também no GA, (do ponto de vista do som pois lê JA). Entretanto, com as

intervenções, consegue ler. Ao terminar a leitura, a pesquisadora pergunta por que tem uma linha na galinha.

Daniel: Porque a galinha tá segurando uma cordinha. (referindo-se à ilustração)

Pesquisadora: Sim, no desenho mostra a galinha com uma linha no bico, mas e na palavra? Olhando na palavra linha e depois em galinha, tem algo parecido?

Gustavo: Porque rima.

Pesquisadora: Isso! Rima mesmo, mas como nós vimos nas outras, tem alguma palavra dentro da outra?

Daniel: Tem a LINHA dentro da GALINHA.

Pesquisadora: Muito bem, Daniel. E onde está escrito LINHA na palavra GALINHA? Em qual parte da palavra?

Daniel: No final.

Pesquisadora: Isso. Muito bem!

Por conta do horário foi preciso deixar o restante do livro para o próximo encontro.

Atividade 13 – parte 2

Nesse dia, participaram da atividade apenas dois alunos. O primeiro trecho a ser lido foi: “TEM UMA FADA NA ALMOFADA”. A leitura é realizada por Gustavo, que consegue ler, com facilidade, todas as palavras. Antes mesmo de perguntarmos, ele diz:

Gustavo: Eu já encontrei a palavra dentro da outra.

Pesquisadora: É? E qual é?

Gustavo: É FADA. Está dentro da ALMOFADA, no final.

Pesquisadora: Isso mesmo! Muito bem!

Na sequência, o trecho era: “TEM UMA CADEIRA NA BRINCADEIRA”. Foi solicitado a Daniel para realizar a leitura. Este o faz com algumas dificuldades, como: ao ler a palavra UMA, lê O no lugar do U; depois, no CA, fala SA e, no BRIN tem dificuldade, mas, com intervenção, consegue realizar toda a leitura. Ao término da leitura, a professora pergunta:

Professora: Tem uma cadeira dentro da brincadeira?

Daniel: Sim.

Pesquisadora: Onde?

Professora: Existe uma palavra dentro da brincadeira?

Daniel: Sim.

Professora: Tem uma palavra dentro de brincadeira?

Daniel: CADEIRA.

Professora: Você percebe CADEIRA dentro da palavra BRINCADEIRA?

Daniel: Sim.

Professora: Então, tá bom!

Na sequência, o trecho a ser lido foi: “TEM UMA COLA NA SACOLA”. Gustavo faz a leitura com facilidade e, ao ser questionado se tem alguma palavrinha dentro da outra, responde.

Gustavo: Sim, tem COLA.

Pesquisadora: E onde ela está?

Gustavo: No final.

Pesquisadora: Muito bem! É isso mesmo!

Professora: Gustavo e em ESCOLA, tem COLA?

Gustavo: Sim.

Professora: Onde?

Gustavo: No meio.

Professora: Muito bem!

Em seguida, solicitamos que Daniel realizasse a leitura do trecho: “TEM UMA DÁLIA NA SANDÁLIA”. Ele consegue realizar a leitura com ajuda nas sílabas SAN e em LIA. Ao terminar a leitura, o questionamos se teria alguma palavra dentro da outra.

Daniel: Não sei.

Professora: Você escuta alguma palavra dentro de SANDÁLIA?

Daniel: Sim. SA.

Professora: Mas só o SA?

Daniel: Sim. SA de SAPO.

Professora: Mas você escuta SAPO dentro de SANDÁLIA?

Daniel: Não.

Professora: Vou te dar uma dica. Começa com DA. O que você ouve em SANDÁLIA que começa com DA?

Daniel: DADO.

Professora: Mas você ouve SANDADO?

Daniel: Não.

Professora: Então, qual palavrinha você ouve em SANDÁLIA?

Daniel: DÁLIA.

Professora: Isso, Dália. E você sabe o que é Dália?

Daniel: Não.

Professora: É uma flor!

Em seguida, Gustavo faz a leitura do trecho: “TEM UM OITO NO BISCOITO”. Ele consegue ler com facilidade, apenas fica em dúvida no OI do OITO, mas logo já consegue realizar a leitura completa. Ao finalizar a leitura, perguntamos-lhe por que tem um oito no biscoito.

Gustavo: Porque dentro do OITO tem um BISCOITO.

Pesquisadora: Dentro da palavra OITO tem a palavra BISCOITO? Tem certeza?

Gustavo: Tem o OITO.

Pesquisadora: Onde?

Gustavo: No final.

Pesquisadora: Isso! Então, é o OITO que está dentro do BISCOITO?

Gustavo: Sim.

Pesquisadora: Muito bem!

O próximo trecho foi: “TEM UMA BOLA NA CARAMBOLA”. A leitura é realizada por Daniel, que apresenta dificuldades apenas no CA, que lê SA, e no RAM. Tratam-se de sílabas que requerem mais esforço na compreensão, mas consegue realizar a leitura e logo diz:

Daniel: Tem uma palavra dentro da outra.

Pesquisadora: Tem! E qual é?

Daniel: É BOLA.

Pesquisadora: Então, tem uma bola na carambola?

Daniel: Sim.

Pesquisadora: Muito bem!

Na sequência, Gustavo realiza a leitura do trecho: “TEM UMA PIA NO PIANO”. Ele lê com facilidade e, ao terminar, já responde:

Gustavo: No começo, tem o PIA.

Pesquisadora: Isso! Então, você já encontrou. É isso mesmo! No começo da palavra PIANO, está escrito PIA.

Pesquisadora: E você, Daniel, conseguiu achar também?

(Daniel faz sinal de mais ou menos e a pesquisadora aponta o local que está escrito PIA, e depois, que ela aparece no começo da palavra PIANO.)

No próximo trecho, há: “TEM UMA CALÇA NA CALÇADA”. Daniel realiza uma boa leitura, precisando de ajuda apenas no CAL. Ao término da leitura, a pesquisadora pergunta-lhe:

Pesquisadora: E tem mesmo uma calça na calçada?

Daniel: Tem.

Pesquisadora: O que tem na calçada?

Daniel: Rua.

Professora: Olha só, Daniel, presta atenção que eu vou falar CALÇADA e você vai ver que tem outra palavra dentro: CAL- ÇA- DA; CALÇA-DA, ouviu?

Daniel: CALÇA! Tem CALÇA.

Pesquisadora: Isso! Muito bem!

Gustavo: Já dá para perceber pelo desenho.

Pesquisadora: Verdade! O desenho ajuda também.

Na penúltima parte, o trecho era “TEM UM CÃO NO FURACÃO” e Gustavo realiza a leitura sem nenhuma dificuldade. Assim, ao término da leitura a pesquisadora lhe pergunta:

Pesquisadora: E tem mesmo um cão no furacão?

Gustavo: Tem o CÃO no FURACÃO.

Pesquisadora: Tem? Onde está?

Gustavo: No final.

Pesquisadora: Muito bem!

E, por fim, na última parte do livro, há o trecho “TEM UMA MALA NO MALABARISTA”. Foi solicitado que Daniel realizasse a leitura. Este a faz muito bem, apresentando uma pequena dificuldade apenas no RIS da palavra MALABARISTA. Assim, ao término da leitura, a pesquisadora pergunta-lhe:

Pesquisadora: E você achou a MALA no MALABARISTA?

Daniel: Sim.

Pesquisadora: Onde?

(Daniel indica o início da palavra MALABARISTA.)

Pesquisadora: Muito bem! Vocês já tinham percebido que havia palavras dentro de outras palavras?

(Os dois estudantes responderam que não, que tinham aprendido na aula.)

Atividade 14: Desvendando as adivinhas do livro *Manos Malucos 1 e 2*

Esta atividade foi produzida com o intuito de mostrar aos estudantes a parte semântica da leitura, a fim de apresentar aos estudantes que algumas palavras possuem grafia iguais ou semelhantes, entretanto, possuem significados diferentes. Para isso, utilizamos adivinhas dos livros *Manos Malucos 1 e 2*, de Ana Maria Machado e Claudius, nos quais contém adivinhas com respostas iguais, mas com sentidos diferentes. Dessa forma, a atividade foi produzida na ferramenta Canva, por meio da qual selecionamos as adivinhas a serem utilizadas e montamos uma tela com resposta, com o intuito de ser possível ver a grafia igual das palavras. Abaixo de cada uma, colocamos a imagem correspondente.

Nesta atividade, tivemos a participação de apenas um estudante. Assim a professora fez a leitura das adivinhas, pedindo para que o aluno lhe falasse a resposta correta, sendo que as respostas eram iguais na escrita, porém, diferentes, na semântica.

A primeira adivinha tinha como resposta PASTA. Entretanto, uma era a pasta de escola e a outra pasta de dente. Ao ler a primeira parte da adivinha: “COM UMA IRMÃZINHA ESCOVO MEUS DENTES BEM DE MANHÃ”, o estudante responde:

Daniel: Escovar o dente.

Professora: Você tem duas opções de resposta.

Daniel: Escova de dente. (percebemos que ele não estava lendo as respostas, mas vendo a figura)

Professora: Não é escova de dente, a resposta.

Daniel: É o livro.

Professora: Você escova os dentes com o livro?

Daniel: Pasta.

Professora: Qual pasta? Porque tem pasta nos dois.

Daniel: Pasta de dente.

A professora lê a segunda parte da adivinha: “E VOU À AULA LEVANDO O QUE É MEU COM A OUTRA IRMÃ.” O aluno lê a resposta.

Daniel: PAS-TA. PASTA.

Professora: Isso! Você acertou! Qual pasta que é?

Daniel: Pasta de dente.

Professora: Mas essa não era a resposta da outra?

Daniel: Eu não sei.

Professora: É a pasta de guardar papel. Lembra que te falei que a resposta é igual, mas são coisas diferentes. Tem a PASTA de dente e a PASTA de guardar papel.

Na seguinte, a professora faz a leitura da primeira parte: “NUM GALHO DE ÁRVORE UM MONTE DE IRMÃS AJUDA A VIVER.” E pergunta ao aluno qual era a resposta.

Daniel: Eu acho que é FOLHA.

Professora: Mas qual folha?

Daniel: Folha real.

Professora: Folha real? Qual cor?

Daniel: Verde. (indicando a folha da árvore)

Professora: Muito bem!

A educadora faz a leitura da próxima parte: “MAS EM MEU CADERNO EM OUTRA FAMÍLIA FAÇO O MEU DEVER.”

Professora: Qual é a resposta?

Daniel: Tarefa. (Essa resposta refere-se à experiência prática e não ao segmento escrito)

Professora: Você pode ler a resposta.

Daniel: FO - LHA. É FOLHA.

Professora: Qual folha?

Daniel: Caderno.

Professora: A resposta é caderno?

Daniel: Não! É folha de caderno.

Professora: Muito bem! Uma é FOLHA de árvore e a outra é FOLHA de caderno. Escreve igual, mas é diferente no sentido.

Na próxima adivinha, a educadora faz a leitura da primeira parte da adivinha: “UM FECHA A MINHA CAMISA E A ROUPA DO MEU AMIGO.”

Daniel: BO-TÃO, BOTÃO.

Professora: Isso! Mas qual botão?

(Daniel indica o botão de roupa.)

Professora: Muito bem! Agora vou ler a outra: “OUTRO EU USO TODA HORA NO QUE EU LIGO OU DESLIGO.”

Daniel: Controle. (relaciona a resposta à experiência prática.)

Professora: Está escrito “controle”? Leia a palavra.

Daniel: Botão do controle.

Professora: Isso! Muito bem! “MAS AGORA TEM MAIS UM. SÃO TRÊS IRMÃOS DESSA VEZ, E O COMEÇO DA FLOR É O ÚLTIMO DOS TRÊS.”

Daniel: É Botão de flor.

Professora: Isso! Você viu que a escrita é igualzinha? Olha o BO e TÃO, é igualzinho na escrita nos três, mas são diferentes no sentido.

Na sequência, a professora lê a primeira parte da adivinha: “UM IRMÃOZINHO LEVANTA O CARRO DE PNEU FURADO.”

Daniel: Carro.

Professora: Está escrito carro?

Daniel: MACACO.

Professora: Isso! Macaco de carro, né? Olha: “O OUTRO SOU EU, MICO MANECO LEVADO.” Qual é o animal?

Daniel: Macaco.

Professora: Isso, Macaco. Agora, é Macaco animal, né? Antes, era o de carro.

Na próxima adivinha, a professora faz a leitura da primeira parte: “UM IRMÃO SÓ APARECE QUANDO BATO COM A CABEÇA.”

Daniel: GA- LO.

Professora: Qual galo? O do menino ou o do animal?

Daniel: Animal.

(A professora lê novamente a adivinha.)

Daniel: É o do menino.

Professora: O galo do menino, né? “O OUTRO CANTA NO TERREIRO ANTES QUE O DIA AMANHEÇA.” Qual é a resposta?

Daniel: Galo.

Professora: Qual?

Daniel: Galo normal.

Professora: Qual é o normal?

Daniel: Galo animal.

Professora: Isso! Galo animal.

Em seguida, a professora faz a leitura da próxima adivinha: “ATRÁS DA MINHA PERNA UMA IRMÃ VAI TODA PROSA.”

Daniel: BA-TA- TA.

Professora: Qual é a resposta?

Daniel: Batata.

Professora: Isso! Qual batata?

Daniel: Batata da perna.

Professora: Isso, da perna. “A OUTRA ME MATA A FOME E É COMIDA GOSTOSA.”

Daniel: Batata normal.

Professora: O que é batata normal?

Daniel: É de alimento.

Professora: Isso! Batata de alimento.

Para a próxima adivinha, a educadora leu: “UM É LUGAR DE TRABALHO COM ESPUMA E SABÃO.” Neste o aluno tem um pouco de dificuldade no TAN. Assim, a professora o ajuda.

Daniel: Tanque.

Professora: Qual tanque? Tem três?

Daniel: Tanque de lavar roupa.

Professora: Tanque de lavar roupa. Muito bem! Agora vou ler a outra: “GASOLINA VAI NO OUTRO, NAS RODAS DE UM CAMINHÃO.” Qual é esse?

Daniel: Bombeiro.

Professora: Esse não é bombeiro! É caminhão tanque. Olha o outro: “MAS COMO ARMA DE GUERRA É QUE VIVE O OUTRO IRMÃO.”

Daniel: Tanque de guerra.

Professora: Isso, tanque de guerra.

Na sequência, a professora leu: “COM APELIDO DE PIPA, DE PANDORGA OU DE ARRAIA, UM IRMÃO TEM RABIOLA, TEM CEROL, MARACUTAIA.”

Daniel: PA-PA-GA-IO.

Professora: Qual papagaio? Papagaio, brinquedo ou animal?

Daniel: Brinquedo.

Professora: Isso! Agora, vou ler a outra parte: “O OUTRO VOA ONDE QUER, FALA MUITO E DÁ O PÉ, É VERDE E NÃO É DE PRAIA.

Daniel: Papagaio.

Professora: Qual?

Daniel: O animal.

Professora: Isso! Muito bem!

Para a próxima adivinha, a professora leu: “UMA IRMÃ É BEM DOCINHA, PUXA PUXA, GOSTO FORTE, BEM MELADA OU AZEDINHA, SER QUERIDA É SUA SORTE.”

Daniel: BA-LA, BALA.

Professora: Qual bala?

Daniel: De comê.

Professora: Bala de comer, muito bem! “A OUTRA DÁ FRIO NA ESPINHA, DISPARA, TRAZ MORTE.”

Daniel: Bala de atirar.

Professora: Muito bem!

Em seguida, a professora leu a adivinha: “UMA IRMÃ É METAL, E O PARAFUSO SEGURA.”

Daniel: Porca.

Professora: Qual porca que é?

Daniel: A rosa. (se referindo ao porco animal).

A Professora explicou o que é metal e leu a adivinha novamente.

Daniel: Aquela do parafuso.

Professora: Isso! A do parafuso. “A OUTRA É BICHO DE FAZENDA QUE DÁ CARNE E DÁ GORDURA.”

Daniel: Porca.

Professora: Porca, mas, agora, é porca o quê? Porca animal, né.

Em seguida, a educadora leu: “EM CONVERSA DE QUADRINHO TODO HERÓI TEM UM IRMÃO.”

Daniel: Balão que flutua.

(A professora leu novamente, explicando o que é quadrinho e Daniel logo muda dizendo que é o balão de quadrinhos. Mas quando pergunta-lhe por que mudou, o aluno não sabe responder.) Assim, a professora explicou o que era o balão de quadrinho e leu a segunda parte da adivinha: “O OUTRO NÃO VIVE EM REVISTA, MAS NO CÉU DE SÃO JOÃO.”

Daniel: o Balão amarelo. (se referindo ao desenho)

Professora: Isso!

Na próxima, a professora inicia lendo: “UMA IRMÃ É UMA GRACINHA EM BOCHECHA BEM SARDENTA.” A resposta é SARDINHA, o aluno não consegue fazer a leitura sozinho e a professora o ajuda. Assim, indica que é a sardinha da menina.

Professora: Isso! A menina, muito bem! Sardinha, que são essas pintinhas. Agora vamos ver a outra: “A OUTRA, EM LATA, BEM APERTADINHA, É DELÍCIA QUE ALIMENTA.”

Daniel: O peixe.

Professora: Isso! A sardinha peixe, muito bem!

Na penúltima adivinha, a professora leu: “UMA IRMÃZINHA SÃO SÍMBOLOS QUE SE USA PARA FALAR.”

Professora: Qual é a resposta?

Daniel: Língua.

Professora: Você leu a palavra ou o desenho?

Daniel: A palavra.

Professora: Muito bem! Qual língua é?

Daniel: A da Boca.

Professora: Tem certeza? Mas como o Cebolinha se comunicava, você lembra?

Daniel: Sim. Falava Poxa Vida!

Professora: Então, o Cebolinha falava pelos balões, lembra? Igual esse. (indicando a figura que representa a língua falada). O balão é o símbolo de que alguém está falando. Agora: “OUTRA IRMÃ MORA NA BOCA E SERVE PARA GENTE PROVAR.” A outra está na boca. Quem fica na boca, que ajuda a gente a provar doce, salgado?

Daniel: A língua.

Professora: A língua, né? Isso mesmo!

E, por fim, apresenta a última adivinha: “UMA IRMÃ É ELÉTRICA E PUXA ÁGUA DO CHÃO.”

Daniel: BO-LO (tentando ler)

Professora: Não é BOLO. Não termina com LO. Como que termina? BOM..

Daniel: BA, BOMBA.

Professora: Isso! Mas vamos ver que bomba que é, porque a escrita é igual, mas o desenho é diferente.

Daniel: Bomba da casa.

Professora: Isso! É a bomba da casa. Você acertou! “A OUTRA EXPLODE COM FORÇA NA FESTA DE SÃO JOÃO.”

Daniel: É a do meio. (indicando a BOMBA com imagem de bomba de explodir)

Professora: Muito bem! “MAS TEM UMA OUTRA IRMÃ, POR ELA MEU PEITO BATE. É UMA VERDADEIRA DELÍCIA DE CREME OU DE CHOCOLATE.”

Daniel: É o pão.

Professora: Mas a resposta é pão?

Daniel: BOM-BA. BOMBA.

Professora: Isso! É bomba! Tem a bomba de casa, a bomba que explode e a bomba de doce. Quando você for na padaria, observa lá que você vai ver essa bomba de doce, que tem de chocolate ou de creme.

Atividade 15: Leitura do livro *A Operação do Tio Onofre*

A atividade 15 possuía o intuito de trabalhar com os estudantes a compreensão do que está por trás da comunicação verbal, ou seja, busca desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar o sentido do texto, levando em consideração os subtextos que estão presentes nos textos. Para isso, escolhemos fazer a leitura do livro *A operação do Tio Onofre*, de Tatiana Bentiku, por ser um livro que contém várias metáforas. Nessa atividade, participou somente um aluno. Iniciamos realizando a leitura para o estudante e, após a leitura, foram feitas algumas perguntas. Primeiro, em relação ao sentido da história e, posteriormente, em relação às metáforas encontradas na narrativa. Ao finalizar a leitura, a professora perguntou.

Professora: O que você achou da história, Daniel? Gostou ou não gostou?

Daniel: Eu gostei dessa história.

Professora: Por quê você gostou dessa história? Você sabe o motivo?

Daniel: Tem ladrão.

Professora: Qual o motivo de você ter gostado da história? Ou você não sabe?

Daniel: Eu não sei.

Professora: Então, vamos conversar. Na história, tem um momento em que Talita tem um problema, né? Qual o problema que a Talita enfrenta?

Daniel: O bandido.

Professora: O bandido, né! Ele entra na casa dela. Muito bem! E como ela resolve essa situação?

Daniel: Com o pai e com a polícia.

Professora: Com o pai, né? Mas que jeito que ela fala com o pai?

Daniel: Pelo telefone. (Aqui o aluno respondeu em relação ao suporte da comunicação e não com relação ao “jeito” da fala da menina.)

Professora: O jeito que ela fala, as palavras que ela usou, ela contou para o pai que tinha ladrão lá dentro?

Daniel: Não.

Professora: Mas ela contou de um jeito diferente. Que jeito foi esse?

Daniel: Gaguejando.

Professora: Mas ela gaguejou porque estava muito nervosa. Mas como ela resolve essa situação? Está tendo um assalto na casa dela. Aí, o pai liga. Os ladrões deixam ela contar para o pai?

Daniel: Não.

Professora: Não, né? Mas ela conta para o pai, só que ela conta de um jeito diferente. Como é esse jeito que ela conta?

Daniel: Não sei.

Professora: Qual é o nome dessa história? É *A operação do Tio Onofre*.

Daniel: É o tio dela.

Professora: É o tio? Vamos pensar, aqui. A hora que ela está falando com o pai dela, no telefone, ela fala do Tio Onofre, certo? Quem é o Tio Onofre?

Daniel: Repete que não ouvi direito.

Professora: Repetir. Vou te dar uma dica. Quando a Talita ia falar das coisas na casa dela, ela dava o nome para coisa e, quando ela ia dar nome, ela usa a rima, porque a rima a ajudava nessa brincadeira.

Daniel: Acho que eu entendi. Sabe, quando o bandido aponta a arma para ela, ela gagueja.

Professora: Sim, mas como ela conta para o pai?

Daniel: Gaguejando.

Professora: Gaguejando? Será? Mas ela está gaguejando porque estava muito nervosa.

Daniel: Agora, não sei por que.

Professora: Então, eu vou falar para você. Primeiro, você sabe quem é o tio Onofre?

Daniel: Não.

Professora: Tio Onofre era o cofre. Lembra que, quando ela dava nome, ela rimava? Tipo a poltrona que chamava Vovó Gordona, POL-TRO-NA, GOR-DO-NA. Percebe alguma coisa?

Daniel: Não.

Professora: Não rima? A rima é quando o final é igual. Por que o cofre chamava Onofre e não Gustavo, Tiago ou outro nome?

Daniel: Não sei.

Professora: Porque rima. Por isso escolheu o nome Operação do tio Onofre.

Daniel: Ah! Agora, eu entendi. Operação do tio Onofre, que é o cofre né?

Professora: Isso! E como ela conta para o pai dela que tem ladrão em casa?

Daniel: Com a operação do tio Onofre.

Professora: Ela fala “operação do tio Onofre”, mas por que ela não falou tio Antônio ou outro nome?

Daniel: Porque rima.

Professora: Ah! Você acha que o jeito que a Talita contou para o pai dela é um jeito fácil ou é um jeito difícil?

Daniel: É difícil.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque a criança mais nova não entende o que é “operação tio Onofre”.

Professora: Entendi! Uma criança mais nova não entenderia. Concordo com você. Mas e um adulto entenderia?

Daniel: Sim.

Professora: Sim? Se eu falar isso para sua mãe, ela entenderia?

Daniel: Sim.

Professora: Por quê?

Daniel: Porque é rima.

Professora: O que é rima?

Daniel: Quando é igual a outra palavra.

Professora: Quando o som do final é igual ou semelhante, né? Entendi. Daniel, quando a Talita fala para o pai dela: ESPERE SENTADO NA VÓ GORDONA QUE VOU NUM PÉ E VOLTO NO OUTRO. Se eu dizer que o Daniel vai num pé e volta no outro, o que eu quis dizer?

Daniel: Que vai rápido.

Professora: Que vai rápido, muito bem!! Mas, você acha que Talita foi esperta? Se fosse você, o que você faria? Se chegasse um ladrão, aí, na sua casa, e seus pais não estivessem em casa?

Daniel: Eu entregava o dinheiro.

Professora: Você entregaria o dinheiro? Isso! É recomendado que faça isso mesmo. Mas você acha que o jeito que a Talita falava antes, ajudou ela a sobreviver na história? Porque o ladrão podia matar ela, né. Como você acha que ela sobreviveu?

Daniel: Não sei como ela sobreviveu.

Professora: O jeito como ela fala?

Daniel: Rima.

Professora: Isso! Ela usou a estratégia da rima. Você não acha que ela foi inteligente?

Daniel: Ela foi inteligente.

Professora: Foi, né! Muito bem.

(A professora pergunta à pesquisadora se ela gostaria de perguntar mais alguma coisa.)

Pesquisadora: Daniel, e quando o ladrão chega na casa de Talita, ele diz assim: “ISSO É UM ASSALTO, ENTREGUE O DINHEIRO E AS JÓIAS MADAME, E NENHUM PIO, ESTÁ OUVINDO?!” Você sabe dizer o que ele quis dizer quando falou “nenhum pio”?

Daniel: Ele falou para ela dar o dinheiro.

Pesquisadora: Sim, ele estava pedindo o dinheiro, mas o que ele quis dizer quando falou “nenhum pio”. Você sabe?

Daniel: Nenhum grito?

Pesquisadora: Sim, nenhum grito, mas ele quis dizer que não podia falar nada. Ele chega falando me dá o dinheiro e as jóias, e não quero nenhum pio. Você nunca ouviu ninguém falar assim? Não quero nenhum pio?

Daniel: Não.

Professora: Se eu falar assim na sala: “Agora, eu não quero ouvir nenhum pio”. O que isso quer dizer?

Daniel: Nenhum grito.

Professora: Só grito?

Daniel: Silêncio.

Professora: Silêncio! Isso quer dizer que eu quero silêncio.

Pesquisadora: É porque se ela fala algo, alguém, fora da casa, podia ouvir e os bandidos não queriam. Por isso que eles não queriam que ela fizesse nenhum barulho.

Atividade 15 – desenvolvida com a turma na escola

Assim como realizado na aula do reforço, primeiro, a professora faz a leitura de toda a história. Ao terminar, pergunta o que os alunos acharam da história, se gostaram ou não gostaram. Vários estudantes responderam ter gostado da narrativa porque a menina faz rimas. Somente uma aluna responde que não gostou, mas não quer falar o motivo. Na sequência, a educadora pergunta às crianças.

Professora: Mas, na história, a menina tem um problema. Qual é esse problema que ela tem?

(Algumas crianças respondem que é o assalto.)

Professora: É, a casa dela está sendo assaltada! Aí o pai dela liga e ela atende, porque o ladrão a mandou atender. Mas o ladrão fala para ela não contar o que está acontecendo. Ela conta?

(Algumas crianças respondem que não, que ela não contou.)

Professora: Ela não conta o ocorrido?

(Bella levanta a mão e a professora pede para ela falar.)

Bella: Ela conta para o pai dela, mas de um jeito que os ladrões não conseguem perceber. Ela falou a verdade, mas ela usou rima e os ladrões não conseguiram perceber.

Professora: Então, ela tinha um problema, né? E como ela conseguiu resolver esse problema?

(Usando a rima. Várias crianças responderam.)

Gustavo: Usando a rima, mas os ladrões não sabiam né, que ela usava a rima.

Professora: Os ladrões não sabiam né, só quem sabia era a mãe e o pai dela, que já estavam acostumados. Então, ela resolve o problema dela. Vocês acham que ela foi criativa?

(Sim, respondem as crianças.)

Professora: Por quê?

Gustavo: Porque ela fez rima.

Professora: E vocês acham que a forma de contar do ladrão com rima, foi muito criativa?

Paulo: Sim, porque ela trollou o ladrão.

Professora: Então, ela trollou o ladrão?

Crianças: Sim.

Professora: E eles nem perceberam?

Crianças: Não.

Luana: Ela usou a rima para falar o que estava acontecendo, mas como os ladrões não sabiam que ela usava rima para tudo, eles ficaram confusos.

Professora: E o pai dela entendeu?

Crianças: Sim.

Professora: Ele pensou que a única coisa que rima com Onofre é cofre. E como foi o jeito que ela falou que eles estavam abrindo o cofre?

Alana: Estava sendo operado. Estava abrindo a barriga dele.

Alana: Se ela falasse que tava abrindo a barriga dela, não daria certo. Por que como ia estar abrindo a barriga dela e falando com ela enquanto cortava a barriga?

Professora: É, realmente! Aí ele não ia entender. Mas, agora, tem uma hora que o ladrão fala assim para mãe dela: “ISSO É UM ASSALTO, ENTREGUE O DINHEIRO E AS JÓIAS MADAME, E NENHUM PIO, ESTÁ OUVINDO?!”. O que ele quis dizer com esse “nenhum pio”?

Calar a boca.

Fechar a boca.

Ficar quieta.

Não falar nada.

Fazer silêncio.

Professora: Isso mesmo! Agora, tem uma outra parte que o ladrão fala para Talita, quando ela está no telefone com o pai: “ACABA LOGO COM ESSE PAPO FURADO.”

Crianças:

Para ela cortar a ligação.

Quando quer que a pessoa pare a conversa.

Papo furado é quando uma pessoa conversa muito.

Professora: Então, não é quando o papo está furado, ele tem um furo?

Crianças: Não.

Gustavo: É que o furo é para cortar a conversa.

Luana: É uma conversa embaralhada, que não tem nada a ver.

Professora: Agora, tem uma outra parte que o pai da Talita fala assim para ela: “-FILHINHA, QUER TRAZER O JORNAL QUE ESTÁ EM CIMA DA TIA SINHAZINHA? ”E A TALITA DIZ: É PRA JÁ, PAPAI. ESPERE SENTADO NA VÓ GORDONA, QUE VOU NUM PÉ E VOLTO NO OUTRO.” O que é isso: “vou num pé e volto no outro”?

Crianças: É para ir rápido.

Daniel: Foi num pé e voltou com o outro.

Professora: Mas espera aí. É andar que nem um saci?

Alana: Não é. É que vai ir bem rápido.

Bella: Quer dizer que é rápida.

Professora: Isso mesmo! Quer dizer que a pessoa é rápida. Se eu falar que “vou num pé e volto no outro”, quer dizer realmente que eu vou numa rapidez gigantesca.

Atividade de demarcação do NDR final:

Para a avaliação final, desenvolvemos a mesma atividade utilizada para diagnosticar o nível de desenvolvimento real dos estudantes, para que, assim, pudéssemos comparar os resultados obtidos após a aplicação das atividades e também conseguir identificar novo nível de desenvolvimento real dos estudantes, ao final de todo trabalho. A avaliação foi feita individualmente, sendo apresentadas quatro partes e solicitado que os alunos realizassem a leitura do que conseguissem.

O primeiro aluno a realizar a atividade foi Gustavo. Na primeira parte, onde foi apresentada uma lousa com o cabeçalho, que costumam fazer todos os dias, o estudante

conseguiu realizar a leitura de tudo. Percebemos uma leitura codificada ainda, mas ele já conseguia entender o que estava escrito. Além disso, foi possível perceber algumas leituras de memória, pois, na data, constava ano de **2020** e o aluno leu **2021**. No momento da leitura das letras do alfabeto, Gustavo leu bem rápido, provavelmente, por ser algo já muito guardado na memória.

Na segunda parte da atividade, foi apresentada a capa do livro **Alfabeto de Adivinhas**. O aluno fez a leitura do nome, entretanto, na arte da capa, foi utilizada apenas um A grande, que serve tanto para a palavra ALFABETO como para a palavra ADIVINHAS. Dessa forma, o estudante não conseguiu compreender isso. Então, leu “divinas”. Não conseguiu fazer a leitura da sílaba NHAS também. Além disso, o estudante lê ainda com um pouco de dificuldade, confundindo algumas letras do nome do autor, pois está escrito com letras minúsculas, cujo tipo de letras ainda não foi trabalhado. Em seguida, lhe foi apresentada uma adivinha, do livro ALFABETO DE ADIVINHAS. A escrita era com letras minúsculas, mas o estudante conseguiu fazer toda a leitura, de forma mais codificada do que quando as letras estão maiúsculas. Na última parte da atividade, o aluno fez toda a leitura e, ao final, a professora lhe perguntou:

Professora: O que foi isso que você leu?

Gustavo: É uma adivinha.

Professora: Como você sabe que é uma adivinha?

Gustavo: Porque tem o O QUE É, O QUE É?

Professora: Essa adivinha tem resposta?

Gustavo: Tem.

Professora: Tem? E qual é a resposta?

Gustavo: ALFABETO.

Professora: E como você sabe que é essa a resposta?

Gustavo: Porque está escrito é o alfabeto no final.

Na sequência, Alana consegue realizar a leitura de toda a primeira parte da atividade. Conseguimos perceber que o nome da escola é uma leitura de memória, pois foi feita de forma distintas das demais leituras. Ainda percebemos dificuldades nas sílabas complexas, como BRO, que ela lê B, RO e o NHAS da palavra “adivinhas”, que, por não conseguir, começa a soletrar as letras. Ao terminar a leitura dessa primeira parte, a professora pergunta a Alana:

Professora: Alana, o que você leu, aí, no número 2? (2- DESAFIO DE ADIVINHAS)

Alana: Não.

Professora: Não? ok.

Na segunda parte da atividade, na qual apresentamos a capa do livro, a aluna faz a leitura do nome do livro, mostrando um pouco de dificuldade no AL, do alfabeto, mas consegue ler e, depois, soletra novamente o NHAS, de adivinhas. Percebemos que, ao ler a preposição DE, no nome do livro, que estava em letra minúscula, a aluna troca o nome da letra e fala DA. A mãe da aluna, que está ao lado, corrige. Quanto aos nomes do autor e ilustrador, que estavam em letras minúsculas, ela disse que não conseguia ler. Na terceira parte da atividade, a estudante não consegue realizar a leitura, pois todas estão escritas em letras minúsculas. Só realizou a leitura da letra B, que está em maiúsculo. Já na parte quatro, consegue fazer leitura da expressão “o que é, o que é”, sem dificuldades. Depois, na dica da adivinha, tem algumas dificuldades, como no TEM, a qual lê TE-MO. Na palavra QUATRO, leu CO-UA-T-RO, ou seja, não conseguiu juntar a sílaba TRO. Na palavra LETRAS, faz a mesma leitura LE-T-RAS. Ao término da leitura, a professora faz as seguintes perguntas:

Professora: Você sabe o que é isso que você leu?

Alana: Sim, é uma adivinha.

Professora: Como você sabe que é uma adivinha?

Alana: Porque tem “o que é, o que é”.

Professora: É? Onde está escrito “o que é, o que é”?

Alana: Em cima.

Professora: Só por isso que você sabe que é uma adivinha?

Alana: Sim.

Professora: É? E você sabe resolver essa adivinha?

Alana: Não.

Professora: E você sabe se tem a resposta aí?

Alana: Sim, tá aí embaixo. É alfabeto.

Professora: E qual é a dica desse alfabeto? Se a resposta é alfabeto, qual é a dica que foi dada?

Alana: Sílabas.

Professora: Onde está escrito sílaba, aí?

(A aluna indica o lugar que está escrito.)

Professora: Essa dica fala da sílaba, mas fala o quê da sílaba?

Alana responde LE-T-RAS (fazendo a leitura), mas a mãe fala que é o que está antes. Ela tenta ler, lendo A-T-ROS. A mãe ajuda e diz que está escrito quatro.

A próxima foi Luana, que, assim como na primeira vez, que desenvolvemos a atividade, diz o nome de memória “EMEF DA SILVA VECCHI”. Depois, começa a ler o PROFESSORA

CLAUDETE DA SILVA VECCHI. A aluna consegue realizar toda leitura, apresentando alguns pontos de dificuldade, como as palavras que tinham, no final, S, ela soletrava, como A-TI-VI-DA-DE-S. Também soletrou NHAS, da palavra ADIVINHAS. Assim que termina a leitura dessa primeira parte, a professora faz a seguinte pergunta:

Professora: Luana, o que você leu, aí, no número 2? (2- DESAFIO DE ADIVINHAS)

Luana: Não.

Professora: Mas você leu.

Luana: É, mas eu não sei.

Na capa do livro, Luana lê A-L-FA-BE-TO, soletrando o AL; não faz leitura da preposição DE (está em letra minúscula); também não consegue entender o A grande como pertencente à palavra adivinha, por isso lê DI-VI- N- H -A -S, soletrando a sílaba final. Em seguida, na adivinha que está escrito com letras minúsculas, Luana só faz soletração. Soletra todas as letras e, ao final, no ponto de exclamação, o chama de I. Quando a professora pergunta o nome da última letra, repete dizendo que é I e, quando a educadora questiona como ela sabe que ali é o I, responde:

Luana: Porque tem um risco e um ponto.

Professora: E não pode ser outra coisa?

Luana: Pode, quando a gente pergunta na escola: “Pro, posso ir no banheiro?”, sai um desse da nossa boca.

Professora: Entendi e você lembra como chama esse que não é letra?

Luana: Não.

Professora: Eu entendi qual você está falando. É um ponto. Isso se chama ponto. E, agora, você acha que é o I ou é um ponto?

Luana: Um ponto.

Professora: Por quê?

Luana: Porque tem um ponto e um I embaixo. (parece que ela quis dizer que o ponto estava embaixo)

Professora: E quando é o I?

Luana: Olha, às vezes, dá para confundir, porque tem vez que o I maiúsculo tem um pingo em cima e às vezes é só um I mesmo, (fazendo o gesto com a mão) que é um risquinho.

Professora: Agora, fiquei confusa. Esse é o I ou é ponto?

Luana: Eu acho que é um ponto.

Professora: Por quê?

Luana: Porque tem um risco e um ponto.

Professora: E quando é o I?

Luana: Quando só é o risco. Igual aquele da segunda linha depois do M e o E. (indicando a palavra levars, na qual o L minúsculo fica parecendo o I maiúsculo)

(A professora mostra um I que tem naquela mesma linha, perguntando-lhe que letra era aquela.)

Luana: Um I.

Professora: Mas por que que é o I?

Luana: Porque o I minúsculo é assim: tem um risco e um ponto em cima dele e não embaixo.

Professora: Ah! Agora, eu entendi. Então, o **i** tem pingo em cima e o ponto não tem o pingo em cima. O ponto tem pingo onde?

Luana: Embaixo.

Na última parte da atividade, Luana realizou a leitura com alguns pontos de dificuldade, como palavras com finais em S, nas quais ela soletra o S; na sílaba TRO, ela lê o som TOR, porém, puxando o R, dando mais ênfase nele. Na sílaba VIN, onde ela soletra o N; no SEIS soletrou o I e S e, na palavra LETRAS, soletrou o T e S, ficando LE-T-RA-S. Ao terminar, a professora pergunta:

Professora: Você sabe o que você leu, aí?

Luana: Não.

Professora: Você só leu, mas não sabe o que está escrito? E junto tudo isso que você leu, você não sabe me dizer o que é?

Luana: Sim.

Professora: Então, me fala o que é isso que você leu?

Luana: Uma adivinha.

Professora: Como você sabe que é uma adivinha?

Luana: Porque tem “o que é, o que é”, e tem o silabário. Silabário é quando eu falo o que é, o que é? Que começa com a A e termina com Z. Mas, aí, tem mais uma coisa que é o silabário. Isso é uma dica.

Professora: Entendi! E você sabe qual a resposta dessa adivinha?

Luana: Sim, é alfabeto.

Professora: E qual é a dica dessa adivinha?

Luana: É o silabário.

Professora: E como você sabe que a dica é essa?

Luana: Porque quando eu tava lendo, na segunda linha, estava escrito silabário. (mostrando a parte da dica que diz: Tem quatro sílabas.)

O próximo aluno a realizar a leitura é Bento. Na primeira parte da atividade, realiza toda a leitura e sempre que a professora perguntava o que ele havia lido, respondia. A educadora perguntou se o estudante entendia o que estava lendo e este respondeu que sim. Na segunda parte, também leu rapidamente o nome do livro e, quando a professora lhe perguntou se o A grande era de alfabeto ou se era de adivinha, o aluno respondeu:

Bento: Dos dois.

Professora: Por quê?

Bento: Porque ele é grande.

O aluno fez a leitura dos nomes do autor e ilustrador do livro, só confundiu em uma parte a letra L com letra I. Nessa parte, a professora perguntou o que era que ele tinha acabado de ler e este respondeu:

Bento: O nome de quem fez o livro.

Professora: Muito bem! E quantas pessoas fizeram esse livro?

Bento: Dois, o João escreveu e Rui ilustrou.

Professora: E o que é ilustrou?

Bento: É que desenhou.

Professora: Muito bem! Ótimo! Parabéns!

Na terceira parte, onde estava escrito uma adivinha em letras minúsculas, Bento também realiza a leitura de tudo. Assim como as outras, a última parte da atividade, o aluno faz a leitura completa e não tem dificuldades. Ao terminar a leitura, a professora pergunta:

Professora: O que é isso que você leu? É um relato de experiência? O que é isso?

Bento: É uma adivinha.

Professora: Como você sabe que é uma adivinha?

Bento: Porque tem “o que é, o que é” e vinte seis sílabas.

Professora: E qual é a dica dessa adivinha?

Bento: É alfabeto.

Professora: Alfabeto é a dica e a resposta?

Bento: Alfabeto.

Professora: Mas a dica e a resposta são a mesma?

Bento: Não! A dica é vinte e seis sílabas e a resposta é alfabeto.

Em seguida, Marcelo realiza a leitura da atividade. Na primeira parte, ele inicia com um pouco de dificuldade. Na hora de ler PROFESSORA, do nome da escola, tem dificuldade no PRO, lendo só o RO. Mas, quando vai para o restante da palavra, já percebe que a palavra é professora. Quando tenta ler Bauru, ao ver o B e A fala Brasil e demora um pouco para lembrar que é Bauru. Acreditamos que ele lembrava que se tratava de um local, entretanto, não lembrava o nome e pelo B e A achou que era Brasil. Depois, lembra que é Bauru. Durante o restante da leitura, tem dificuldade, com as sílabas complexas, como BRO, de outubro, e BLO de bloco. Nesta última, lê B-LOCO, soletrando o B e lendo o restante. Na palavra ATIVIDADES, vai lendo as sílabas e, ao final, fala IDADE, e em ADIVINHAS, lê o início e acha que está escrito atividade. No entanto, conseguiu ler todo o restante, inclusive o 2020, apesar de estranhar o ano, por estarmos em 2021.

Já na segunda parte da atividade, lê o nome do livro, lendo o alfabeto corretamente, mas nas adivinhas, não reconhece o A como sendo da palavra ADIVINHAS'. Também não consegue ler o NHAS. Quanto à terceira parte da atividade, não consegue realizar a leitura por se tratar de letras minúsculas.

Na última parte da leitura, a expressão O QUE É, O QUE É?, lê OVO É, OVO É, ao invés de “o que é, o que é”. Acreditamos que o aluno confundiu o Q com O e U com V. Depois, apresenta dificuldade com QUA, TRO e VIN, mas lê o restante corretamente. Entretanto, ao ser questionado sobre o que seria, o que ele leu, responde:

Marcelo: Eu esqueci! Tem muitas letras na cabeça.

Professora: Tem muitas letras?

Marcelo: É na segunda linha tem um bilhão de letras.

Professora: E quando tem um monte de letras, você não consegue ler?

Marcelo: Não.

Professora: Mas você leu Sílabas e Alfabeto.

Marcelo: Mas não consigo ler muito.

Professora: Então, você não lembra o que você leu?

Marcelo: Não.

Professora: Por que você acha que não lembra o que leu?

Marcelo: Porque tem muita letra.

Na sequência, Caio faz a leitura da atividade. O aluno lê tudo da parte um, sem nenhuma dificuldade. E quando a professora lhe pergunta o que leu, responde prontamente. Na segunda parte, lê o nome do livro e, depois, os nomes do autor e ilustrador, apesar de a fala desses serem

de forma mais decodificada, pois estão em letras minúsculas. Quando a professora lhe pergunta quem são essas pessoas que ele acabou de ler, não sabe responder. Então, o pai que está junto diz e, assim que a professora pergunta se ele sabe o que é ILUSTROU, ele responde que não. Então, a educadora lhe explica que é quem fez o desenho no livro.

Na terceira parte da atividade, Caio também realiza toda a leitura, apesar de ser um pouco mais lenta, por ser toda em letra minúscula. Ao final dessa leitura, a professora lhe pergunta sobre o ponto de exclamação.

Caio: Ouou, esse é o símbolo de perigo.

Professora: É símbolo de perigo! Como você sabe?

Caio: Porque eu sei que o I minúsculo é assim, mas esse aqui está de cabeça para baixo.

Professora: Então, esse é o I ou não?

Caio: Não.

Professora: Ele não é o I, então. Por que ele não é o I?

Caio: Porque ele tem uma bolinha embaixo e um tracinho em cima.

Professora: Qual a diferença entre esse e o I?

Caio: É que esse tem bolinha embaixo e o I tem bolinha em cima, ou não tem bolinha.

Na quarta parte da atividade, Caio realiza toda leitura sem nenhuma dificuldade e quando a professora lhe pergunta o que foi que leu, responde:

Caio: Uma adivinha.

Professora: E como você sabe que é uma adivinha?

Caio: Porque tem “o que é, o que é”.

Professora: E onde está a dica dessa adivinha?

Caio: Tem quatro sílabas e vinte e seis letras.

Professora: E a resposta?

Caio: É o alfabeto.

O próximo a realizar a atividade foi Paulo, que conseguiu ler tudo que estava escrito na primeira parte da atividade, sem nenhuma dificuldade. E, ao ser-lhe questionada o que havia acabado de ler, respondia com muita certeza. Na segunda parte, consegue ler corretamente o nome do livro e ao ser questionado sobre o A ser das palavras alfabeto ou adivinha, responde.

Paulo: Dos dois.

Pesquisadora: E por que ela é dos dois?

Paulo: Porque as duas começam com A.

Pesquisadora: E aí eles colocaram só uma para os dois?

Paulo: Sim. Porque ele é grande e os dois começam com A.

Na terceira parte, Paulo consegue realizar toda leitura um pouco mais devagar, pois são letras minúsculas. Na última parte da atividade, o aluno realizou toda leitura sem nenhuma dificuldade. Além disso, reconheceu que era uma adivinha e ainda indicou onde estava a dica da adivinha.

Na sequência, é a vez de Bella realizar atividade. Na primeira parte da atividade, consegue realizar toda a leitura, sem nenhuma dificuldade. Ao ser-lhe questionada sobre o que acabou de ler, respondeu corretamente. Na segunda parte, a aluna realiza a leitura do nome do livro, mas, quando lhe perguntamos se o **A** era de ALFABETO ou de ADIVINHA, responde:

Bella: É do ALFABETO.

Pesquisadora: Só do ALFABETO. E como fica a palavra debaixo, se o **A** é só do ALFABETO?

Bella: DIVINHAS.

Pesquisadora: Mas existe essa palavra?

Bella: Eu acho que o A é das duas palavras, porque não tem essa palavra DIVINHAS.

Em seguida, faz a leitura dos nomes do autor e do ilustrador, conseguindo dizer o que eles fizeram no livro. Só não sabia o que significava “ilustrou”, mas a pesquisadora lhe explicou.

Na terceira parte, fez toda leitura um pouco mais devagar devido as letras serem minúsculas, mas conseguiu ler tudo. Na última parte, realizou toda a leitura, sem nenhuma dificuldade, mas teve um pouco de dificuldade para responder que era uma adivinha. Após uma dica da mãe, responde ADIVINHA. E quando a pesquisadora lhe perguntou se a adivinha tinha resposta, ela respondeu:

Bella: Eu acho que é ALFABETO, não sei.

Pesquisadora: Isso! E qual a dica dessa adivinha?

Bella: Então, o que me deu a dica que era ALFABETO foi porque falou vinte e seis letras e eu sei que o alfabeto tem vinte e seis letras. (aqui tem juízo e conceito).

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Expedientes utilizados por alunos na leitura durante o processo de alfabetização

Pesquisador: ROSA MARIA MANZONI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52831721.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.101.441

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “A pesquisa, produto do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, busca compreender o processo que envolvem o desenvolvimento da leitura em crianças que estão em período de alfabetização. Dessa forma, será produzida atividades de leitura, onde durante a aplicação das atividades serão realizada observações e anotações, com intuito compreender e identificar os processos de desenvolvimento da leitura de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino fundamental, que estão em processo de alfabetização. A coleta de dados será realizada, após aprovação da CEP, durante as aulas de apoio que são realizadas pela professora da turma e ocorrem duas vezes por semana, no contra turno das aulas regulares de forma online, pela plataforma Google Meet. Esses encontros serão gravados para posterior análise dos dados coletados, onde ficaram apenas no acervo da pesquisadora, não sendo em hipotese nenhuma divulgados”.

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “Objetivo Primário: Identificar os expedientes utilizados para realizar a leitura

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.441

por crianças em processo de alfabetização e qual o momento de crise que marca a passagem da leitura semiótica para a leitura linguística. Objetivo Secundário: Identificar os expedientes usados pelas crianças para realização da leitura; Revelar as etapas essenciais do processo de significação na leitura de texto verbal; Criar outros expedientes para mediar o processo da leitura do semiótico ao linguístico”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “Riscos: Os riscos dessa pesquisa são mínimos, mas podemos destacar alguns como: o manuseio dos aparelhos eletrônicos utilizados para acesso a aula

que requerem cuidados; os materiais escolares: lápis, borracha e folha de sulfite. O uso desses materiais, de certa forma, são seguros, mas é possível que, com o mal uso do lápis, objeto com ponta, a criança se machuque. A pesquisa também pode causar alguns desconfortos ao participante, como frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das atividades. Benefícios: Temos como benefícios nesta pesquisa a busca por uma compreensão das etapas do desenvolvimento da leitura de crianças que estão em período

de alfabetização. Essa compreensão pode possibilitar que tanto a graduanda como outros professores que possam ter contato com as publicações dos resultados desse trabalho possam entender os processos que envolvem esse aprendizado e organizar o ensino de forma que seus alunos consigam evoluir no aprendizado”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos TCLE e TALE estão de acordo com as orientações presentes nas resoluções vigentes e este CEP elogia o cuidado e a criatividade da pesquisadora responsável, especialmente com o TALE, posto que para além de conter as informações necessárias, usa de linguagem acessível ao público.

Recomendações:

Nenhuma.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.101.441

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado “aprovado” por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1825554.pdf	20/10/2021 17:51:37		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Daiane.pdf	20/10/2021 13:21:47	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	20/10/2021 13:17:33	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_para_alunos_.pdf	20/10/2021 13:09:34	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_os_pais.pdf	20/10/2021 13:09:24	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_a_Professora_.pdf	20/10/2021 13:09:11	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_TCC_Daiane_Santos_.pdf	20/10/2021 12:53:54	Daiane Albertini Porto Vieira dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.441

Não

BAURU, 11 de Novembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br